



HAL
open science

**L'identité nationale et l'enseignement de l'histoire.
Analyse comparée des contributions scolaires à la
construction de l'identité nationale en France et
Roumanie (1950-2005)**

Otilia Calindere

► **To cite this version:**

Otilia Calindere. L'identité nationale et l'enseignement de l'histoire. Analyse comparée des contributions scolaires à la construction de l'identité nationale en France et Roumanie (1950-2005). Science politique. Université Montesquieu - Bordeaux IV; Institut d'études politiques de Bordeaux; SPIRIT, 2010. Français. NNT: . tel-00547326

HAL Id: tel-00547326

<https://theses.hal.science/tel-00547326>

Submitted on 16 Dec 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ MONTESQUIEU – BORDEAUX IV / SCIENCES PO BORDEAUX
ECOLE DOCTORALE DE SCIENCE POLITIQUE DE BORDEAUX - E.D. 208
SPIRIT - Science politique, Relations Internationales, Territoire (UMR 5116 du CNRS)

UNIVERSITÉ DE BUCAREST
Faculté de Sociologie et Assistance Sociale

L'IDENTITÉ NATIONALE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
Analyse comparée des contributions scolaires à la construction de
l'identité nationale en France et Roumanie
(1950 – 2005)

Thèse pour le Doctorat en Science politique

Sous la direction de M. Claude SORBETS
M. Dumitru SANDU

présentée et soutenue publiquement par

Otilia Constanța CALINDERE

date de soutenance
14 décembre 2010

Membres du jury :

M. Cezar BÎRZEA, Professeur, Ecole Nationale d'Etudes Politiques et Administratives de Bucarest ; rapporteur

M. Eric MACÉ, Professeur, Université Victor Segalen Bordeaux 2 ; rapporteur

M. Antoine ROGER, Professeur, Sciences Po Bordeaux

M. Dumitru SANDU, Professeur, Université de Bucarest ; co-directeur de thèse

M. Claude SORBETS, Directeur de recherche CNRS, Sciences Po Bordeaux ; co-directeur de thèse

Table de matières

| | |
|--|-----|
| Remerciements | 3 |
| Introduction | 4 |
| Objectifs et hypothèses de la recherche | 22 |
| Méthodologie de la recherche | 24 |
| L'analyse des documents officiels | 26 |
| L'analyse de contenu | 30 |
| Première partie. L'identité nationale et l'école | 36 |
| Chapitre I. La notion d'identité nationale | 36 |
| I.1. Le concept d'identité nationale | 37 |
| I.2. L'identité nationale comme construction | 56 |
| Conclusions | 74 |
| Chapitre II. Les faces de l'identité nationale | 76 |
| II.1. L'identité nationale comme norme objective | 86 |
| II.2. L'identité nationale comme instance imaginaire | 90 |
| II.3. L'identité nationale comme signification symbolique | 98 |
| Conclusions | 104 |
| Chapitre III. La construction de l'identité nationale à l'école | 106 |
| III.1. Actions et ressources impliquées dans la construction identitaire nationale | 112 |
| III.1.1. Le processus de socialisation développé à l'école | 115 |
| III.1.2. Les contenus scolaires | 127 |
| III.2. Les habitudes standardisées à l'école et les comportements nationalistes attendus dans la société | 135 |
| III.2.1. Le poids de nationalisme réfléchi dans les buts des systèmes d'enseignement français et roumain | 135 |
| III.2.2. Les programmes scolaires d'Histoire en France et en Roumanie | 150 |
| Conclusions | 181 |
| Deuxième partie. Le contenu des manuels d'Histoire en France et en Roumanie et l'identité nationale | 184 |
| Chapitre I. La territorialité | 211 |
| I.1. L'approche de l'espace national | 223 |
| I.2. Les marqueurs du territoire | 239 |
| I.3. Les attributs de l'espace national | 244 |
| I.4. Le contexte territorial | 249 |
| Conclusions | 254 |
| Chapitre II. Les valeurs | 257 |
| II.1. Les valeurs de base pour l'espace national | 263 |
| II.2. La liberté de circulation et de libre choix de son occupation | 286 |
| II.3. Les capacités autonomes et sociales | 290 |

| | |
|--|------------|
| II.4. Le revenu et la richesse | 293 |
| Conclusions..... | 297 |
| Chapitre III. La communauté nationale | 300 |
| III.1. L'image de la communauté nationale | 304 |
| III.2. Le rapport Soi/Autres..... | 320 |
| III.3. Le grand homme | 326 |
| III.4. La langue nationale et la religion..... | 331 |
| Conclusions..... | 334 |
| En guise de conclusions : Du profil identitaire national vers le profil identitaire européen..... | 337 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 342 |
| TABLE DES ANNEXES | 353 |

Remerciements

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à M. Claude SORBETS et M. Dumitru SANDU, pour leur soutien et leurs encouragements qui ont fait possible la réalisation de cette thèse, et surtout pour la confiance qu'ils m'ont accordée dès le départ.

A mon mari, Iulian, pour ses conseils, son soutien moral permanent et pour avoir accepté et encouragé mon départ en France.

A mes parents et à mon frère, Cosmin, pour leur soutien continu et inconditionné.

A mes amies : Adina Mădulărea (pour l'encouragement d'étudier en France) et Valentina Pricopie (pour ses corrections à cette thèse), pour leur amitié et leurs conseils.

A mes collègues de l'Institut de Sciences de l'Education de Bucarest pour m'avoir intégré dans leur équipe de recherche et pour leurs conseils.

A mes anciens professeurs et tout particulièrement à : M. Antoine Roger, M. Charles-Henry Cuin, M. Jean-Louis Marie, Mme Maria Voinea.

A mes collègues Mariya Nedelcheva, Julien Navarro, Dora Alexa Morcov, Alina Chicoș, Snejana Sulima pour leur appui et pour leurs conseils, et à tous ceux qui m'ont encouragée et soutenue pendant ces six dernières années.

Aux membres du jury, pour l'attention portée à ce travail, qui pose encore plus de difficultés par son caractère bilingue et biculturel.

Introduction

L'identité nationale est un phénomène qui a suscité l'intérêt de plusieurs disciplines, de leurs théoriciens et praticiens. C'est un phénomène qui s'adapte et s'identifie à une certaine communauté à un moment précis de son évolution. C'est un phénomène qui ne finira jamais de susciter l'intérêt de recherches scientifiques du fait de l'apport renouvelé d'éléments inédits, novateurs, adaptés à l'esprit du temps et de la communauté auquel il se relie. L'étude qu'on se propose d'entreprendre au sujet de l'identité nationale se trouve dans un chantier déjà ouvert, mais qui fait toujours place aux approches inédites, novatrices apportant un plus de connaissance à ce sujet.

Suivant C. Lévi-Strauss, on considère que l'identité nationale se trouve au croisement de toutes les disciplines et de toutes les sociétés. La complexité du phénomène exige ainsi de proposer des questionnements clairs et adaptés aux différentes facettes que l'identité nationale subsume. Les propos promus sur ce sujet ne sont que des parties intégrantes des explications du phénomène identitaire qui contribuent à son éclairage.

Au sein de la sphère d'ensemble de l'identité nationale, notre démarche se délimite à une approche constructiviste au niveau du système éducatif. Plus précisément, notre étude vise à découvrir/comprendre la contribution du système d'enseignement à la construction de l'identité nationale en contextes nationaux différents et idéologiques. Pour illustrer le propos, on a choisi deux nations – française et roumaine – qui font preuve à la fois de points communs soutenant leur approche conjointe, et de spécificités nationales, à l'intersection desquelles on pourra présenter des généralisations au sujet de la construction identitaire nationale.

Pour soutenir notre approche à propos de la construction de l'identité nationale par l'intermédiaire du système d'enseignement, on examinera une série d'arguments qui font référence à l'histoire. Ces arguments étayeront, au fur et à mesure, le choix de l'identité nationale comme sujet d'investigation scientifique, le choix des deux nations et de leurs systèmes d'enseignement pour la comparaison, ainsi que le choix des contenus scolaires

d'Histoire pour l'analyse. Ces arguments sont utiles pour fonder la recherche qu'on se propose à réaliser au niveau des contenus des programmes et des manuels scolaires d'Histoire de France et de Roumanie, afin d'identifier des régularités et des différences à l'égard de la construction identitaire nationale, au long d'époques distinctes et au sein de systèmes d'enseignement variés.

Arguments pour l'étude de la problématique de l'identité nationale

Parler de l'identité nationale est une entreprise qui a stimulé les réflexions de plusieurs scientifiques de différentes disciplines, qui ont essayé de théoriser et d'expliquer ce phénomène assez vaste. Il ne faut pas confondre le caractère national d'un peuple avec les caractéristiques acquises par une nation, dans une certaine période, qui ne sont pas autre chose que l'héritage de la culture imposée sur l'esprit national, modelée par la résistance manifestée par l'esprit national. Le caractère national transcende les générations et les idéologies. Il prend des spécificités au cours de l'histoire et de l'évolution des générations selon la culture du temps présent, qu'on identifie dans les stéréotypes et les prototypes nationaux. De ceci, le fait que l'approche de l'identité nationale ne peut être qu'inter ou transdisciplinaire.

La culture en laquelle les individus vivent marque son empreinte sur leurs comportements, leurs attitudes, leurs sentiments, leurs façons d'être au monde, de penser et d'agir. A partir de là, on considère que ce ne sont pas les hommes qui diffèrent d'une communauté à l'autre, mais les circonstances dans lesquelles ils existent et qui mettent leur empreinte sur le devenir des hommes. Les différentes circonstances ont façonné le fond historique (on parle également d'histoire vécue et d'histoire racontée), ayant résonance sur la manière d'être des individus, sur leurs comportements dans des situations concrètes, au cours des différentes étapes de l'histoire de leur communauté. Il y a une série (peut-être) infinie de circonstances, d'institutions et de conditions qui ont contribué à ce qu'une communauté est au présent. La recherche de toutes les institutions et les conditions participantes à l'évolution d'une communauté nationale est une entreprise illusoire. La culture, les croyances, les rites, le système éducatif, le système administratif, l'organisation étatique ne sont que des dimensions n'ayant pas la prétention d'être primordiales, mais se revendiquant, chacune à son tour, d'un apport au

développement de la communauté nationale. Il faut encore dire que l'interaction entre la communauté et les institutions qui la gouvernent a donné naissance à d'autres institutions, circonscrites à d'autres conditions, marquantes pour d'autres événements et relevant d'autres croyances, attitudes, comportements. Ce sont des sphères de plus en plus larges et complexes qui touchent la façon d'être de la collectivité humaine à laquelle ils s'adressent, en influençant les rapports et les identifications à son *in-group* et à son *out-group*, les sentiments qu'ils se construisent, les attitudes qu'ils adoptent, les croyances qu'ils promeuvent. C'est la culture qui contribue substantiellement à cet ensemble identitaire caractérisant une collectivité nationale, par l'ensemble des processus, des agents et des institutions qu'elle gère. Par la connexion qu'elle réalise sur l'axe temporel entre le passé et le présent, la culture arrive à amener au présent les productions matérielles et spirituelles de la collectivité dans une forme adaptée, afin d'être utilisée dans le façonnement identitaire de la nation et d'être transmise (dans une forme enrichie) aux générations suivantes. L'identification du « caractère national » réside dans la détermination de la régularité et non pas de l'uniformité à l'intérieur du groupe délimité par les frontières nationales, et dirigé selon les règles institutionnellement établies, concentrées et conservées au sein de la culture.

Dans ce système assez complexe de la transmission culturelle et du façonnement identitaire, l'héritage du passé prend sens au présent par les significations concentrées dans le système axiologique du présent, dominé par une idéologie. Leur transmission d'une génération à l'autre contribue activement à la reproduction de l'ordre social existant, disposition fondamentale pour la persistance de la communauté. Les dirigeants des collectivités nationales ont pris conscience de cette détermination et ont pris soin de la transmission de l'idéologie dominante au présent par l'intermédiaire de ses institutions subordonnées et légitimées au sein de la collectivité, en faisant appel aux supports culturels hérités du passé qui confèrent de la confiance au processus développé, de la stabilité aux croyances enracinées et de la reconnaissance et légitimité aux dirigeants facilitant et favorisant le processus de la transmission culturelle.

L'Etat, par l'intermédiaire de ses gouvernants, s'est emparé de plus en plus de la mission de façonner les valeurs, les sentiments, les comportements et les attitudes de ses citoyens à l'égard de l'espace national. L'ensemble des sentiments, des attitudes, des

comportements et des identifications face à l'espace national – ce qu'on désigne par la suite par le syntagme *identité nationale* – est devenu une cible singulière, recevant une attention à part dans le cadre du système de gouvernement.

Les sentiments et les attitudes des citoyens à l'égard de leur Etat national sont orientés dans une direction précise, ils sont manipulés par le régime de gouvernement qui cherche à se faire accepter par les membres de la nation, à obtenir un statut légitime dans leurs perceptions et représentations, à établir « une orientation mutuellement ajustée (ou coordonnée) de leurs comportements, voire une modification des orientations antérieures » (J. Lagroye, 1997 : 33). Pour réaliser ce but, l'Etat fait appel à ses institutions fondamentales, parmi lesquelles l'école occupe une place privilégiée, pour construire, approfondir et renforcer le « sentiment du "nous" exclusivement axé sur la tradition nationale » (N. Elias, 1991 : 273). Cette construction s'oriente vers l'idéologie qui cherche à légitimer « l'ordre du pouvoir – ordre au sens du rapport organique entre tout et partie, pouvoir, au sens du rapport hiérarchique entre gouvernants et gouvernés » (H. Pérès, 1993 : 44). L'école – sans absolutiser son rôle pour la construction identitaire, mais tout en reconnaissant quand même son apport au façonnement de l'esprit national du peuple – devient, dans cette équation, l'un des vecteurs principaux de la transmission de l'héritage du peuple. C'est ainsi que l'Etat, par l'intermédiaire de l'école, a pris en charge la mission de contribuer à la formation des jeunes générations, afin de rendre des citoyens conformes aux exigences de la société du présent.

Pour réaliser son but, l'Etat agit par ses gouvernants qui « de maîtres des choses terrestres, [...] [ils] sont devenus des maîtres sur un monde de "signes", en faisant de la manipulation des symboles leur préoccupation la plus importante » (Gh. Teodorescu, 2000 : 227). Au nom de l'Etat, les gouvernants prennent la responsabilité d'organiser et de diriger le système d'enseignement au sein duquel est exprimé, à différents niveaux et par différentes formes, l'avis du système de gouvernement sur le monde. C'est le système où ils peuvent promouvoir les idées fortes qui les soutiennent, les valeurs promues (dans une compréhension avantageuse pour l'idéologie du présent), par l'utilisation des stratégies communicationnelles spécifiques. Alors, il ne revient pas seulement à l'Etat la mission d'être le garant de l'ordre social existant, mais aussi celle d'être le garant de la perpétuation de l'ordre social par un discours « stratégique », imprégné par les

significations que le gouvernement attribue au passé et au présent pour se faire reconnaître et accepter par la communauté nationale, pour faire accepter ses actions mises en avant dans le cadre de la communauté nationale. L'Etat, par ses gouvernants et par le monopole qu'il détient dans l'organisation et le fonctionnement des institutions, infiltre son discours au sein même des institutions dotées du pouvoir et qui ont la mission d'éduquer, de former, de socialiser les jeunes. Les stratégies identitaires nationales menées par l'Etat entrent ainsi dans l'école, étant transmises aux jeunes apprenants par l'intermédiaire des contenus scolaires et des activités didactiques développées par les enseignants. Le discours promu par les contenus du système d'enseignement diffère d'un gouvernement à l'autre puisque celui-ci doit être conforme au credo du gouvernement pour le légitimer et le faire accepter, le faire réélire par les citoyens, pour lui assurer des fidèles qui lui font confiance et qui le soutiennent. C'est un discours qui contribue significativement à la constitution de sentiments nationaux forts et positifs, de comportements civiques et d'attitudes qui rendent compte d'un citoyen intégré dans sa société et participant activement à la vie sociale et politique de sa communauté nationale. Le rôle de l'école dans la construction identitaire nationale est incontestable, et l'implication des dirigeants dans l'organisation et le fonctionnement du système d'enseignement est une réalité et une nécessité d'une part pour la légitimité et la reconnaissance du pouvoir étatique parmi les masses, et d'autre part pour la pérennité de l'ordre établi. Pour cette raison, on se propose d'étudier la contribution du système d'enseignement à la construction de l'identité nationale afin d'identifier le projet identitaire national et le type de citoyen agréé dans la société, comme la dynamique du projet identitaire national avec le changement de l'idéologie. La démarche est utile pour l'image du nationalisme et le modèle de « bon citoyen » que l'école envisage de construire, pour la perspective comparative sur les contenus scolaires, par la grille d'analyse proposée pour l'investigation des contenus scolaires.

Pour comprendre les projets des systèmes éducatifs à propos de la construction identitaire nationale des jeunes apprenants on se propose d'examiner des contenus scolaires (pour leur statut d'instrument de base à l'usage des élèves) dans le contexte élargi des programmes scolaires qui dirigent leur élaboration et des réformes éducatives orientées plus ou moins sur la dimension identitaire nationale. L'identité nationale est

considérée tout au long de cette étude comme une construction ressortie à l'action permanente d'agents de socialisation, parmi lesquels l'école occupe une place centrale, par son organisation, sa structure et l'obligation de participation qu'elle impose aux jeunes d'un certain âge. Cette construction contient en soi les croyances et les conduites élaborées et acceptées au sein de la collectivité, identifiables dans les discours officiels promus dans la communauté. C'est pour cela que, tout au long de notre étude, la construction de l'identité nationale sera analysée à partir des documents scolaires, comme exemple de discours contenant les croyances et les conduites acceptées dans la société, et agissant sur la perception des apprenants sur l'espace national propre. Les documents scolaires rendent compte de la manière de formuler, de présenter et de promouvoir les savoirs touchant la dimension nationale, en arrivant, par l'intermédiaire du processus éducatif, à s'insérer dans la mémoire individuelle et collective (nationale). La démarche analytique entreprise se concentre plutôt sur les contenus scolaires d'Histoire, après une brève incursion dans les lois de l'enseignement et les programmes scolaires en vigueur au cours de l'élaboration des manuels analysés. Les contenus des manuels scolaires sont examinés à l'aide d'une grille d'analyse qu'on propose et qui prend en vue, au-delà des « mots de la nation », les attributs évaluatifs ou explicatifs des concepts de base, des cadres explicatifs et thématiques où les concepts sont placés, la tendance positive et négative de présentation des événements historique, le contexte événementiel (l'étape de l'histoire) où les concepts sont placés.

L'étude développée dans les pages suivantes – argumentée par l'importance de la construction identitaire pour l'existence et la continuité d'une nation – se propose d'analyser la contribution du système d'enseignement à la construction de l'identité nationale. Pour émettre des conclusions pertinentes sur cette démarche constructiviste, l'étude se propose de travailler sur deux systèmes d'enseignement – français et roumain – de leur comparaison ressortant des éléments communs extensibles à d'autres systèmes éducatifs, mais aussi des différences qui dresseront la spécificité identitaire nationale de chacun des deux pays inclus dans l'analyse. Pour avoir des données plus fidèles et objectives sur la contribution du système d'enseignement à la construction de l'identité nationale, le corpus constitué comprend les contenus scolaires (des programmes et des

manuels), ceux-ci étant les instruments directement contrôlés et approuvés par l'Etat, s'adressant à l'ensemble de la génération d'élèves d'un certain âge.

Notre démarche se place dans une perspective cognitiviste du fait qu'elle utilise la culture (acquise à l'école) comme filtre d'interprétation des mots, des choses, des actions. Il est évident que les autres cadres de socialisation agissant sur les élèves influencent de manières variées leur devenir, la personnalité de chaque individu étant le produit de l'action concertée de tous les agents éducatifs et formatifs. Notre étude se concentre sur l'action du système éducatif sur l'esprit nationaliste des apprenants par l'intermédiaire des contenus scolaires. Au sein du système éducatif, il y a d'autres instances qui agissent sur la personnalité du jeune apprenant, tels que les méthodes de travail utilisées en classe, les contenus des exercices en classe qui sont au libre choix du professeur, les contenus utilisés au cours des heures à la disposition des enseignants, le modèle personnel des enseignants, etc. La construction identitaire nationale est un ensemble cognitif et affectif qui résulte de l'action de facteurs multiples et à différents niveaux, et elle se superpose aux variables tenant au profil personnel de l'individu. L'identité nationale apparaît ici comme un objet interne du débat relatif au système éducatif. Il y a une orientation commune, homogène de l'identité nationale qui est dictée par l'idéologie du système de gouvernement, mais sa transmission est filtrée par des dispositifs multiples tenant à l'organisation de l'activité éducative, à la personnalité des enseignants. De même, comme sa réception est filtrée par le profil personnel et culturel de chaque apprenant. D'où l'idée que, à l'intérieur de chaque culture, la réception du message est différente, et que l'influence sur l'esprit nationaliste ne se réalise pas d'une manière homogène. Au-delà de cette dynamique et variabilité interne, il existe néanmoins un projet centré au sujet de la construction identitaire nationale qui indique les caractéristiques essentielles du « bon citoyen ». Ce projet est identifiable au niveau des documents de politique scolaire (lois de l'enseignement) et des contenus scolaires (programmes, contenus des manuels), et notre étude se focalise juste sur cette dimension du système éducatif qui est l'action des contenus scolaires à propos de la construction identitaire. Le choix de ce corpus est argumenté par le statut à part que les contenus scolaires ont dans l'ensemble du système : les contenus scolaires sont à suivre obligatoirement par les élèves et même s'ils sont présentés de manières variés dans les manuels scolaires, ils sont élaborés à partir des

programmes scolaires uniques pour l'ensemble du système éducatif et ils concentrent l'idéologie du pouvoir sur l'esprit national devant être approprié par les citoyens (position, rôle et mission au cadre de la collectivité nationale). On propose, par la présente étude, d'identifier le projet de l'école au sujet de la construction de l'identité nationale en France et en Roumanie (identifiable dans les programmes et les contenus scolaires), dans deux périodes distinctes de l'existence des deux nations. Les démarches entreprises, basées sur un fond culturel commun et une influence directe de la France sur le nationalisme roumain mettront en évidence les ressemblances et les différences entre les projets identitaires des deux systèmes éducatifs. Pour avoir également une radiographie de la variation du projet identitaire national à l'intérieur de la même nation gouvernée par différentes idéologies, la présente étude se propose d'analyser des contenus scolaires des deux systèmes d'enseignement à l'intervalle de quelques générations.

Arguments pour la comparaison France – Roumanie ... recours à l'histoire

Avant de commencer l'analyse comparative de l'influence des systèmes d'enseignement de France et de Roumanie au sujet de l'identité nationale des jeunes, il faut justifier le choix de cette comparaison. Au niveau du sens commun, les Roumains soutiendront la comparaison par des affirmations telles que « la France est la sœur aînée de la Roumanie » ou « on est tous des latins », qui viennent de l'histoire roumaine des derniers siècles. Pour les réponses des Français à cette question, on ne peut hasarder aucune affirmation, seule une étude montrera leur connaissance du peuple roumain. On conservera en discussion les affirmations qu'on attribue aux Roumains, dont les origines sont plus ou moins connues aujourd'hui, mais qui sont devenues des idées puissantes pour le maintien de l'amour des Roumains pour la France. Comme toute démarche scientifique exige la neutralité du chercheur au regard du sujet et de l'approche du phénomène, on fera appel à l'histoire pour fonder la comparaison. Il ne s'agit pas ici de présenter des événements historiques auxquels les Roumains et les Français ont participé, comme des alliés ou des rivaux, mais de montrer l'influence de l'esprit français sur les Roumains, avec un impact majeur sur la conscience nationale roumaine. Il n'est pas question ici de l'influence des vainqueurs sur des vaincus, mais de l'influence de la

France sur les idées de liberté, d'égalité, sur les notions de patrie et de nation, développées dans les Principautés roumaines, des idées qui ont posé les bases de l'esprit national roumain et de l'identité nationale des Roumains. Des relations directes entre les deux pays ont été développées beaucoup plus tard, alors que l'esprit national français avait déjà mis son empreinte sur l'esprit national roumain.

L'histoire de l'influence française en Roumanie commence au cours de la deuxième moitié du XVIII^e siècle, alors que les Roumains et les Français ne se connaissaient pas, mais que les Roumains commencent à prendre connaissance de la civilisation française par l'intermédiaire des Grecs et des Russes. L'influence française en Roumanie se divise en trois périodes distinctes. La première période débute au cours des règnes phanariotes et dure jusqu'en 1804. Les Grecs ou plus précisément les phanariotes installés dans les Principautés roumaines à partir de 1711, ont répandu ici l'influence française par leur exemple personnel, qui était influencé par la civilisation française, ou par les secrétaires français qui travaillaient auprès d'eux. Ce sont les premiers Français qui sont entrés dans l'espace roumain et « les premiers étrangers qui n'ont pas été pris comme des ennemis et avec lesquels ont été établies des relations presque d'amitié » (P. Eliade, 2000 : 144). Ce fait a été possible spécialement pour le modèle de civilisation que les Français offraient aux autochtones. Les boyards roumains ont commencé à imiter les habitudes françaises des régnants phanariotes pour leur faire plaisir ou pour être à la mode.

Par les Français venus dans les Principautés ou par les Phanariotes, des livres publiés en français sont entrés sur le territoire roumain, ce qui déterminera les boyards roumains menés par le même esprit d'imitation des régnants, à fonder des bibliothèques personnelles francophones.

Dans la même période, l'influence française est entrée dans les Principautés par l'intermédiaire des Russes qui avaient subi directement l'influence française et qui se comportaient conformément à la « politesse française ».

Pendant cette première période d'influence française, les deux peuples ne se connaissaient pas. Vers la fin de cette période, la France a manifesté, pour la première fois, un intérêt au regard des Principautés par l'ouverture des Consuls (en 1798) sur deux territoires roumains (la Moldavie et la Munténie) en y envoyant des représentants

officiels. Avec ces représentants, les idées de patrie et de liberté ont commencé à entrer dans les Principautés, mais il faudra encore beaucoup de temps pour qu'elles touchent les masses populaires et se matérialisent dans des sentiments nationalistes.

Pendant la deuxième période qui dure de 1804 jusqu'à la Révolution de 1848, l'influence française sur l'esprit roumain s'est manifestée par les instituteurs venus de France et sollicités par les boyards roumains pour éduquer leurs enfants selon les exigences françaises et conformément à la civilisation française. C'est la phase où beaucoup de Roumains ont pris connaissance de la littérature française et ont commencé sa lecture ; l'éducation selon le modèle grec, effectuée auparavant commençait à perdre du terrain face à l'éducation selon le modèle français. Les idées françaises de liberté, de souveraineté, de nation pénétraient de plus en plus la pensée des Roumains, en se greffant sur la prise de conscience de l'existence d'un même peuple dans les deux Principautés (et en Transylvanie aussi). La conscience d'appartenir au même peuple, les sentiments d'attachement à ce peuple et au territoire où il vivait, et le désir d'unité territoriale et nationale devenaient, ainsi, de plus en plus puissants.

La troisième période de l'influence française sur l'esprit roumain se développe après 1848 quand, entre les deux nations, il s'est développé une connaissance réciproque. C'est la période au cours de laquelle les intellectuels roumains étudient en France, là où les idées nationalistes étaient de plus en plus présentes dans les esprits. C'est la période pendant laquelle dans l'esprit des Roumains s'est réveillé le sentiment de latinité dont le support le plus manifeste a été *Școala Ardeleană*¹.

L'influence française sur l'esprit national roumain n'a pas été une influence volontaire, directement visée par ceux qui avaient à exercer cette influence. Au départ, elle a été une « fascination » du moment, puis elle a été désirée et demandée par les Roumains, pour finir par être acceptée, pour les éléments communs aux deux nations : les origines latines communes. L'influence française dans l'espace roumain « qui est entrée

¹ *Școala Ardeleană (Ecole de Transylvanie)* a été un mouvement culturel important paru à la fin du XVIII^e siècle qui a argumenté de point de vue historique et linguistique les origines latines des Roumains de Transylvanie.

par des formes si variées, vient de tous les horizons : du Sud, avec les Grecs phanariotes ; de l'Est avec les Russes (francisés par Elisabeta et Ecaterina II) ; de l'Ouest avec les hommes de la Révolution française (consuls ou émigrants qui ont fait connaître les uns, la nouvelle, les autres, l'ancienne France) ; enfin, du Nord, avec les Roumains transylvaniens qui, au bon moment, ont réveillé dans les Principautés le sentiment de l'origine latine » (P. Eliade, 2000 : 227). Les origines communes et les sentiments nationaux insufflés aux Roumains par les Français ont amené les Roumains à appeler la France « notre sœur aînée ».

Ni la domination turque, ni l'esprit grec n'ont réussi à imposer dans les territoires roumains, leurs idées nationalistes ainsi comme l'a fait l'esprit français. La France est restée un modèle pour les Roumains, un modèle parfois trop idéalisé. Elle sert encore comme référence dans des moments où les sentiments nationaux sont touchés : on peut prendre pour exemple les événements de décembre 1989 quand la liberté, l'égalité et la fraternité ont été scandées comme des valeurs fondamentales, ou, pendant les mêmes événements, lorsqu'on a affirmé que la Roumanie poursuivait le modèle de la Révolution française avec 200 ans de retard. On garde encore dans la mémoire collective des Roumains l'idée que la Roumanie suit le modèle français, fait éprouvé également par l'appellatif de la capitale (l'un des emblèmes de la Roumanie) « le petit Paris » – au départ ayant un sens péjoratif pour l'excès d'imitation de l'esprit et de la mode française, puis approprié et transformé dans un élément d'identification favorable à la construction et à la transmission à la fois de l'esprit de la latinité et de l'identité roumaine. Bien que ce soit des idées stéréotypées, des préjugés ou des simples idées spéculatives, toutes les représentations que la nation a construit sur elle-même continuent à influencer le comportement collectif.

La France et les Français n'ont pas été seulement des modèles utilisés dans les manifestations et les comportements des masses. Par exemple, le système d'enseignement français a servi comme modèle pour la réforme de l'enseignement roumain, pour ne parler que de la période la plus récente, en inspirant plutôt les contenus, les modalités de

présentation et de transmission des connaissances, que l'organisation et le fonctionnement du système éducatif.

Ayant en vue l'influence française sur l'esprit national roumain, on considère que l'analyse comparative de l'identité nationale dans les deux pays est justifiée. La comparaison vise à découvrir des ressemblances et des différences dans les intentions des constructions identitaires nationales des deux pays appuyant l'esprit national sur des origines latines. L'analyse se concentre également sur des comparaisons au sein de la même nation parce que « l'histoire est plutôt un art [...]. On ne doit pas comparer des individus avec des individus ou des peuples avec des peuples, mais des individus et des peuples avec eux-mêmes, avec ce qu'ils sont pendant différents moments de leur existence » (P. Eliade, 2000 : 12). Ces comparaisons mettent en évidence, d'une part, des régularités enregistrées au cours du processus de construction identitaire au sein des deux systèmes d'enseignement permettant des généralisations, d'autre part, des spécificités nationales de la construction identitaire révélant l'esprit autochtone.

Arguments pour le recours aux contenus scolaires (des manuels et des programmes) d'histoire

Le système d'enseignement se propose d'éveiller l'esprit des élèves, de les faire sortir de l'état de la non connaissance, d'une part (leur livrant les savoirs nécessaires à l'intégration dans la société), et d'autre part, de les faire sortir de l'état d'ignorance en leur insufflant le désir d'apprendre d'une manière continue (en canalisant l'attention sur les savoirs utiles pour leur accomplissement personnel et professionnel) afin d'acquérir des compétences et des aptitudes. Afin de se rendre attrayant aux élèves, le système d'enseignement qui gère l'élaboration des manuels scolaires à l'aide desquels il fait transmettre ses savoirs, il accepte et/ou favorise volontairement ou pas, l'inclusion du vocabulaire à la mode au moment de l'élaboration des manuels scolaires : « Cette référence à l'air pédagogique du temps est indispensable pour comprendre l'évolution des manuels scolaires qui, certes, tentent de se conformer aux programmes officiels mais reflètent aussi les pratiques pédagogiques diffusées dans l'institution » (Programme de travail 1997-1998, Thème 2 « Le manuel scolaire », 1998 : 5).

Le manuel scolaire est le support de connaissances offert aux apprenants où on retrouve des éléments considérés essentiels pour la discipline enseignée, et présentés d'une manière synthétisée, conformément aux particularités psychologiques des élèves. Le livre scolaire recueille les informations considérées comme essentielles dans le moment présent et conformes aux exigences de l'institution qui le commande, sans oublier que « le manuel est élaboré en relation avec l'évolution de la recherche mais conçu de plus en plus en fonction d'impératifs commerciaux » (N. Lucas, 2001, 133). Le manuel scolaire est un instrument à l'usage des professeurs et des élèves, construit et organisé unitairement, impliquant plusieurs dimensions. Il est à la fois : outil de communication, outil utile aux experts, outil scientifique, outil de lecture, outil de réflexion et outil pédagogique (N. Lucas, 2001, 134). Tout manuel scolaire est un moyen de communication dont le message transmis n'échappe pas aux exigences scientifiques, pédagogiques et institutionnelles. Ce message respecte les exigences de la scientificité, adaptées au niveau du développement intellectuel de l'élève et conformes aux normes (d'organisation et de contenu promus) du système d'enseignement national. En respectant toutes ces exigences, le manuel devient un support pour l'activité de l'enseignant, un instrument de base pour l'élaboration de son discours en classe. Il est l'outil qui soutient l'activité didactique de l'enseignant, en lui donnant la possibilité de faire des liaisons avec la société dans son ensemble.

Le manuel scolaire constitue un étayage pour l'activité de l'élève en lui ouvrant les voies des savoirs scientifiques, contribuant activement au développement personnel et professionnel des apprenants. Dû aux exigences auxquelles le manuel scolaire est soumis au cours de son élaboration, il est un instrument qui favorise l'épanouissement de la personnalité de l'apprenant, adapté aux exigences du présent. Le manuel scolaire porte la marque de son époque, ce qui soutient notre démarche d'analyser la contribution du système d'enseignement à la construction de l'identité nationale, par l'intermédiaire des contenus scolaires. Lorsqu'on parle de contenus scolaires, on fait référence aux manuels scolaires et aux programmes scolaires qui ont orienté et organisé l'élaboration des manuels. Les deux instruments, conformes aux objectifs et aux idéaux éducatifs de leur présent, concentrent les informations qui doivent être transmises aux apprenants. Le programme scolaire s'adresse plus notamment aux auteurs de manuels pour les orienter

dans l'élaboration des contenus à transmettre aux apprenants, mais aussi aux enseignants pour les orienter dans l'activité didactique. Ces programmes incluent, généralement, les objectifs éducatifs à un certain niveau, les objectifs de la discipline et les thématiques devant être enseignées aux élèves. Ces thématiques sont détaillées en quelques titres guidant les démarches didactiques, rendant compte des connaissances, des compétences, des valeurs privilégiées à l'intérieur du système éducatif, à un certain moment. D'une manière assez concentrée, les programmes scolaires rendent compte de l'idéal éducatif d'une époque et du savoir scolaire destiné aux apprenants de cette période. Il faut encore ajouter que l'élaboration des programmes scolaires est la mission du système éducatif qui doit faire contenir, dans ces documents, l'idéologie de son présent. Directement subordonné à l'Etat, le système éducatif est l'un des instruments de promotion et de transmission de l'idéologie du gouvernement, s'acquittant de cette mission y compris par l'élaboration et la diffusion des contenus scolaires.

A partir des programmes scolaires sont élaborés les manuels à l'usage des élèves et des enseignants à la fois, dont les contenus sont conformes aux idées, aux valeurs et aux normes que le pouvoir veut transmettre et inculquer aux jeunes apprenants. Ce ne sont pas de simples messages informationnels, mais des contenus qui contribuent activement à la formation de la personnalité humaine, des comportements que les jeunes manifestent, des attitudes qu'ils adoptent, des idées qu'ils promeuvent.

Pour que les élèves connaissent et reconnaissent le groupe national d'appartenance, les contenus des manuels scolaires y apportent une contribution active. Ils caractérisent et confèrent un rôle dans le monde aux nations, à certains individus devenus figures marquantes au niveau national ou international, ils apportent des informations nouvelles et inédites qui étayent les démarches cognitives des élèves d'une manière explicite et adaptée à leur niveau de compréhension. Les contenus scolaires, par l'intermédiaire des auteurs de manuels, élèvent également dans l'âme des apprenants le désir d'apprendre, des sentiments et des attitudes spécifiques à l'égard de l'espace, des personnages ou des événements décrits, le désir d'appartenir au groupe et à l'espace national, de le montrer comme unique au monde et de perpétuer son essence/sa nature, ses valeurs et ses traditions. Les manuels scolaires sont chargés de la culture, des valeurs, des normes et des croyances du temps présent dont la transmission aux élèves est médiatisée deux fois :

d'une part, par les auteurs des manuels qui, en érigeant les contenus scolaires, (re)construisent le sens de la réalité qu'ils fournissent aux apprenants ; d'autre part, par les enseignants qui, dans la même logique que les producteurs des contenus, façonnent par l'activité didactique développée, le sens que les apprenants auront de la réalité, de leurs propres pays et nation, voire de tout ce qui les entoure : « le sens de la vie, des choses, de la culture n'est pas donné d'avance par un dieu, un destin, un gourou, mais il dépend des hommes eux-mêmes. La pédagogie et sa recherche sur l'organisation du travail scolaire sont nées de cette hypothèse » (M. Gather Thurler, O. Maulini, 2007 : 59).

Arguments pour la discipline scolaire choisie

Le corpus de l'analyse qu'on se propose d'entreprendre sera limité au niveau de la discipline Histoire pour son rôle considéré à part dans la construction de l'identité nationale. On reconnaît l'influence de toutes les autres disciplines enseignées à l'école à propos de la construction identitaire nationale, mais on considère que l'analyse centrée sur les contenus d'Histoire fournit l'image la plus élaborée du projet identitaire du système éducatif au regard de la relation existante entre l'identité et l'histoire. Il y a une série de raisons objectives qui légitiment la sélection de l'Histoire pour notre analyse, qu'on va présenter succinctement.

On a choisi de suivre la construction de l'identité nationale à l'école par les contenus d'Histoire parce que cette discipline se montre comme l'un des éléments fondamentaux de l'identité nationale. Les invocations de l'histoire nationale influencent les attitudes et les sentiments des individus face au passé de leur groupe d'appartenance, au territoire, aux valeurs de la culture dont ils font partie. L'histoire a la mission d'apporter en présent des événements vécus par les générations anciennes, de faire que les générations présentes retrouvent dans le passé les « racines » de leur appartenance à l'espace et au groupe, d'expliquer leur existence et leur mission au monde, d'acquérir des valeurs ancrées dans les idéaux, le credo ou les principes qui ont orienté les actions des ancêtres. L'histoire met ici en scène ses fonctions de connaissance : la compréhension de l'individu et de son existence dans la société ; la construction de la « culture générale » due à son rôle formatif individuel : « elle facilite un contrat intuitif avec une expérience

humaine beaucoup plus large que celle à laquelle on a accès directement » (C. Zamfir, 1999 : 263).

D'un autre côté, on a choisi l'Histoire parce que le rôle de l'histoire dans la construction de l'identité nationale est à part ; les transformations dans l'héritage culturel d'une collectivité se retrouvent dans les identités collectives inscrites dans la société présente qu'elles marquent. L'image que les élèves se construisent sur leur propre groupe national est circonscrite dans la culture, à la construction de laquelle ont participé toutes les générations antérieures. L'histoire apporte au présent les événements passés et la culture où ceux-ci ont eu lieu, pour les faire vivre par l'âme des générations présentes et les faire transmettre aux générations futures dans une forme renouvelée et enrichie. L'histoire remplit dans ce cas la fonction de compréhension du présent et d'anticipation de l'avenir, nécessaire pour la continuité de la communauté nationale.

Le choix de l'Histoire pour l'analyse de l'identité nationale se trouve sous l'influence des nouvelles conceptions du temps historique, une nouvelle forme d'historiographie se développe – « l'histoire de l'histoire » qui, souvent, est une sorte de « manipulation par la mémoire collective d'un phénomène historique » (J. Le Goff, 1988 : 173), dont la vraie histoire est celle de son présent. La perception et les sentiments que les jeunes ont de leur passé est influencées par ce qu'ils savent sur leur passé. L'histoire remplit ici sa fonction de fournisseur de la conscience de soi à la communauté nationale : « Les Etats nations sont, en fait, les grands héros de l'histoire. Chaque nation élabore sa propre histoire, dans le but même d'augmenter la conscience de soi » (C. Zamfir, 1999 : 264). Les Etats nations ont rapidement compris que, par l'intermédiaire de l'histoire enseignée à l'école, ils peuvent contribuer à la construction de l'image, de la perception, de la conscience de soi de la nation. L'Histoire est devenue une discipline scolaire privilégiée aux mains des gouvernants, une discipline par l'intermédiaire de laquelle ils orientent la compréhension du passé pour argumenter, légitimer le présent, puisque par la façon de dire, de présenter le passé de la communauté nationale s'induit la façon d'être de celle-ci.

Toute identité se construit sur les images qu'on reçoit au cours des premières années en lesquelles les individus prennent connaissance du monde, des réalités, des hommes qui les entourent. L'histoire met son empreinte sur la personnalité humaine par

les différents modalités et moyens de présenter ses faits : « l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'Histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière. Sur cette représentation, qui est aussi pour chacun une découverte du monde, du passé des sociétés, se greffent ensuite des opinions, des idées fugitives ou durables, comme un amour..., alors que demeurent, indélébiles, les traces de nos premières curiosités, de nos premières émotions » (M. Ferro, 1992 : 7). L'histoire éclaire notre existence et notre mission au monde, ce qui soutient la construction des pensées, des jugements, des croyances, des sentiments et des attitudes qui deviennent des traits identitaires marquants de l'identité (individuelle et collective). La fonction d'intégration de l'histoire se superpose à cet argument, directement lié à l'institution du patriotisme parce que l'histoire renforce l'identification de l'individu avec sa communauté nationale d'appartenance.

L'histoire est un élément fondateur de notre identité nationale, en étant un ensemble d'évènements planifiés et spontanés, de productions matérielles et spirituelles, de manifestations individuelles et collectives. Toute nation, avec son identité, est le résultat de l'action concertée de cet ensemble actionnel complexe, mais aussi de la manière de présenter, de raconter, de mettre en valeur cet ensemble. Dû à ce statut et à la possibilité de construire et reconstruire l'histoire, en accentuant certains aspects et en laissant d'autres dans l'ombre, elle est de plus en plus invoquée dans le discours des dirigeants politiques qui veulent se légitimer par le passé devant la société du présent, parce que « l'histoire est devenue, aujourd'hui plus que jamais, un réservoir d'arguments que les acteurs de la vie publique mobilisent pour défendre leurs intérêts et légitimer leur pouvoir » (G. Noiriel, 2007 : 8).

La mission complexe de l'histoire se réalise au nom de l'accomplissement des fonctions qu'elle doit réaliser au sein de la société. Ces fonctions varient au fil du temps en fonction d'une série de variables telles que la modalité de se présenter aux citoyens, les modalités d'être racontée, les fonctions que l'histoire consent à réaliser ou de celles qui lui sont imposées de réaliser.

L'enseignement de l'histoire détient la mission de faire que le jeune apprenant soit conscient de sa place et de son rôle dans le monde. L'histoire fournit à l'élève les instruments nécessaires pour penser et s'adapter à sa société. D'une part, l'histoire lui donne des repères physiques pour se comprendre dans le monde, mais ces repères sont choisis attentivement pour accroître les sentiments positifs sur cet espace. Généralement, ceux-ci sont des lieux marqués par des événements majeurs pour l'évolution de la nation, de véritables lieux de mémoire. Les lieux de mémoire et les valeurs promues par l'histoire sont étroitement liés à la nation dont l'histoire est enseignée. Le jeune apprenant, par les contenus de l'Histoire, arrive à identifier les grands hommes, des modèles emblématiques qui ont marqué le devenir de sa nation, et à s'identifier avec eux par les origines communes et les sentiments communs à l'égard du pays d'origine.

Schématiquement, l'enseignement de l'histoire, par ses contenus, construit de forts sentiments d'appartenance à l'espace physique national, inculque les valeurs fondamentales en leur conférant une compréhension conforme à l'idéologie du gouvernement, et amène l'individu à s'identifier avec sa nation pour s'approprier la mission de continuer la « voie » de sa propre nation. Pour réaliser ces buts, l'histoire fait appel à toutes les institutions, les domaines et les réalités de la société qui nous entourent, en devenant « une science multidimensionnelle, en fait poly-disciplinaire » (E. Morin, 1999 : 287). Par ses démarches, l'histoire fait preuve d'une dynamique et d'une adaptabilité étonnante ; elle emprunte des concepts spécifiques aux autres disciplines, inclut dans ses préoccupations d'autres disciplines (par exemple, l'économie, la démographie ou le style de vie), fait des sélections pour la présentation des événements en invoquant des critères et des arguments forts. L'histoire devient de plus en plus une discipline qui (ré)utilise les faits et les expériences vécues par les hommes, dans la transmission des savoirs scientifiques. Ainsi, cette « science qui situe dans le temps tout ce qui est humain » (E. Morin, 1999 : 287) utilise, de plus en plus, l'expérience/le vécu même des êtres humains pour le « modelage » de leurs personnalités.

L'enseignement de l'Histoire détient une place spécifique parmi les disciplines enseignées à l'école parce qu'il ne vise pas seulement à transmettre un savoir exigé pour le progrès scolaire et le développement professionnel, mais qu'il cherche à modeler l'âme

des apprenants. Le but déclaré de l'enseignement de l'Histoire est la constitution et l'exaltation des sentiments patriotiques des jeunes apprenants, le façonnement de l'image qu'ils se construisent à l'égard du propre espace d'appartenance et du rôle du citoyen. De cette équation ne sont pas oubliées les relations avec d'autres nations pour développer des valeurs universelles telles que la tolérance ou la coopération dans la construction identitaire nationale. De même, ne sont pas oubliées des contenus de l'histoire des relations instaurées entre les membres de la collectivité au cours des différents événements. Qu'il s'agisse d'un succès ou d'un échec, l'histoire de la nation offre des exemples d'unité, de cohésion ou de tolérance. Ceux-ci sont utiles aux démarches éducatives qui se proposent d'inculquer, dans la pensée des jeunes, les valeurs exigées dans la société du présent. Dans les contenus d'Histoire, ces valeurs sont habituellement mises dans la lumière du passé.

L'étude de l'identité nationale proposée ici se situe sur deux plans : un plan théorique et un plan analytique. Au niveau théorique on suit les mécanismes de la construction identitaire comme ensemble de sentiments, croyances et conduites qui se décline au cours de sa formation sur trois échelles correspondant aux différentes formes de présentation de la nation. Au niveau analytique, on suit la construction identitaire nationale par l'intermédiaire des contenus scolaires, du point de vue des trois dimensions de l'identité nationale : territorialité, système de valeurs, communauté nationale. Les analyses entreprises permettent l'élaboration d'un profil national du « bon citoyen » à partir des « mots de la nation ».

Objectifs et hypothèses de la recherche

Dans le domaine considérablement vaste de l'identité nationale, on a choisi pour notre étude la seule approche de sa construction par le système d'enseignement, où les lois de l'enseignement, les politiques éducatives et les contenus scolaires agissent d'une manière concertée pour modeler la personnalité des apprenants, conformément aux exigences de l'idéologie du présent. Les démarches théoriques et les analyses réalisées dans cette étude visent à répondre à une série de questions focalisées sur les projets

identitaires des systèmes d'enseignement compris dans notre étude. Ainsi on se propose des questions telles que : Quelle image l'école transmet-elle aux élèves sur leur propre pays et leur propre nation ? Quel type de relation est-il encouragé de développer dans les rapports avec les Autres ? Quelles sont les valeurs promues par le système d'enseignement ? Quel est le type d'identité nationale privilégié ?

Les réponses à ces questions varient aussi bien d'un système éducatif national à un autre, que d'une époque à l'autre, à l'intérieur du même système éducatif. L'entrecroisement et la synthèse de ces réponses vont permettre d'établir des généralisations sur le processus de construction de l'identité nationale par le système éducatif, de même que les particularités de la construction identitaire nationale des deux systèmes d'enseignement inclus dans notre étude, sous des idéologies différentes.

Notre démarche est soutenue par le fait que les contenus scolaires sont conformes à la stratégie communicationnelle de l'idéologie du présent qui, par des moyens de persuasion spécifiques, promeut ses projets concernant l'identité nationale à tout niveau et par tous les moyens dont elle dispose. Pour atteindre ce but, notre étude propose une série **d'objectifs spécifiques** :

- Identifier des traits spécifiques de l'identité nationale à l'aide d'une grille particulière d'analyse ;
- Déterminer les occurrences des indicateurs de l'identité nationale, en concordance avec leurs attributs, les contextes où ils sont intégrés et la raison en histoire ;
- Analyser les évaluations explicites émises à l'égard de l'espace national (physique et social) ;
- Réaliser des analyses entrecroisées des contenus scolaires inclus dans l'analyse afin d'établir des généralisations et des spécificités de la construction identitaire nationale par le système éducatif.

L'accomplissement de ces objectifs est utile pour tester nos **hypothèses** de recherche qui sont structurées autour des trois dimensions de l'identité nationale : territoriale – institutionnelle ; axiologique ; communautaire – nationale.

1. L'invocation de l'espace national met en évidence les structures institutionnelles existantes et acceptées dans la société.
2. Les valeurs promues par les contenus scolaires sont celles du temps présent indifféremment de l'espace ou de la période qu'ils présentent.
3. Le rapport Soi / Autre décrit dans les contenus scolaires envisage le type de nationalisme privilégié par l'idéologie de gouvernement.

Le sujet de l'identité nationale n'est ni nouveau, ni simple, mais il préoccupe de plus en plus le monde entier. En Europe, l'élargissement de l'Union européenne détermine les pays, qu'ils soient des anciens membres ou des nouveaux entrants, à repenser les spécificités, les origines et leurs buts dans le monde, afin de réaliser l'objectif européen majeur : unité dans la diversité (*in varietate concordia*). Dans ce contexte, le sujet de l'identité nationale se révèle avec plus d'acuité, vu les balancements permanents entre la volonté d'affirmer l'unicité nationale dans le contexte européen auquel chaque nation européenne s'identifie. L'adaptation permanente de l'identité nationale à son présent demeure un sujet toujours d'actualité, que l'on doit investiguer pour comprendre les actions, les prises de positions, les manifestations de chaque nation.

Méthodologie de la recherche

L'approche de l'identité nationale à travers le système d'enseignement exige un examen, d'une part, des lois de l'enseignement (ou les projets de loi) en vigueur au moment de l'utilisation des programmes et des manuels scolaires considérés dans notre étude, et d'autre part, des programmes scolaires et des contenus des manuels élaborés à partir de ces programmes pour rendre compte du projet identitaire national du gouvernement, mis en pratique par les représentants du système d'enseignement. L'étude prend appui sur l'analyse des documents officiels et l'analyse des contenus des lois, des programmes et des manuels scolaires d'Histoire qui offrent une perspective objective sur les significations conférées aux éléments identitaires nationaux par l'idéologie du gouvernement et sur la compréhension des événements qui se sont déroulés au cours de

l'histoire nationale. Même si le corpus principal de notre étude est constitué des contenus des manuels scolaires d'Histoire, on ne peut pas exclure de l'analyse les lois relatives à l'enseignement et les programmes scolaires qui ont encadré l'élaboration et l'utilisation des contenus analysés. Ainsi, les lois et les programmes scolaires délimitent le cadre d'organisation et de fonctionnement de l'activité didactique, mais aussi la conception du système d'enseignement concernant le projet identitaire national et les mécanismes (tels que les idées, les notions, les concepts privilégiés) mis en avant pour réaliser son projet identitaire.

On a choisi, pour cette analyse, des programmes et des manuels scolaires appartenant à différentes périodes des deux systèmes éducatifs, français et roumain. Ces documents seront soumis aux mêmes grilles d'analyse pour mettre en évidence les ressemblances entre les différentes périodes du même pays ou entre les systèmes éducatifs des deux pays afin d'émettre des généralisations sur le processus de construction identitaire nationale. De même, ces grilles vont mettre en évidence les différences entre les projets identitaires nationaux, ce qui contribuera à la description de la spécificité nationale. Les séquences temporelles sur lesquelles on s'est arrêté couvrent, en France, la fin des années 40 et les débuts des années 50 où l'enseignement de l'Histoire se distinguait par sa dimension nationaliste puissante et utilisait un manuel unique. Un correspondant en Roumanie de ce manuel (au sens de l'unicité et du nationalisme circonscrit) se retrouve au cours des années 70, souvent actualisé pour inclure dans ses contenus les progrès contemporains. Pour comprendre l'évolution du projet identitaire, et également pour réaliser une radiographie du présent, on a inclus dans l'analyse les programmes et les manuels d'Histoire actuels de France et de Roumanie. Dans les deux systèmes éducatifs, la conception de l'enseignement d'histoire a changé : la préférence va à la présentation des événements dans une perspective événementielle (au lieu de l'approche chronologique) et est structurée selon certaines thématiques considérées comme essentielles. Les contenus scolaires ne sont plus fournis aux élèves, comme jadis, par l'intermédiaire d'un manuel unique, mais avec une variété de manuels alternatifs dont le choix appartient à l'école ou aux enseignants. Même s'il y a une gamme assez vaste de manuels d'histoire, on s'est arrêté sur un manuel d'histoire par pays, en considérant qu'ils reflètent le même projet identitaire. L'étude cherche à offrir un point de vue sur les

intentions identitaires nationales dans les contenus scolaires à une certaine époque, et non pas à comparer les contenus alternatifs de la même époque. Pour avoir des contenus plus élaborés, on a opté pour les manuels scolaires d'Histoire utilisés au lycée, en considérant que le projet identitaire national est le même pour l'ensemble des apprenants, indifféremment de leur niveau de scolarisation. Ce sont, généralement, des contenus enseignés au cours de la dernière année du lycée. Ainsi, l'Histoire nationale en Roumanie est enseignée au cours de la dernière classe de lycée (XII^e classe) aussi bien pendant la période communiste (pour le manuel des années 70) qu'aujourd'hui, ces contenus étant présentés dans une forme plus simplifiée pendant la dernière classe du cycle primaire et la dernière classe du collège. Les contenus d'Histoire nationale en France sont enseignés aux élèves tout au long de l'enseignement du lycée. Pour avoir des séquences temporelles comparables, aussi bien sur l'axe vertical (entre les systèmes éducatifs de France au cours des différents gouvernements), que sur l'axe horizontal (entre les systèmes éducatifs de France et de Roumanie à un certain moment), nous avons également intégré dans notre analyse le manuel d'Histoire de la France de la classe de Première, décrivant la période de 1850 à 1945.

Pour appréhender le projet identitaire national des différents systèmes éducatifs, on propose, d'une part, l'examen de documents officiels tels que les lois de l'enseignement et les programmes scolaires d'Histoire qui ont servi de base pour l'élaboration des manuels et pour l'organisation de l'activité didactique ; d'autre part, on propose l'analyse des contenus des manuels scolaires d'Histoire utilisés en différentes périodes, sous différents gouvernements. Les deux démarches scientifiques entreprises visent l'identification et la description objective d'une réalité spécifique pour un certain système éducatif.

L'analyse des documents officiels

Les lois relatives à l'enseignement et les programmes scolaires constituent des documents qui apportent à la recherche des informations fidèles de l'époque où ils définissaient et dirigeaient les démarches éducatives agissant sur les élèves. Ainsi, ces

documents ont une valeur majeure dans la compréhension de la construction identitaire nationale au niveau macro, au niveau du système éducatif global qui s'impose à l'ensemble de la société à un certain moment de son évolution. L'analyse de ces documents officiels au présent sert également à la reconstruction et à l'éclaircissement du passé et aussi du présent, dans le contexte social et idéologique où ils ont été élaborés. Tous les documents officiels portent la marque idéologique de leur époque : « Les documents publics ne sont pas faits pour dire la vérité, mais pour soutenir un intérêt, [...] ils ont été écrits dans une atmosphère d'intérêts définie, d'où ne peut pas s'échapper celui qui les a rédigé » (N. Iorga *apud* S. Chelcea, 1998 : 351).

Dans la démarche qu'on entreprend sur la contribution du système éducatif à la construction de l'identité nationale, on utilise des approches variées pour traiter des documents officiels inclus dans l'analyse. Ainsi, pour le cadrage de l'organisation, du fonctionnement et des principaux buts poursuivis par les systèmes éducatifs compris dans notre étude, on propose une vue d'ensemble sur les lois de l'enseignement des deux systèmes d'éducatifs modernes pour mettre en évidence l'orientation explicitement exprimée ou implicite vers des buts nationalistes. Cette démarche est nécessaire pour cadrer l'élaboration des programmes scolaires – les documents-cadre pour la construction et la transmission des connaissances destinées aux élèves. De l'ensemble des lois de l'enseignement dirigeant les systèmes modernes d'éducation français et roumain, on retient seulement les passages à visées identitaires nationales, habituellement compris dans les buts généraux de l'enseignement. Présentées chronologiquement, ces lois mettent en évidence la position du gouvernement face à l'identité nationale des élèves par l'ensemble des actions et des contenus éducatifs.

La démarche entreprise à propos de la construction de l'identité nationale par le système éducatif se concentre également sur l'analyse des programmes scolaires d'Histoire qui ont été constitués comme des supports pour l'élaboration des manuels scolaires utilisés dans notre analyse. Dans une forme synthétisée, les programmes scolaires rendent compte : des objectifs spécifiques de la discipline, des thématiques qui doivent être enseignées aux élèves, des sous-domaines de ces thématiques orientant l'accent mis sur un certain événement, une certaine action, une certaine situation etc., des concepts ou des notions spécifiques à un sous-domaine « articulés les uns aux autres

selon une logique de progression » (M. Gather Thurler, O. Maulini, 2007 : 105), du temps recommandé pour enseigner les unités d'apprentissage, et parfois des méthodes recommandées pour enseigner les savoirs scolaires. Dans les programmes scolaires élaborés tout au long de l'histoire de l'enseignement moderne, « temporalité, notions, méthodes forment un système d'une grande cohérence » (*ibidem.*).

L'analyse qu'on entreprend sur les programmes scolaires sera focalisée d'abord sur les objectifs spécifiques de la discipline parce qu'ils concentrent les intentions éducatives pour un tel niveau d'enseignement. Même si, dans notre travail, sera inventorié l'ensemble des objectifs visés pour la discipline *Histoire*, dans l'analyse l'accent sera mis sur les visées identitaires nationales. L'étude continuera par l'analyse des programmes sera structurée selon une série d'items permettant de déterminer les intentions nationalistes des contenus qui seront enseignés par les contenus scolaires. Ainsi, les unités suivies sont :

- la dimension de l'identité nationale
- l'existence d'attributions explicites telles que *national/français*, voire *national/roumain*
- la figure de grands hommes
- la thématique générale où les savoirs scolaires sont insérés

Pour l'unité d'analyse visant la dimension de l'identité nationale seront inventoriés les concepts spécifiques définissant l'identité nationale, structurés par dimensions : territorialité, valeurs, communauté nationale. Pour cette analyse sera utilisée la même liste de concepts que pour l'analyse des contenus des manuels scolaires d'Histoire. Seront ainsi déterminées les occurrences des items ayant une référence identitaire nationale pour mettre en évidence les dimensions de l'identité nationale privilégiées dans l'enseignement d'Histoire. Les indicateurs déterminés sont : la fréquence d'apparition des concepts définissant l'identité nationale dans l'ensemble du programme scolaire ; les taux des dimensions de l'identité nationale déterminés à partir des occurrences des concepts-clé de l'identité nationale, pour mettre en évidence l'importance accordée à chaque dimension dans l'ensemble de l'enseignement d'Histoire.

Pour l'unité d'analyse visant les attributions explicites, ce qui nous intéresse est la présence des attributs « national »/« français », voire « national »/« roumain » dans les

contenus des programmes d'Histoire, ainsi que leurs référentiels. Quantitativement et qualitativement cette unité met explicitement en évidence l'orientation nationaliste du gouvernement et les dimensions auxquelles l'orientation nationaliste s'adresse.

L'unité d'analyse faisant référence aux grands hommes met en évidence les figures emblématiques de l'histoire nationale ou internationale, qui servent de modèles pour le façonnement des personnalités des élèves. L'invocation d'un grand personnage dans les programmes scolaires est un indicateur de l'importance accordée à une époque où il a vécu et aux traits caractérolologiques recommandés à construire dans les personnalités des apprenants, à l'aide des savoirs scolaires. A ce point, notre démarche est concentrée sur l'apparition, même une seule fois, du personnage, ce qui reconnaît et met en valeur son importance, à la fois, pour l'histoire nationale ou internationale et pour le façonnement de l'identité nationale des apprenants.

L'unité visant la thématique générale annoncée par les programmes scolaires comprend une série de sujets généraux qui rendent compte de l'orientation des contenus dans une certaine direction. Les thématiques proposées sont : le progrès (indifféremment du domaine dont il s'agit), l'économie, l'organisation socio-politique, la politique externe, les bouleversements (tels que les guerres, les révolutions, les émeutes, etc.). Les indicateurs déterminés ici sont les occurrences enregistrées pour chaque thématique pour mettre en évidence les orientations vers un domaine spécifique de l'existence de la communauté nationale.

Les manuels scolaires utilisés dans notre analyse seront traités, à un premier niveau, comme des documents officiels selon une grille qui mettra en évidence plutôt la forme que le contenu. Ce dernier sera analysé par une grille spéciale pour comprendre le projet du système éducatif à l'égard de l'identité nationale des jeunes. L'examen des manuels scolaires considérés comme des documents officiels, sera structuré à plusieurs niveaux :

- le statut dans le système éducatif (manuel unique ; manuel alternatif)
- le texte (type de texte, caractère, dimension, mise en page, etc.)
- les exercices
- l'iconographie
- les indications supplémentaires (notes, chronologies, dictionnaires etc.)

L'analyse de contenu

L'analyse qu'on entreprend sur la contribution du système d'enseignement à la construction de l'identité nationale sera réalisée à partir des contenus des manuels scolaires d'Histoire. Les manuels scolaires sont les instruments de travail pour les élèves, élaborés conformément aux programmes scolaires, afin de transmettre aux apprenants des savoirs considérés utiles pour leur éducation et leur formation, d'une manière adaptée au niveau de développement psychique et intellectuel des élèves. Les manuels scolaires se constituent en médiateur entre l'élève apprenant et le savoir scientifique qu'ils contiennent, d'une part, et entre le même élève et le système de valeurs acceptées et promues dans la société de son temps, d'autre part. C'est ainsi que « analyser les divers manuels d'une société donnée, c'est (donc) tracer un portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former » (M. Lebrun, 2007 : 2). Notre étude se propose d'identifier le système de valeurs auquel sont associés les deux systèmes d'enseignement au cours de différentes périodes de leur évolution, de même que l'acception accordée à l'espace national d'appartenance (physique, institutionnel, social) par l'intermédiaire des savoirs enseignés au sein des deux systèmes éducatifs. Pour cette fin, on propose l'analyse des contenus de quelques manuels scolaires d'Histoire utilisés dans les deux systèmes éducatifs. On a choisi cette technique pour structurer notre démarche car elle favorise « la collection et l'organisation des informations dans une forme qui permet [...] des inférences sur les caractéristiques et la compréhension des messages [...] et des artefacts de la communication sociale » (M. Agabrian, 2006 : 22).

L'analyse de contenu entreprise sera structurée autour du concept-clé de l'étude – *l'identité nationale* – vu comme une image construite sur sa propre nation, ce qui nous amène à chercher dans les contenus de l'Histoire les « dits » sur les éléments définitoires de la nation. On se propose de structurer les éléments définitoires de la nation dans trois catégories générales définissant le territoire, le système de valeurs, la communauté nationale. Pour chacune de ces dimensions fondamentales de l'identité nationale, on propose une série de concepts spécifiques subsumés et qui rendent compte, par leur analyse, de la construction identitaire nationale au plan d'ensemble ou par ses catégories

spécifiques. L'étude entreprise utilise également des approches quantitatives (des concepts inventoriés dans les manuels scolaires) et qualitatives (des messages transmis) des contenus scolaires. Dans le cadre de notre démarche, on propose une grille d'analyse qui enregistre les répertoires de l'identité nationale, identifiée au niveau des savoirs scolaires.

Le schéma de catégories comprend trois répertoires (dimensions de l'identité nationale), à l'intérieur de chacun étant regroupé des items spécifiques :

- la dimension *territorialité* : *Etat, pays, république, patrie, France, Empire, Roumanie, Dacie, Principautés, Europe*
- la dimension *valeurs* : *liberté, égalité, fraternité, solidarité, unité, souveraineté, indépendance, autonomie, justice*
- la dimension *communauté nationale* : *nation, peuple, population, masses, société, citoyens, Français, Roumains, Daces*

La démarche qu'on adopte pour cette étude réside dans l'inventaire des items proposés pour chaque répertoire : territoire, valeur, communauté nationale. Chaque item est enregistré avec un ensemble d'éléments qui l'accompagne, tels que : l'attribut (qui donne un plus d'information sur le concept qu'il accompagne) ; le type de texte (narration de l'auteur, citation) ; la période historique de référence ; le cadre national ou international ; le contexte (positif, négatif ou neutre) ; la perspective holiste ou individualiste ; les explications émises (les créations des hommes ; les façons de penser ; le développement des événements ; les styles de vie ; les actions des grands hommes ; les projections pour l'avenir) ; la thématique générale (progrès ; économie ; organisation sociale/politique intérieure ; politique extérieure ; guerre/lutte).

Plusieurs procédés s'avèrent nécessaires lors du traitement des données ainsi recueillies:

- l'analyse de fréquence met en évidence la préférence pour l'utilisation des dimensions de l'identité nationale, des items spécifiques, des autres catégories d'information recueillies avec les items de la série proposée. Ce procédé est

utile pour réaliser des classifications entre les items, mais aussi il peut servir de base pour d'autres démarches analytiques.

- L'analyse de l'attraction, de la répulsion et de l'écart au pourcentage moyen² qui met en évidence l'attachement d'un item pour un certain type de discours scolaire.
- L'écart à l'indépendance³ qui montre l'effectif correspondant à la situation d'indépendance entre deux variables.
- Le Pourcentage de l'Ecart Maximum⁴ qui montre la force d'attraction entre deux variables, dans notre cas entre certains concepts spécifiques pour la construction identitaire et le type de discours scolaire.
- L'analyse de tendance⁵ qui offre des informations numériques/quantitatives sur le contexte général (positif ou négatif) où les items sont placés, et également sur l'intensité de la tendance.

Les données recueillies dans les contenus scolaires seront ensuite soumises au traitement à l'aide de procédés mentionnés, afin de tester les hypothèses proposées dans notre étude et de formuler des conclusions pertinentes au sujet de la variation des projets identitaires nationaux d'une période à l'autre et d'un pays à l'autre.

L'étude qu'on présente dans les pages suivantes est structurée en deux parties. Il s'agit, d'abord d'esquisser un cadre théorique général de l'identité nationale et de l'école,

² L'écart au pourcentage moyen « nous permet de rapidement repérer le signe des écarts à l'indépendance [...] (et) est en général calculé en ligne (c'est la différence entre le pourcentage de la ligne et le pourcentage toutes lignes confondus) » (Ph. Cibois, 2003 : 19)

³ L'écart à l'indépendance « est un effectif et est un invariant, indépendant du choix des lignes et des colonnes (c'est la différence entre l'effectif observé et l'effectif théorique) » (*ibidem.*), où l'effectif théorique est obtenu par le produit des marges divisé par le total.

⁴ Pour le calcul du PEM on utilise l'algorithme suivant : l'écart observé (écart à l'indépendance) divisé par l'écart maximum (la différence entre l'effectif total observé pour une variable et l'effectif théorique), multiplié par 100 (Ph. Cibois, 2003 : 51). Les valeurs du PEM montrent une attraction forte ou faible entre les variables. Ainsi, celles inférieures à 10% manifestent une attraction négligeable entre les variables. L'attraction située entre 10 et 50% confirme l'attraction forte entre les variables, les plus nombreuses se situant dans cet intervalle. Les valeurs supérieures à 50% soutiennent que les variables comprises en analyse appartiennent à un même phénomène, elles se définissant l'une par l'intermédiaire de l'autre. (*idem.* : 52)

⁵ L'analyse de tendance met en rapport les unités favorables et les unités défavorables avec les unités liées au thème. Il est déterminé selon l'algorithme : (unités favorables – unités défavorables)/unités liés au thème (S. Chelcea et al., 1998 : 395). L'indice de tendance se trouve toujours dans l'intervalle [-1,1] et plus sa valeur est proche des extrémités, plus la tendance positive/négative du contexte est forte.

et ensuite d'analyser – à partir des données recueillies des contenus scolaires d'Histoire – le projet identitaire national des systèmes d'enseignement français et roumain au cours des différentes périodes de leur existence afin de formuler des conclusions générales à propos de la construction identitaire. La partie théorique de notre étude (la première partie) est focalisée sur l'approche de l'identité nationale – comme ensemble construit de croyances, sentiments, conduites – et de l'école – comme cadre propice pour le façonnement de l'image et des sentiments que les membres de la nation se font d'eux-mêmes. L'approche théorique des deux réalités – l'identité nationale et l'école – et leur mise en relation par l'intermédiaire du processus de socialisation s'avèrent nécessaires pour l'éclairage conceptuel et la logique de leur liaison. Dans un premier temps, on propose une vue générale sur le concept d'identité nationale et sur sa construction, démarche utile vu la complexité de la notion et son positionnement à l'intersection de plusieurs disciplines, époques et sociétés. L'approche de base qu'on utilise pour cette réalité construite au niveau mental est celle d'image et de sentiments à l'égard de la communauté nationale d'appartenance, facilitant l'insertion du citoyen dans son propre groupe et orientant ses actions et ses attitudes dans le milieu social. Dans un deuxième temps, l'identité nationale est perçue comme un ensemble de croyances et de conduites imprégnées par des sentiments positifs à l'égard de l'espace national, ensemble construit par la communauté que l'identité nationale désigne et agissant comme une force coercitive externe sur les membres de la communauté. Ce système à plusieurs facettes est constitué par des instances et des agents de socialisation facilitant la compréhension et l'acceptation accordée à ou désirée pour l'espace national (physique et social) au sein de la communauté nationale. Habituellement, c'est l'idéologie dominante de la société qui met son empreinte à la construction identitaire nationale, agissant par l'intermédiaire des cadres de socialisation et de leurs acteurs. L'école, par le statut et le rôle qu'elle détient dans la société en tant qu'instance éducative et formative s'adressant (obligatoirement jusqu'à un certain âge) à l'ensemble de la population, est un cadre essentiel pour la construction identitaire. C'est ainsi que, dans un troisième temps, l'étude se concentrera sur le processus développé à l'école d'un soutien à la construction identitaire nationale et sur les ressources impliquées, tels que les contenus scolaires contenant le projet du système de gouvernement contemporain à propos de la construction identitaire. A partir

des buts et des programmes scolaires que le système éducatif promeut, le projet identitaire national peut être identifié à travers les modèles, les habitudes, les valeurs dont ils parlent (dans les documents de politique scolaire, les documents d'organisation et de développement de l'activité éducative etc.). Pour identifier les idées fortes du système éducatif sur l'esprit national, on propose une brève présentation des lois de l'enseignement gouvernant dans la période cible pour notre étude, et des programmes scolaires qui ont structuré les contenus des manuels dans la même période.

La deuxième partie de l'étude cherchera à identifier, à partir des données concrètes recueillies des manuels scolaires, les points forts du discours didactique français et roumain sur l'espace national. L'argument de notre démarche est le fait que l'esprit nationaliste est fortement influencé également par ce qu'on dit et par comment on parle de la nation. L'analyse de contenu des manuels scolaires est structurée sur les trois dimensions de l'identité nationale – territorialité, valeurs, communauté nationale – qui délimitent les trois chapitres de la deuxième partie. L'analyse portant sur la territorialité essaiera de mettre en évidence les structures institutionnelles agrées à l'intérieur de l'espace national à partir de l'invocation de ce dernier. C'est ainsi que l'analyse de la territorialité se concentrera au fur et à mesure sur l'appellatif et la définition de l'espace national (qui rend compte de son statut au monde et de ses institutions subordonnées, de ses rapports avec les gouvernants et avec les gouvernés), des marqueurs de l'espace (tels que les éléments naturels ou les lieux de mémoire qui sont des forts étayages de la construction identitaire nationale), des attributs évaluatifs (associés aux appellatifs de l'espace national ou aux marqueurs orientant la perception sur le territoire national et consolident une certaine image sur celui-ci) et du contexte dans lequel sa présentation est insérée (contribuant d'une part à l'éclairage de l'image construite sur l'espace d'appartenance et d'autre part au renforcement du côté affectif de la construction identitaire nationale).

L'analyse portant sur les valeurs en tant que dimension de base de l'identité nationale débute par l'examen d'une série de valeurs et de normes fondamentales, inspirées par les droits de l'homme. Notre démarche analytique cherchera à identifier, à l'intérieur de cette série, ces valeurs qui contribuent le plus au façonnement identitaire (par leur apparition répétée et par la force des contextes où elles sont insérées) ; elle

visera aussi de comprendre la place, dans le discours didactique, des idées relatives à la liberté de circulation et de travail, au développement des capacités autonomes et sociales et l'attitude face au revenu et la richesse. Ces sections distinctes élaborées au sein de ce chapitre essaient de comprendre d'une part la place des valeurs dans le cadre de la construction identitaire nationale par les contenus de l'école, et d'autre part l'adéquation à l'idéologie de leur présent.

L'examen relatif à la communauté nationale se situe à deux niveaux : d'une part, afin d'avoir une image d'ensemble sur la communauté nationale, d'autre part, pour voir les relations agréées par rapport à l'altérité (appartenant à l'*in-group* national et à l'*out-group* national). Les grands hommes de l'histoire (et leurs faits qui ont marqué l'histoire nationale ou même internationale) sont utilisés comme des exemples-type pour le caractère du peuple qu'ils représentent, pour les relations et les attitudes désirables à être adoptées face à l'Altérité. Dans une section distincte seront traitées la langue nationale et la religion comme éléments particuliers du spécifique national. Ceux-ci contribuant aussi à la tentative d'identifier le type de nationalisme spécifique privilégié par l'idéologie du gouvernement, à partir de l'image d'ensemble projetée sur la communauté nationale et sur les rapports avec l'Altérité.

Si la première partie de notre travail est plus théorique et générale essayant de présenter des cadres conceptuels adéquats aux deux systèmes d'enseignement (français et roumain) inclus dans l'analyse, la deuxième partie propose une analyse de la construction identitaire nationale dans les systèmes d'enseignement français et roumain, à partir des contenus d'Histoire enseignés au lycée dans une période déterminée (1950 – 2005). Afin de saisir des ressemblances et des différences au sujet de la construction identitaire nationale entre les deux systèmes éducatifs et à l'intérieur du même système éducatifs, au cours des différents époques, les analyses développées se concentreront dans un premier temps sur la description des données recueillies, et dans un deuxième temps, sur leur entrecroisement. Les conclusions de chaque chapitre essaieront d'explicitier les ressemblances et les différences à propos de la construction identitaire nationale vers le façonnement du profil identitaire européen par les contenus scolaires et d'un éventuel façonnement d'un profil identitaire européen par les contenus scolaires.

Première partie. L'identité nationale et l'école

L'identité nationale et l'école sont des éléments essentiels du système social : l'un se constitue en un ensemble cohérent d'images et de sentiments concernant l'espace national (physique et social) servant à la reconnaissance de l'individu à l'intérieur de la communauté d'appartenance, et du groupe comme entité distincte ; l'autre se présente comme un mécanisme complexe qui participe activement à l'éducation et à la formation des membres de la communauté nationale afin de leur faciliter l'intégration dans la communauté, et ayant comme but distinctif le façonnement de l'esprit nationaliste. C'est ainsi qu'entre ces deux composantes du système social s'établissent des rapports d'interdépendance et d'influences réciproques permanentes. En ce qui suit on propose une analyse théorique de ces deux éléments du système social, se constituant dans un ensemble de règles et de normes par lesquelles ils agissent sur la communauté nationale. La démarche poursuivie ici présente la construction identitaire nationale comme un système auquel le système éducatif contribue fortement. Pour mieux délimiter les cadres théorique et conceptuel de l'étude au sujet de l'identité nationale, on propose d'abord une analyse de l'approche du concept et de sa qualité de construction mentale, puis une analyse sur cette construction ayant plusieurs faces (norme objective, instance imaginaire, signification symbolique) et sa production par l'action organisée et contrôlée du système éducatif.

Chapitre I. La notion d'identité nationale

L'identité nationale est un fait social dont l'analyse doit prendre en compte à la fois son statut d'ensemble d'images et de sentiments à l'égard de l'espace national, les attitudes et les comportements déterminés, et encore le processus de construction de cet ensemble cognitif. La démarche théorique qui suit se concentre au début sur la notion d'identité nationale dont la clarification fait appel à plusieurs disciplines, et ensuite sur le processus complexe de construction auquel participe conjointement l'action d'éléments

antagonistes tels que l'identification et la distinction, l'intériorisation et l'extériorisation, la stabilité et la mouvance, l'unité et la diversité, la singularité et l'uniformité.

I.1. Le concept d'identité nationale

À une époque où l'élargissement de l'Union européenne, la globalisation ou la mondialisation ont envahi les espaces nationaux, l'affirmation de la personnalité collective, de l'unicité et de la spécificité nationale se pose avec plus d'acuité du fait que les coordonnées identitaires nationales sont retracées dans ce nouveau contexte. Repenser et réorganiser l'espace mondial, voire européen, touche à la fois le capital social dont la collectivité nationale a fait confiance, et l'héritage entier (matériel et spirituel) que l'histoire a transmis à la nation (avec ses générations successives) pour l'enrichir. Bref, les nouvelles conditions socio-économico-politiques affectent l'élément le plus solide de la solidarité nationale : l'identité nationale.

Mais qu'est-ce que c'est que l'*identité nationale* ? En ce qui suit, on insistera, afin de tracer un cadre théorique pour notre démarche, sur quelques traits essentiels de l'identité nationale et sur les approches du concept qui se sont imposées dans les sciences sociales.

Tout essai de définir l'identité nationale exige de prendre en compte deux éléments distinctifs – image et sentiments – sans pouvoir privilégier l'un ou l'autre puisque tous les deux fusionnent et s'entremêlent, en constituant un tout. L'identité nationale est à la fois image de la nation créatrice de sentiments puissants, et sentiment créateur d'images pleines de symboles sur la nation. Notre propos nécessite une argumentation qui, pour raisons de clarté, procède à la séparation (analytique) des deux termes.

L'identité nationale réside dans une certaine image que les citoyens élaborent sur leur propre nation, avec son territoire, sa culture et ses institutions, et qui est accompagnée par de forts sentiments positifs. C'est un ensemble de symboles visant la nation, élaboré tout au long de l'histoire et transmis aux générations successives par l'intermédiaire du processus complexe de socialisation. La famille, l'école, les médias ou

les associations professionnelles et culturelles contribuent à la circulation et à la transmission du « bagage identitaire » aux nouveaux entrants dans la catégorie des citoyens actifs. Cet ensemble de symboles ressorti de connaissances, accompagné par des valeurs et des normes, dont l'intériorisation est médiatisée par la langue nationale – fort élément identitaire. Il se retrouve dans la mémoire collective et dans la mémoire de chacun d'entre nous à la fois, dans une forme plus personnalisée. Ce qui frappe n'est pas seulement le pouvoir de la nation de reproduire dans l'âme de chacun de ses membres une image immatérielle, mais aussi la capacité d'associer à cette image les plus forts sentiments qui ont pu conduire jusqu'au sacrifice suprême parce que « l'identité est en elle-même d'abord un phénomène subjectif ; elle est avant tout, une image de soi, à la fois représentation et sentiment. Elle appartient moins au champ de la réalité qu'à celui des représentations sociales, du mythe, de l'idéologie » (E.M. Lipiansky, 1991 : 3).

L'image mentale élaborée à partir de la nation comme support/référence matériel/le, est fortement liée à l'histoire, aux lieux de mémoire et aux grands hommes d'où elle tire sa sève. Elle est assignée à rester sans écho dans la pensée collective et individuelle si elle n'encourage pas l'admiration, la fierté, le respect pour la nation passée, présente et future. Les sentiments attachés à la nation sont construits et reconstruits à l'aide de symboles nationaux. Ils se produisent en même temps et se soutiennent réciproquement. Par son existence et pour son existence, la nation crée ses moyens (immatériels) qui lui assurent la permanence : les symboles à l'aide desquelles elle opère, et l'attachement fort à ces symboles, qui lui garantit la reconnaissance.

L'attachement et la reconnaissance s'inscrivent dans un long processus de rattachement au groupe d'appartenance impliquant des sentiments de l'individu par rapport à soi-même et au groupe d'appartenance. Le sentiment « provient de la capacité de sentir sa vie comme quelque chose qui a une continuité et une unité et d'agir en conséquence » (E. Erikson, 1982 : 26). Faisant la liaison entre le vécu et l'avenir de l'individu, l'identité fait usage de sentiments pour projeter des rôles que l'individu s'appropriera, des statuts qu'il cherche à détenir, réunis en images dominées par la dimension cognitive.

L'identité nationale devient, ainsi, un sentiment créateur d'images et de symboles visant l'espace national (physique et social). Tout individu naît dans une nation où il est du premier jour un « candidat à la nationalité » (S. Chelcea, 1998 : 15). Par ses droits, il reçoit une nationalité, celle de ses parents, mais d'ici et jusqu'au statut de « bon citoyen » il y a un long chemin à parcourir où l'individu commence par « apprendre » de la nation pour arriver à « rendre » à la nation ce qu'elle attend de lui. Dès ses premières années d'existence, l'individu découvre le monde où il est né et il apprend par imitation au début et par des opérations logiques plus tard, les notions et les valeurs nécessaires pour s'adapter au monde et pour être reconnu par la communauté d'appartenance comme étant l'un des membres.

En devenant conscient de sa propre existence, l'individu se construit des sentiments qui visent d'abord sa mère, sa famille pour s'élargir jusqu'à l'ensemble de la nation. Par la prise de connaissance de son existence dans des cercles de plus en plus larges, l'enfant apprend les sentiments et leur utilisation dans des contextes variés. Il apprend les sentiments du bon citoyen, du patriote par des exemples et il est encouragé à être conforme, voire à exercer les sentiments appris et les comportements engendrés par ces sentiments. En même temps, il découvre l'espace physique national et la nation (avec son passé) vers lesquels il doit orienter ses sentiments. Ayant les instruments pour réfléchir par rapport à sa propre nation, l'individu commence à élaborer ses propres jugements et attachements sur ce qui est national, dans des formes simples au début, mais façonnées par les sentiments appris et qui ont marqué sa pensée. Les attachements forts pour ce qui appartient à l'espace national mettront leur empreinte sur les élaborations mentales suivantes. Les individus privilégieront dans leurs pensées (qui orientent, à la fin, les actions, les comportements, les attitudes) les symboles auxquels ils sont les plus attachés. Plus que ça, ils seront impliqués dans la création de nouveaux symboles ou la re-création de certains symboles qui nécessitent une actualisation. Ainsi, l'ensemble des images mentales visant la nation convergera avec les sentiments que les individus ont appris à manifester par rapport à ce qui est national.

Qu'elle soit axée sur la dimension territoriale, culturelle ou communautaire, ou qu'elle soit orientée vers l'intérieur ou vers l'extérieur, l'identité nationale est une

construction qui met la personnalité entre la volonté d'affirmer son unicité et la volonté (et la nécessité) de partager les mêmes biens matériels et culturels de la nation. « Assignation d'une identité singulière » (B. Mabilon-Bonfils, L. Saadoun, 2001 : 147) qui ressortit de l'ambition de la personnalité de mettre en valeur sa spécificité, elle est toujours en antithèse avec le caractère social de l'être humain qui le fait vivre dans la collectivité et partager des valeurs et des normes. Pour réunir les deux exigences apparemment antagonistes, la personnalité fait appel à des opérations mentales complexes telles que des évaluations et des définitions, « d'étiquetage et de classification qui conduisent à se différencier et à partager des valeurs communes » (*ibidem.*). Il y a toute une série de processus sociaux (intra et interpersonnels, intra et inter-groupaux) développés dans la construction identitaire.

Dans son acception la plus générale, l'identité nationale est une structure psychique construite de cognitif et d'affectif, par laquelle la personnalité se perçoit et s'intègre dans la nation. « Parler d'"identité nationale" revient soit à personnifier ces ensembles d'interactions historiquement construites appelées "nations" et à classer à toutes fins utiles leurs membres présumés en types nationaux différenciés, soit à l'intérieur que les individus bâtissent (partiellement) *leur* identité au travers du sentiment d'une appartenance nationale » (H. Pérès, 1994 : 213). Nous séparons les deux côtés pour des raisons analytiques et pour l'éclairage de notre propos, mais en réalité elles se retrouvent inséparables, dans une relation permanente d'influence et d'interaction.

L'identité nationale est à la fois image et sentiment de ce qui procède du national. Les deux éléments qui la définissent préexistent aux individualités humaines et s'imposent par les actions des co-nationaux dirigés, à leur tour, par l'instance suprême – l'Etat. L'identité nationale se trouve sous l'égide de l'institution étatique qui veille à l'utilisation des symboles, au respect des valeurs et à l'orientation des comportements et des attitudes concernant la nation, influencés par des sentiments d'attachement à l'espace national. Parler de l'identité nationale ne peut pas se faire en excluant de l'équation la dimension étatique. L'Etat est le garant et le veilleur de l'identité nationale pour le profit de l'ordre social. Alors, la question qu'on se pose n'est pas de savoir qui est l'individu ou la nation où il vit, mais de savoir quel type d'individus envisage l'Etat de construire pour

reproduire l'ordre social déjà existant. Ou, pour rester dans notre problématique, quel type de nationaliste/nationalisme, quel type de patriote/patriotisme l'Etat se propose de construire pour assurer la continuité et la pérennité de la collectivité humaine. Afin de réaliser ce but, une liaison forte est exigée entre le passé et l'avenir.

L'image et les sentiments que les citoyens construisent sur leur nation et leur espace, sont conditionnés et contrôlés par le pouvoir étatique. L'entrée de l'identité nationale sous l'influence des institutions et des organisations officielles est au bénéfice de la nation et également de l'Etat. L'Etat s'empare de la mission de fournir les significations que les citoyens attribuent à l'espace national et aux valeurs et normes acceptées, de veiller à l'appropriation de ces significations et au respect des normes. Cette action entreprise par l'Etat est d'une part au profit de la nation dont la solidarité est renforcée par les significations convergentes attribuées à l'espace national et aux valeurs acceptées entre les frontières nationales. Le contrôle de l'Etat sur l'ensemble des normes et des valeurs vient de la nécessité d'avoir une convergence du système de référence, ce qui resserre le lien existant entre les citoyens et renforce la cohésion sociale. D'autre part, l'action est au profit de l'Etat même parce que ses actions d'élaboration, de transmission des significations et de contrôle du respect des valeurs, ne font pas autre chose que légitimer son autorité. Dans cette optique, l'identité nationale devient l'une des raisons pour les actions entreprises par l'Etat, il y ayant différentes instances au niveau desquelles l'identité peut être abordée : le groupe national en tant que dépositaire et source de reconstruction permanente, le rôle et les actions entreprises par les institutions impliquées dans la construction identitaire (le système d'enseignement, par exemple), les cadres de manifestations de l'identité nationale (exemples : relations internationales, productions littéraires, conflits), le changement des référents identitaires.

On voit ici que, quoique ce soit la position théorique sur laquelle on se situe et de perspective dont on traite le sujet de l'identité nationale, cette démarche n'a pas de succès sans l'appel à plusieurs disciplines et sans prendre en considération plusieurs sociétés, au moins pour le fait que l'identité se construit toujours par rapport à une altérité. Pour comprendre la réalité complexe qu'est l'identité nationale, il faut situer son analyse « non pas seulement à un carrefour, mais à plusieurs. Il intéresse pratiquement toutes les disciplines, et il intéresse aussi toutes les sociétés » (C. Lévi-Strauss, 2000 : 9).

La complexité du sujet est accompagnée par l'ambiguïté de l'étymologique du concept. Si tous les chercheurs sont d'accord sur le fait que le mot provient du Latin, il y a toutefois des variations sur les origines du mot. Les uns pensent que les racines de l'identité se trouvent dans le mot latin *identificare* « composé de *idem* (le même) et de *facere* (faire). L'identité est le caractère de quelqu'un fait à l'image d'un autre » (R. Maestri, 2003 : 177). C'est une acception qui favorise la façon d'être, le comportement manifesté à partir de l'ensemble des traits psychiques et moraux de la personnalité (individuelle ou collective). Ces traits acquis sont dus à l'existence de l'individu dans la société et au processus d'apprentissage auquel il est soumis pour devenir membre reconnu de la collectivité. L'ensemble des traits développés par la personnalité pour s'identifier au groupe valorise le fond commun que le candidat au statut de membre de la collectivité doit s'approprier. L'attachement au groupe et les comportements manifestés en faveur de celui-ci sont identiques aux attachements et aux comportements manifestés par la collectivité, le nouvel entrant dans le groupe n'ayant qu'à apprendre et faire en conséquence pour être l'un d'entre eux.

Il y a d'autres penseurs qui expliquent l'identité à partir de *identitas* qui « provient de *id* et *ens*, c'est-à-dire d'un pronom et d'un nom qui, en tant que notions, désignent l'essence même (*ens* = ce qui est en soi et se manifeste par l'existence) » (M. Petrișor, 2003 : 5). Dans cette acception, l'identité valorise l'unicité de la personnalité (individuelle ou collective). Particulariser l'acception au cas de l'identité nationale, renvoie plutôt à l'affirmation de la spécificité, de l'unicité nationale provenant de soi. Cette acception s'intéresse moins au processus de construction identitaire, et plus à l'affirmation de la spécificité et de sa mise en valeur.

Les deux acceptions ne s'excluent pas ; elles sont complémentaires, et la complexité du concept *identité* provient même de la fusion des deux perspectives. L'identité vient à la fois de l'inné et de la construction par socialisation, elle est ressemblance aux autres, associée au désir de différenciation et d'affirmation de son unicité, elle se manifeste à la fois par stabilité et mouvance. L'identité (nationale) se trouve toujours entre deux pôles dont l'action converge pour l'affirmation et le maintien du « soi » dans le monde. C'est une logique un peu bizarre qui gère la construction

identitaire, une sorte de « barbarisme » qui « repose sur un jeu complexe entre mêmeté et ipséité » (P. Ricœur, 2000 : 98), entre être identique aux autres et être unique, définitoire en même temps, et qui réside « dans le glissement, dans la dérive, conduisant de la souplesse, propre au maintien du soi dans la *promesse*, à la rigidité inflexible d'un *caractère* » (*ibidem.*). L'essai de définir ou de caractériser l'identité, ne fait pas autre chose qu'ouvrir de nouvelles perspectives sur ce phénomène en le rendant plus complexe et plus énigmatique.

Définie comme image encourageant de forts sentiments d'attachement pour la nation, image construite au fil du temps et par l'action simultanée des institutions, l'identité nationale réside aussi dans « le repli de l'identité *ipsé* sur l'identité *idem* » (*ibidem.*), dans la greffe de ce qui est unique sur ce qui est commun, indifférencié. L'identité nationale construite entre les deux extrêmes, définit un groupe d'individus où chacun accède depuis ses premiers jours de vie au statut de citoyen de la nation. Il naît avec la disposition d'acquérir ce statut et il entre dans un long processus d'apprentissage dans un espace qu'il découvre et qu'il s'approprie au fur et à mesure par l'intermédiaire de la culture d'appartenance dont le principal médiateur est la langue nationale.

L'identité est « le noyau dur de la personnalité » (S. Chelcea, 1998 : 14) qui s'inscrit dans une perspective constructiviste et se concrétise dans l'image et les sentiments dont l'individu s'empare en tant que membre d'une collectivité humaine. Cet acquis social est soumis à une reconstruction permanente selon les dynamiques sociales et la redéfinition des relations entre Soi et Autre⁶ exprimée par différents cadres et instances de socialisation. Même inscrite dans un processus assez dynamique, l'identité suit une trace cohérente qui ne marque pas de rupture décisive entre le présent et les étapes antérieures. L'identité est une instance continue qui se consolide et se transforme en même temps, tout au long de l'existence de l'être humain si on parle de l'identité individuelle, et au cours de l'existence entière d'une collectivité humaine, si on parle de l'identité collective, mais toujours en tenant compte de l'ordre symbolique existant à un moment donné. L'identité exprime, ainsi, « la manière d'être dans le milieu social, qui

⁶ Le rapport Soi – Autre est utilisé dans les deux acceptions : d'une part, comme rapport entre l'individu et le groupe d'appartenance, d'autre part, comme le rapport entre l'*in-group* et l'*out-group*.

porte la marque de l'ordre symbolique où elle s'inscrit » (M.N. Turluc, 2004 : 96). Par la socialisation à laquelle l'individu est soumis pendant toute sa vie, il intériorise la culture du groupe d'appartenance, voire les valeurs, les normes, les comportements, les convictions, pour la rendre à la société dans une forme particularisée, filtrée par sa personnalité. Même passée par le filtre personnel, la manière de l'individu d'être dans le monde, se conforme à l'ordre déjà existant, aux exigences socialement et culturellement construites.

L'extension de l'analyse à la collectivité nationale redimensionne l'approche de l'identité : le contrôle formalisé est plus aigu dans l'équation identitaire nationale que dans toute autre sorte d'identité collective, et l'individualité humaine compte autant qu'elle est mise au service de la nation. « Etre individuel » et « être social » (E. Durkheim, 1999 : 51), chaque membre de la société a de sa naissance toutes les capacités et les qualités nécessaires pour la construction de l'identité nationale ; quelle que soit la nation d'appartenance, l'individu a tous les atouts pour en devenir membre actif et être intégré dans la collectivité d'appartenance.

A force d'essayer de fournir une définition de l'identité nationale, on prend en considération à la fois la dimension individuelle et la dimension collective, indissolublement liées, comme un donné originaire. « Il n'est d'identité que personnelle et sociale » disait P. Tap (1980 : 11), entre les deux formes d'identité existant un effort constant d'harmonisation qui inclut l'intégration et la différenciation. On considère les deux formes d'identité comme les pôles du phénomène identitaire, mais ils se parent de formes identitaires variées qui englobent, dans une manière unique, les deux idéal-types d'identité. Toute identité se trouve entre les deux extrêmes, et il existe une constante préoccupation pour l'harmonisation des types particuliers d'identité aux formes idéales (identité personnelle et identité sociale).

L'identité individuelle « est construite à partir d'une expérience totalement singulière » (J-C Ruano-Borbalan, 2004 : 1), tout au long de l'existence, par l'insertion de l'individu dans des institutions qui mettent leur empreinte sur l'image que l'individu aura de soi-même. Mais ces institutions qui organisent et dirigent la vie de l'individu en l'amenant au statut de membre de la société, de la nation, sont subordonnées à l'Etat

national qui contrôle, par des mécanismes variés, toute nouvelle acquisition de l'individu. Le contrôle ne se réalise pas exclusivement par la sélection et la transmission du contenu, mais par les mécanismes dont il dispose pour sanctionner tout comportement déviant de la norme légitime. Vivant dans la société, l'individu est impliqué sans cesse en deux processus qui le transforment en un être actif et adapté : d'une part, c'est la différenciation de tous les autres, et d'autre part c'est la tendance à s'intégrer dans un groupe d'individus par le respect des règles, l'adoption des comportements, des attitudes, la promotion de certaines idées. De là, l'identité est une permanente jonction entre le monde intérieur et le monde extérieur de l'individu. D'une part, l'individu est tout ce qu'il « doit être et faire, ce que l'on attend de lui, dans le cadre des identités collectives, l'image que les autres lui renvoient de lui-même » (P. Tap, 1980 : 13). D'autre part, l'individu est « ce qu'il a le sentiment d'être, et de faire, ce qu'il a envie d'être, l'image qu'il se donne de lui-même en fonction de son histoire et des valeurs qu'il défend, en fonction aussi de sa situation actuelle et de ses projets » (*ibidem*). Ainsi, l'identité n'est qu'une permanente hésitation entre ce que l'individu désire faire et ce que l'individu doit et peut faire, en tenant compte des contraintes imposées par la société où il vit. C'est également une confrontation entre l'intériorité et l'extériorité de l'individu qui affirme son identité, un permanent va et vient entre *l'être individuel* responsable pour les traits psychiques, le don héréditaire encourageant à des actions qui peuvent être non conformes à l'ordre social établi, et *l'être social* correspondant à « un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte » (E. Durkheim, 1999 : 51).

Les deux êtres existant en chacun de nous, s'adaptent au fur et à mesure à l'espace national par l'action permanente des agents de socialisation. L'implication de l'Etat national dans le « modelage » des individus pour les transformer en des entités conformes aux conditions sociales spécifiques, et pour les utiliser à sa légitimation et reproduction, se réalise à tout niveau : individuel ; petits groupes tels que la famille ou le groupe de pairs ; grandes assemblées organisées autour des convictions religieuses, préoccupations artistiques ou idéologies politiques ; national. Tout type d'identité se réalise dans un

groupe plus ou moins élargi, organisé, mais ayant sa propre culture et développant sa propre mémoire collective, son propre ensemble d'habitudes et d'exigences.

L'importance accordée à l'Etat lorsqu'on parle de l'identité, vient de sa liaison directe avec la citoyenneté, voire le patriotisme. La citoyenneté constitue un statut reçu dès la naissance, qui met l'individu en possession de certains droits, mais aussi d'obligations spécifiques à l'espace national. Le statut de citoyen conféré par l'Etat à la naissance de l'individu, constitue, en fait, le support pour que l'Etat institue, dans l'âme de chaque individu, par toutes ses institutions, une forme spécifique d'identité qui promeut et défend à la fois le territoire, la culture et la nation – l'identité nationale.

L'identité nationale est en même temps individuelle et collective, le résultat des rôles et des appartenances sociales concrétisées dans une image globale et dynamique sur le Soi national, « une totalité dynamique, où ces différents éléments interagissent dans la complémentarité ou le conflit » (J-C Ruano-Borbalan, 2004, p. 5). D'où, l'image de la nation sur elle-même qui est dans un changement permanent selon les recompositions permanentes de la mémoire collective basée sur des événements nationaux, les comportements individuels ou de groupe qui touchent l'ensemble national, les attitudes et les croyances collectives. Mais il faut comprendre cette dynamique au cours de longues périodes et dans le contexte social et politique. Même soumise aux transformations intentionnées et dans un bref délai, avec la participation des institutions étatiques, l'identité nationale ne peut pas changer d'un coup parce qu'elle prend ses racines dans des traditions, des convictions, dans tout son patrimoine. Le communisme est un exemple en ce sens. Changer l'image de la nation sur elle-même pour (lui) construire des convictions conformes à l'idéologie communiste a nécessité un processus de changement des significations accordées à l'espace national, de les inculquer via le discours officiel de toutes les institutions de socialisation et d'exercer une pression constante pour leur inscription dans la pensée collective. Même construite de cette manière, la nouvelle identité nationale façonnée s'est heurtée de la résistance manifestée par la conscience collective (stockée dans la mémoire collective) possédant d'autres convictions que celles mises en avant par la nouvelle idéologie.

La mémoire collective qui favorise la construction et la perpétuation de l'identité nationale, respecte toutes les caractéristiques de la mémoire individuelle. Elle constitue le

stock d'informations acquises tout au long de l'existence de la collectivité, soumis à l'oubli et au rappel dans une nouvelle forme, reconstruite et influencée par les nouvelles conditions socio-historiques où elle est placée. La mémoire n'est ni stable, ni statique, ce qui fait que les éléments qu'elle garde et qu'elle rend à la nation afin de reproduire son identité, suivent la dynamique de la mémoire. Evidemment, les changements dans la mémoire collective et dans la structure de l'identité nationale se réalisent lentement, au cours de longues périodes, une société ayant « une identité d'autant plus forte qu'elle change moins vite et qu'elle reproduit de manière plus exacte ses codes de conduite » (A. Touraine, 1980 : 20).

On reconnaît aux dirigeants et à l'idéologie leurs influences sur l'image et les sentiments que les citoyens se font d'eux-mêmes en tant que membres de la nation et sur la nation elle-même. Néanmoins, la communauté nationale n'est pas un récepteur passif du message idéologique ; elle réagit par la prise de position, par des mobilisations, des négations ou des affrontements : « La communauté égalise mystiquement en effaçant les lignes d'affrontement social, soumet aux normes socio-culturelles, permet la mobilisation affective de défense patriotique et offensive et d'expansion, ou l'appel au consensus, et plus encore trace la frontière d'identification et de démarcation, de discrimination en droit, avec les étrangers ; c'est ce primat de l'identité nationale qui établit les lignes de partage des relations inter-ethniques avec les risques de ségrégation héréditaire et raciale » (N. Marouf, 1995 : 40).

Complexe et dynamique, l'identité nationale est une construction immatérielle dont l'analyse fait appel soit au corps physique d'où elle émerge – la nation (l'essence matérielle de la nation), en essayant d'identifier les représentations, les valeurs, les normes qui gèrent les comportements et les attitudes des citoyens et qui touchent le nationalisme, soit au processus de construction des symboles attribués à la nation (les stratégies communicationnelles spécifiques utilisées), en essayant d'identifier les significations attribuées aux valeurs promues dans l'espace national, aux comportements civiques et aux attitudes agréées entre les frontières nationales, affectant les compatriotes et les étrangers.

A partir de là, on peut développer deux idées au sujet de l'identité nationale et sur son évolution future. D'une part, l'identité nationale est une image de la nation, associée aux sentiments positifs pour l'espace physique et sa propre nation, qui prend consistance à partir des manières d'être de la collectivité nationale et des rapports établis, d'une part, entre les compatriotes eux-mêmes, et d'autre part, entre la nation et les autres nations. Les relations installées entre compatriotes sont, normalement, basées sur des buts communs orientés vers la défense du territoire, du patrimoine matériel et spirituel, et vers la perpétuation de la nation par la transmission de la substance/essence nationale et de son héritage matériel et spirituel, aux générations futures. Les relations instaurées entre une nation et d'autres nations mettent en évidence deux types d'attitudes dont l'un est enfermé entre les frontières nationales, animé par des sentiments semblables à l'égoïsme, l'autre est ouvert ressemblant à l'altruisme.

D'autre part, l'identité nationale est aussi une image de la nation, associée à des sentiments positifs, mais qui prend consistance à partir de la manière d'être définie du groupe national. On y fait référence plutôt aux définitions que la nation reçoit de l'intérieur, par les courants d'opinion appartenant aux gouvernants qui gèrent les idées nationalistes, ainsi que leurs significations, afin de reproduire l'ordre social existant, et parfois aux leaders informels qui reproduisent ou pas les opinions officielles. Alors que ces derniers soutiennent l'opinion officielle, ils gagnent de la reconnaissance officielle et des cadres formalisés d'exposition de leurs idées (des documents officiels tels que les programmes et les manuels scolaires ; des interventions publiques dans les médias, ou lors des colloques et des conférences). S'il y a des leaders informels qui promeuvent des significations sur l'espace national (physique et social), d'autres idées que celles officielles, leur impact peut résider dans la reconstruction de l'image sur ce qui est national et conduire, par la suite, à des mouvements sociaux visant à réorganiser l'espace national conformément aux nouvelles convictions et aux nouvelles significations attribuées à tout ce qui est national. C'est le cas des émeutes, des révolutions ou des révoltes qui se sont soldées par le changement de gouvernement, voire même d'idéologie.

La force de la stabilité ou des changements réside dans la force des symboles, les leaders d'opinions ne faisant pas autre chose que d'attribuer des significations aux éléments définitoires pour l'identité nationale (l'espace physique, l'espace social, les

valeurs fondamentales, la culture où la langue reçoit un statut particulier) et de les transmettre aux citoyens. Les significations attribuées aux symboles nationaux existant auparavant ou complètement nouveaux ont un impact fort sur la perception du groupe national de lui-même, et des comportements adoptés à la fois pour garder l'esprit national et pour prendre distance par rapport aux autres nations. Mais les symboles nationaux et leurs significations ne sont rien d'autre que des conventions dont le déchiffrement se réalise en contexte national et en prenant en compte des éléments liés à l'histoire nationale, à la culture, aux façons de pensée et d'agir, bref des éléments liés à la fois à la réalité objective et à l'esprit collectif de la nation. La démarche entreprise pour analyser l'identité nationale révèle une véritable « grammaire de la nation », par la mise en lumière des significations mobilisant et motivant les sentiments et les comportements nationalistes.

Une place à part dans la construction des symboles nationaux et de leurs significations revient au discours officiel promu par tous les agents responsables de la socialisation. Inscrivant parmi leurs buts majeurs le façonnement des personnalités humaines, ces agents contribuent, par leurs actions et messages, à la reproduction de l'ordre social existant et des sentiments nationalistes. On prend quelques exemples : l'école, par ses contenus scolaires ou par les actions des enseignants au cours des activités scolaires et extrascolaires ; les médias, par les messages transmis ; l'église, par les discours et les activités entreprises par ses missionnaires ; les partis politiques, par les allocutions dans le cadre de leurs réunions et congrès ; toute sorte d'organisations, par les actions mises en pratique. Bien évidemment, le poids de chacun de ces agents de socialisation est variable dans l'économie identitaire nationale, mais il n'est pas négligeable. Au-delà de cette variété d'instances socialisantes, on reconnaît à l'école son rôle majeur dans la formation du « bon citoyen ». On lui attribue l'action organisée, systématisée et contrôlée par le système de gouvernement, action qu'elle entreprend en faveur de l'identité nationale. Il nous restera à examiner en détail, dans un chapitre prochain, le rôle de l'école dans la construction de l'identité nationale.

Chaque nation dispose d'un univers symbolique qui est la source principale de légitimité pour le pouvoir politique parce que cet univers englobe les valeurs et les normes fondamentales de la société qui justifient l'ordre social existant. Les individus

s'approprient et reproduisent les systèmes symboliques par l'intermédiaire de la plus puissante marque identitaire – la langue nationale – systèmes symboliques « qui sont coextensifs à la société et qui commandent les conduites puisqu'ils leur donnent sens et réalité » (E. M. Lipiansky, 1979 : 11). Dans la construction de l'identité nationale, l'individu traverse deux étapes successives : premièrement, l'individu est amené à vivre dans un système complexe de stéréotypes, d'images conventionnelles qui structure sa pensée, sa personnalité, bref son être, et qui se trouve à la base de l'identité nationale dont l'individu fera épreuve tout au long de son existence. Deuxièmement, à partir de ces stéréotypes, de ces conventions enracinées dans la pensée collective, se construit ce qui a été dénommée « une représentation sociale portée par un ensemble de discours qui tendent à la constituer comme réalité » (E. M. Lipiansky, 1979 : 11) et qui s'identifiera à l'identité nationale. Tout ce que la nation pense sur elle-même et sent pour elle-même n'est qu'une construction réalisée à base de schèmes de pensée, de clichés véhiculés à l'aide de la langue nationale. « Le portrait du caractère national puise dans un répertoire relativement clos de traits largement stéréotypés et axiologisés » (E. M. Lipiansky, 1980 : 59), son changement se réalisant par l'un des plus puissants éléments identitaires – la langue nationale. Ainsi, le système complexe qu'est la nation explique le changement des faits sociaux par les faits sociaux antérieurs, qui se constituent, en plus, en moteur du changement.

Toute identité nationale se construit au croisement de trois espaces qui se superposent en constituant une source de permanente alimentation et renforcement de l'identité nationale. Un premier espace est celui physique, limité par les frontières nationales, et marqué par des éléments naturels qui lui confèrent sa spécificité. Le symbole de cet espace est l'Etat national. Un second espace est celui culturel, défini d'une part par l'ensemble des productions matérielles et spirituelles de la nation, et d'autre part, par les valeurs et les normes acceptées et partagées par les co-nationaux. Sa spécificité réside dans l'élaboration et l'utilisation des symboles et des significations dont la compréhension et l'interprétation ne peuvent se réaliser que par la prise en compte de la spécificité nationale, du contexte où ils ont été créés. Le troisième espace est social, défini par l'ensemble des citoyens et les relations établies entre eux conformément au

système de valeurs et normes communément acceptées. Cet espace contribue substantiellement au resserrement du lien social et à la constitution de la conscience d'appartenance à la communauté nationale.

Une forte identité nationale combine toutes ces perspectives, en réalisant au niveau de l'esprit des citoyens, des représentations positives par rapport au territoire, à la culture et à la nation d'appartenance, qui soutiennent les sentiments d'attachement concrétisés en actions et en comportements pro-nationalistes. Alors que le contexte l'exige, l'une des perspectives peut être privilégiée pour l'étayage de l'identité nationale. La mise en avant d'une perspective ne se fait pas au détriment des autres ; par contre, elle vient compléter, supplémenter les autres dimensions de l'identité nationale, en favorisant des marques matérielles ou spirituelles ayant un véritable impact sur la conscience collective. Ainsi, une identité nationale privilégiant l'espace naturel ou l'organisation politique est possible, de même qu'une identité nationale basée sur la spécificité culturelle est aussi possible. La perspective valorisée dans la construction identitaire offre une première classification des types d'identité nationale : identité nationale-territoriale, identité nationale-culturelle, identité nationale-communautaire.

Une autre typologie identitaire met l'accent sur le rapport soi-autre dans la construction identitaire : identité nationale fermée et identité nationale ouverte, les deux associées au nationalisme « particulariste », voire « universaliste » de B. Barry. Pour expliquer les deux catégories d'identité nationale, l'une orientée exclusivement vers l'espace propre, l'autre ouverte aux intérêts des autres, B. Barry affirme que « le nationalisme particulariste se trouve dans la même relation avec le nationalisme universaliste, que l'égoïsme avec l'individualisme – l'égoïsme étant la poursuite de ses propres intérêts sans tenir compte des intérêts des autres, et l'individualisme étant la doctrine selon laquelle il est légitime de suivre ses propres intérêts dans les mêmes conditions que les autres sont libres de suivre et d'exprimer les leurs » (B. Barry, 2000 : 526).

Quoi qu'il en soit la forme d'identité nationale privilégiée dans un espace ou la dimension privilégiée dans la construction identitaire, l'affirmation de l'Être-national est ressentie à la fois par les personnalités individuelles et par celles collectives. Si l'Etat est

celui qui oriente la perception et les sentiments sur ce qui est national, il lui revient aussi la mission de renforcer l'identité nationale qu'il « organise autour de certains enseignements, de certains rituels, du culte de certains héros » (M. Grawitz, J. Leca, 1985 : 185). On se place ici dans une approche privilégiant l'émergence de l'Etat dans la construction identitaire, qui a marqué les années 60-70 et les années 90. Cette approche met au centre des explications le processus d'industrialisation, soutenu et renforcé par l'Etat, qui a favorisé l'alphabétisation des masses et l'amplification de la communication entre les citoyens. L'échange d'informations entre les individus a déterminé l'enrichissement de leurs connaissances, et aussi leur homogénéité culturelle et sociale et a eu un fort impact sur l'unité nationale et la cohésion sociale. En redimensionnant le lien social entre les co-nationaux et la solidarité nationale, « l'institution étatique est un vecteur de recomposition identitaire » (C. Coulon, 1994 : 289).

Le mérite de l'Etat dans la construction de l'identité nationale ne réside pas seulement dans l'apport d'information, mais aussi dans la distribution de celle-ci. C'est l'Etat qui s'empare de la propagation de l'information parmi les masses, après un contrôle et une mise en forme qui lui confèrent de la légitimité : « l'Etat concentre l'information, la traite et la redistribue. [...] A travers les systèmes de classement (selon l'âge et le sexe notamment) qui sont inscrits dans le droit, les procédures bureaucratiques, les structures scolaires et les rituels sociaux [...] l'Etat façonne les structures mentales et impose les principes de vision et de division communs, des formes de pensée [...], contribuant par là à construire ce que l'on désigne communément comme l'identité nationale » (P. Bourdieu, 1993 : 54).

Par ses agents subordonnés de socialisation, l'Etat contrôle l'intériorisation des informations structurant la pensée collective, et il dirige les sentiments pro nationalistes, en réussissant à faire vivre ensemble des collectivités ayant des origines et des parcours historiques différents. L'ambition étatique – dont la réalisation n'est pas du tout facile – est « de créer une société politique en transcendant par la citoyenneté les enracinements concrets et fidélités particulières » (D. Schnapper, 1994 : 178). Par ses mécanismes de persuasion et de contrainte, l'Etat amène des groupes différant du point de vue ethnique, religieux ou autre, à partager des buts nationaux communs, à vivre ensemble pour leur accomplissement. C'est à l'Etat de convaincre ses citoyens, au nom de la citoyenneté, de

construire une identité nationale transcendant les fidélités sorties de convictions ethniques ou religieuses, et de la faire accepter, partager et défendre par tous les membres de la collectivité nationale.

Tout Etat se particularise par l'identité nationale construite et manifestée tout au long de l'histoire, par ses citoyens. Mais l'Etat n'est pas seulement le symbole ou le porte-parole de l'identité nationale au monde ; il est aussi le forger et le garant de l'identité nationale. « Il n'y a pas d'Etat moderne sans construction identitaire, ni de construction (ou de reconstruction) identitaire sans modification du rapport des communautés (religieuses, ethniques, claniques...) à l'Etat » (C. Coulon, 1994 : 283).

L'intérêt des chercheurs au sujet de l'identité nationale a mis en avant une deuxième approche, manifestée au cours des années 80 – l'approche cognitiviste – qui considère l'identité nationale comme le facteur de la modernisation. Sans être en opposition à l'approche étatiste, l'approche cognitiviste reconnaît à l'Etat développé son pouvoir dans l'inculcation dans l'âme des masses, de l'acceptation de l'identité nationale qui lui convient le plus pour se légitimer, se consolider et se reproduire. C'est une tâche qui ne lui est pas trop difficile à réaliser vu que l'Etat moderne prend sous son aile le système éducatif qui fait usage des contenus spécifiques, accrédités par les gouvernants, des instruments adaptés, des stratégies éducatives adaptées au niveau de scolarisation et aux buts de l'éducation nationale.

L'identité nationale créée dans un certain espace est stockée dans la mémoire collective et soumise aux processus transformateurs de cette dernière. Par des compositions et des recompositions successives, l'identité nationale redimensionne ses significations qui ne restent pas sans écho sur l'institution étatique moderne, avec ses organismes subordonnés.

B. Anderson soutient cette perspective en considérant que l'avancement et l'affirmation de l'identité nationale est le résultat du développement de l'imprimerie qui a déterminé les individus à prendre connaissance les uns des autres et à construire une forte solidarité entre eux. « La nation est toujours conçue comme une camaraderie profonde, horizontale » (B. Anderson, 1996 : 21) qui a uni les individus et les a amenés à être prêts à mourir pour une idée qui se trouve dans leur imaginaire. Par leur passé plus ou moins

éloigné, les nations ont inspiré l'amour des citoyens pour leurs éléments identitaires, même s'ils étaient parfois immatériels. L'attachement à tout ce qui appartient à l'espace national a renforcé la cohésion sociale en consolidant le lien social entre les co-nationaux, il a inspiré la pensée collective en enrichissant ou même en transformant les symboles nationaux et leurs significations, et il a éveillé l'esprit culturel de la nation. Une fois l'imprimerie et la technologie développées, toutes ces productions spirituelles se sont répandues dans toute la collectivité nationale, en créant des conditions nouvelles spécifiques à la communauté nationale moderne. « Nous pouvons dire que la convergence du capitalisme et de la technologie de l'imprimerie sur la diversité fatale des langues humaines a ouvert la possibilité d'une nouvelle forme de communauté imaginée qui, dans sa monographie moderne, a créé les conditions de la nation moderne (B. Anderson, 1996 : 57).

Par ailleurs, on peut citer des théoriciens qui ont placé l'existence de la nation avant la naissance de l'Etat, A. D. Smith étant l'un d'entre eux. La population qui existe dans un espace physique, qui partage des mythes, une culture, des valeurs et des normes communes se définit par une identité collective qui est antérieure à l'Etat. Dotée d'une forte solidarité, la collectivité a réussi à perpétuer ses acquis culturels, les relations établies à l'intérieur du groupe, les ressources qu'elle trouve utiles pour la socialisation des jeunes pour les rendre à la société comme des citoyens adaptés et intégrés. Les Etats nationaux émergés ont trouvé un terrain propice défini par l'identité collective (devenue nationale), pour la construction de ses institutions et la prise en charge de la construction identitaire par ses institutions étatiques.

La primauté de la nation avant l'Etat est affirmée également par A.-M. Thiesse qui trouve que « la véritable naissance d'une nation, c'est le moment où une poignée d'individus déclare qu'elle existe et entreprend de le prouver » (A.-M. Thiesse, 1999 : 11). La prise de conscience du lien existant entre les membres d'une collectivité, c'est son acte de naissance. Organisée dans une collectivité qui au début ne respecte pas toutes les exigences d'une nation au sens modern du terme, la collectivité humaine prend connaissance de son passé, de l'héritage matériel et spirituel qu'elle a reçu et qu'elle doit transmettre dans une forme meilleure à la postérité. Aucune nation ne peut exister et accomplir ce but sans l'adhésion collective à quelques éléments définitoires : « une

histoire établissant la continuité avec les grands ancêtres, une série de héros parangons des vertus nationales, une langue, des monuments culturels, un folklore, des hauts-lieux et un paysage typique, une mentalité particulière, des représentations officielles – hymne et drapeau – et des identifications pittoresques – costumes, spécialités culinaires ou animal emblématique » (A.-M. Thiesse, 1999 : 14). En souscrivant à cette image sur soi-même et accompagnée par de forts sentiments d'attachement pour la richesse entière du groupe, la nation oriente ses actions dans la direction de la reproduction et du renforcement de son identité. L'institution que la nation a trouvé pour confier la mission de faire durer son identité est l'Etat national.

Une meilleure explication de l'identité nationale est l'entrecroisement des deux approches : étatiste et cognitiviste. Les membres d'une nation définissent leur identité collective, qu'ils défendent par tous les moyens, parce qu'elle leur fournit de la reconnaissance interne et externe, et des justifications pour des actions entreprises au cours de l'histoire.

La nation et l'Etat sont consubstantiels, chacun offrant à l'autre des éléments indispensables à son existence pour l'avenir. La solidarité établie au sein de la nation exige l'existence des institutions régulatrices pour établir les mêmes règles, normes et valeurs pour la masse de la population, mais aussi pour conférer les mêmes significations à la réalité sociale. C'est l'Etat qui peut s'approprier d'une telle mission de créer et de gérer les institutions responsables de l'ordre social existant. Par leur intermédiaire, l'Etat inculque dans la pensée collective les symboles qui reconnaissent l'autorité légitime de l'Etat et soutiennent la reproduction de l'ordre établi. L'action organisée et contrôlée par les institutions officielles de l'Etat confère une orientation unidirectionnelle de la perception et de l'attachement des citoyens à leur nation. Sans l'influence de l'Etat à la construction identitaire nationale, la collectivité nationale serait fractionnée conformément aux intérêts particuliers liés plutôt à l'environnement régional ou même local, aux motivations plutôt individualistes encourageant davantage l'intérêt propre que le bien-être national.

L'analyse de l'identité nationale ne peut absolutiser ni l'influence de la nation sur la constitution de l'Etat national, ni l'influence de ce dernier sur la nation. Lorsqu'on parle

de l'identité nationale, il faut prendre en considération le contexte historique de la production identitaire et le discours officiel qui a modelé la conscience de chaque membre de la société, ainsi que la conscience collective. Comprendre l'identité nationale réside dans la compréhension de l'articulation entre la « grammaire » de la nation et l'ensemble des signes et des significations utilisés dans le discours officiel.

I.2. L'identité nationale comme construction

On ne naît pas être social, mais on le devient parce qu'on est, par nature, doté des prédispositions spécifiques qui facilitent l'adaptation et l'intégration de la personnalité au monde. L'individu a la capacité de créer ou de s'intégrer dans des groupes déjà existants, d'établir des relations au sein des groupes, et de maintenir les groupes en assurant une cohésion interne et une cohérence entre les buts poursuivis et les actions entreprises (qui sont, normalement, en accord avec les logiques de constitution de la communauté et avec les normes fondamentales acceptées à l'intérieur du groupe). Né avec les dispositions de devenir un être social, l'individu est soumis pendant toute sa vie à l'influence socialisante des institutions aussi bien formelles qu'informelles. L'individu devient ainsi un dépositaire de la culture et un agent actif de sa société, un individu avec une identité façonnée par la connaissance (structurée dans une image intériorisée de la réalité) et par des sentiments (rendus à la société sous forme d'attitudes, d'attachements etc.). Bref, la nature humaine offre à tout individu la possibilité de devenir l'un d'entre ses congénères, et la société fait usage de ce don naturel au profit de l'individu (il reçoit le statut de membre de la société et il adopte certains rôles) et de la société également (modeler la personnalité individuelle et collective conformément aux exigences sociales et idéologiques). La société inculque dans la mémoire individuelle et collective les éléments nécessaires à la perception, à la définition et à l'attachement de la personnalité au groupe. Pour les groupes plus restreints cette démarche socialisante est plus facile à réaliser, vu la dimension du groupe et ses buts précis formulés. Elargir la démarche au niveau national, est plus difficile, d'une part pour les dimensions des collectivités nationales et leur hétérogénéité, d'autre part pour les buts multiples et variés que la société doit gérer et qu'elle doit transférer aux consciences individuelles, avant d'être fixés dans la conscience

collective. L'action de la société sur la conscience collective s'inscrit dans un long et complexe processus de construction de l'image positive et des sentiments d'attachement de chaque individu à son groupe d'appartenance, pour arriver à s'identifier avec la personnalité collective, en/au dépositaire de l'esprit national.

L'identité nationale est le résultat des actions complexes d'intériorisation des symboles nationaux et des sentiments positifs attachés à l'ensemble des éléments matériels et spirituels appartenant à l'espace national. L'identité n'est qu'une construction mentale, immatérielle mais qui amène les nations à adopter des opinions et des attitudes et à entreprendre des actions qui, à l'extrême, caractérisent la xénophobie, le racisme ou le chauvinisme. Vu ce pôle extrême où l'identité nationale peut arriver, il est nécessaire de prêter plus d'attention à l'inculcation des valeurs fondamentales accompagnées par les droits de l'homme et du citoyen pour que la poursuite des intérêts nationaux propres et la manifestation des sentiments nationaux ne se soient pas manifestés au détriment des autres, au droit des autres de poursuivre leurs propres buts et de se comporter conformément à leur culture d'appartenance. Une première distinction doit être faite ici : la volonté de mettre en valeur l'esprit national et d'adopter des comportements, des actions en conséquence qui se parent d'une attitude assimilable à l'égoïsme qui perd de vue le droit des autres nations d'avoir et d'affirmer leur propre identité. C'est un premier biais qui ouvre une large gamme d'« arguments » antagonistes intrinsèques (à la personnalité individuelle ou à celle collective), qui structurent en même temps l'identité nationale.

L'identité est « un résidu, un amalgame, des additions, des mélanges » (F. Braudel, 1986 : 17) décrivant un processus complexe qui met la personnalité dans une recherche permanente d'éléments définitoires, par oppositions et identifications permanentes aux autres, afin de trouver sa place dans la société. C'est un permanent combat contre soi et pour soi qui transforme la personnalité selon les exigences imposées par la culture nationale.

L'identité – personnelle ou sociale – est toujours une construction qui prend ses racines dans le passé et qui s'adapte d'une manière en continu aux conditions du présent.

Elle confronte le désir d'être semblable aux autres, de retrouver des éléments communs, des similitudes entre soi et autres, avec le désir de se différencier, d'être unique et singulier parmi les autres. Il s'agit dans ce point de deux processus opposés et complémentaires – *identification* et *identisation* (selon les concepts de P. Tap) – par lesquels l'acteur social à la fois « s'intègre à un ensemble plus vaste et dans lequel il tend à se fondre » (P. Tap, 1980 : 13), et se distancie, s'autonomise. L'identification de l'individu avec les autres suppose des liaisons affectives, des affinités qui à la fois justifient et soutiennent les démarches entreprises. Vouloir être semblable aux autres implique l'acceptation, l'approbation et l'appropriation des comportements, des idées et des manières de vivre promues par les membres du groupe.

L'attachement et les sentiments que les citoyens construisent à l'égard de l'espace national propre se trouvent toujours entre la volonté d'être semblable aux autres et celle d'affirmer son unicité, sa spécificité. C'est une permanente oscillation entre « mêmeté » et « ipséité », pour rester dans le registre de P. Ricoeur, la construction identitaire étant une jonction entre le souhait de l'individu de fondre sa personnalité dans la personnalité collective et l'ambition d'affirmer son unicité. Ce ne sont pas les seuls extrêmes à la rencontre desquels l'identité nationale se conçoit ; au-delà de ce biais, elle est le produit de l'action simultanée d'autres antagonismes : intériorisation et extériorisation, stabilité et mouvance, unité et diversité, singularité et uniformité.

L'identité nationale entre identification et distinction...

L'identité nationale existe à la fois au niveau individuel et au niveau collectif, le premier se construisant plutôt par rapport au groupe d'appartenance, et l'autre, soit par rapport au propre groupe d'appartenance « imaginé » dans une période antérieure, soit par rapport à d'autres groupes nationaux contemporains. On y met l'accent sur l'altérité, indifféremment de la forme qu'elle prend, la construction identitaire ne pouvant pas se réaliser que par une comparaison permanente avec autrui (sous différentes formes : compatriotes, ancêtres, la nation entière, d'autres nations). Le rapport constant entre Soi et l'Autre suppose toute une série de logiques qui amène la personnalité à deux types distincts de comportements cohabitant : d'une part c'est l'adoption d'un comportement

conforme sinon identique à celui manifesté par le groupe d'appartenance, et d'autre part c'est l'adoption d'un comportement afin de mettre en évidence ce qu'il y a de spécifique dans la personnalité. L'affirmation même de la spécificité se réalise dans le contexte de valeurs et de normes socialement acceptées et qui s'imposent dans l'âme du citoyen soit par la pression collective, soit par conviction. Quoi qu'il en soit la justification pour la conformité, conduit à la cohérence, d'une part, entre les actions de l'individu au cours de son existence individuelle au sein de la nation, et d'autre part entre les actions des membres du groupe national. En d'autres termes, la conformité fait que l'individu exerce des actions et adopte des comportements similaires dans des situations similaires, en déterminant les autres membres de la communauté à reconnaître son appartenance au groupe, son statut de membre du groupe, à lui anticiper les réactions ou à attendre certaines actions dans des situations spécifiques.

Par l'identification aux autres, l'être humain « produit *le soi* et les diverses *facettes de soi* » (R. Maestri, 2003 : 180) par une confrontation – expérimentation avec d'autres personnalités. C'est une confrontation sociale dotée d'une dimension positive dont le résultat est un ensemble de représentations et de sentiments convergeant avec les attentes venues de la sphère sociale. La série des identifications de l'individu à soi-même et au groupe construit et reconstruit dans sa pensée une certaine image de la nation, attachée à des sentiments positifs mobilisant la défense et la promotion de l'esprit national. Pour la nation, le processus est similaire, les identifications se réalisant plutôt à la nation même, mais à des moments passés de son existence.

Dans la construction de l'identité nationale, la personnalité développe une série d'identifications successives, « ce qui implique des recompositions multiples, d'autant plus que l'identification, à la différence de l'imitation, désigne le procès d'intériorisation et d'incorporation des normes et des valeurs » (N. Marouf, C. Carpentier, 1997 : 72). En intégrant et en acceptant les règles, les valeurs, les normes du groupe, la personnalité s'intègre dans la dynamique du social pour arriver à contribuer à cette dynamique et au changement social.

L'identification de l'individu au groupe n'est pas seulement une source d'information pour le modèle de citoyen exigé par la société, mais aussi un indicateur pour la conformité de l'individu à ces exigences. Les rapports permanents établis avec les

autres conduisent à la constitution de la conscience individuelle, comme collective qui, bien gérée par les leaders formels et informels, conduit à la constitution de la « conscience solidaire » dont parlait Renan en 1882, « pour désigner ce sentiment du *nous*, ce "principe spirituel" liant les individus à l'intérieur des cercles de la famille, du village, de la province, de la nation » (A. Chebel d'Appollonia, 1996 : 142). La solidarité ainsi construite renforce le sentiment de sécurité, la confiance de l'individu en lui-même et la confiance accordée à la nation comme source du lien fort entre citoyens. « Le groupe fonctionne comme le catalyseur privilégié de l'identification individuelle. Le groupe socialise l'individu, et l'individu s'identifie au groupe. Mais en même temps, ce processus permet à l'individu de se différencier et d'agir sur son entourage. Pour l'individu, l'identité n'apparaît pas comme la juxtaposition simple de rôles et d'appartenances sociales. Elle doit être conçue comme une totalité dynamique, où ces différents éléments interagissent dans la complémentarité ou le conflit » (J-C. Ruano-Borbalan, 2004 : 5).

Par l'identification avec les membres de son groupe, l'individu arrive à partager avec eux les valeurs acceptées au niveau de la société, les objectifs communs, les projets développer ensemble et tout intérêt qui différencie le groupe national de toute autre collectivité. Par l'identification au groupe national d'appartenance et les forts sentiments à l'égard de celui-ci, l'individu adopte des attitudes et des comportements pour mettre en avant son attachement à la nation et pour marquer la différence par rapport aux autres nations. Il peut arriver, si ses sentiments et attitudes ne sont pas bien gérés par les institutions étatiques, à des manifestations dominées par l'inacceptable, le haïssable définissant la dimension négative de l'identité. A ce titre, l'identité est une construction placée entre le pôle positif et celui négatif de l'image de soi qui vient du désir de la nation d'affirmer son unicité ou même la supériorité par rapport aux autres parce que « l'identité naît de la (prise de conscience de la) différence » (T. Todorov, 1986 : 16).

Même si on accepte que le désir de la personnalité de marquer la différence entre Soi et les Autres appartienne à l'inné, on ne peut pas accepter que les formes extrêmes que prend la marque de la différence, soient aussi innées. Ces manifestations que s'approprient parfois les citoyens ou les groupes nationaux contre certaines nations sont

les résultats de l'action exercée par l'intermédiaire des institutions. Les institutions ont un rôle extrêmement important : celui d'éduquer les individus dans l'esprit de l'acceptation et du respect des autres nations.

En tenant compte de cette particularité de l'être humain d'affirmer son identité par la mise en avant de l'identité *ipsé* – ce qui fait la différence de l'identité parmi toutes les autres, – les institutions doivent éduquer cette nécessité de montrer l'unicité pour qu'elle soit utilisée dans une manière constructive – la défense nationale – sans porter tort aux autres nations qui ont le même droit de défendre leur espace national.

L'identité entre intériorisation et extériorisation...

Construire l'identité nationale dans l'âme des citoyens signifie leur inculquer certaines significations sur l'espace national propre et élever leur sentiments positifs pour tout ce qui appartient au « national », afin d'avoir des citoyens prêts au sacrifice⁷ pour leur nation. A cette fin, la connaissance reçue par l'intermédiaire du processus de socialisation se transforme en convictions devenant partie de la personnalité. Ainsi, l'individu arrive-t-il à adopter certains comportements et attitudes ou à transformer d'autres anciens, selon trois raisons : par complaisance (les convictions profondes de l'individu ne sont pas affectées, mais il arrive à se fondre dans sa nation par l'adoption de comportements réguliers, banals de sa collectivité ; il devient un citoyen non différencié, non remarqué, mais bien intégré et accepté) ; par identification (l'individu reproduit les attitudes et les comportements acceptés dans sa société, ce conformisme conduisant à des relations positives établies entre l'individu et ses co-nationaux) ; par intériorisation (l'individu dépasse le stade de reproduction conformiste des comportements, ceux-ci étant adoptés par conviction, par sa propre volonté) (Herbert C. Kelman *apud* D. Oberlé, 2004 : 126).

Ce dernier aspect entre dans notre sphère d'intérêt, toujours en liaison directe avec l'identification. Pour la construction de l'identité nationale, l'identification de l'individu, voire du groupe, à la collectivité nationale propre ou à d'autres collectivités nationales prend une importance majeure, puisque s'identifier au groupe équivaut à partager une

⁷ On n'utilise le *sacrifice* dans l'acceptation extrême, mais dans un sens plus large comme attitude, comportement qui amènent l'individu à renoncer à des biens matériels ou immatériels au profit de la nation.

image et des sentiments communs aux membres de la communauté à l'égard de l'espace national, qui mobilisent la défense de l'espace national propre et la promotion de la spécificité nationale. Pour le citoyen, s'identifier avec sa nation suppose une permanente prise en compte de la pression collective (la collectivité d'appartenance), qui exige de lui, d'une part d'intérioriser la culture du groupe, et d'autre part, de participer en tant qu'agent social actif à la dynamique du groupe. Il est soumis au processus de socialisation par l'intermédiaire duquel l'individu intériorise les symboles nationaux associés à des sentiments positifs, qui contribuent à son adaptation et à son intégration dans l'espace national d'appartenance.

Le système de significations intériorisées subit des changements dus à la dynamique de la mémoire qui le stocke et à la dynamique sociale qui produit de nouvelles significations adaptées aux besoins présents de la société, ce qui fait de l'identification un « processus en continuelle mutation, continuum de construction / reconstruction / déconstruction dans une situation sociale et historique donnée » (R. Maestri, 2003 : 179). L'individu reproduit les valeurs, les sentiments, les convictions de sa nation, concrétisés en actions de promotion et de défense de l'esprit national. Toute cette richesse nationale que la collectivité doit transmettre aux générations futures, se reproduit toujours dans une forme adaptée au contexte, compte tenu du changement social. Les membres de la nation sont soumis à l'influence de cet afflux de symboles et de significations induits du changement social, en les intériorisant sous forme de convictions. Ils seront utilisés chaque fois que la situation l'exige pour la défense du territoire, des valeurs ou de la cohésion nationale.

L'identification de l'individu avec les autres (appartenant à l'*in-groups* ou à l'*out-groups*) façonne le « Moi » pour le rendre plus adapté aux exigences de la société, dans une manière innovatrice mettant en valeur l'unicité de l'être humain et réalisant une « défense essentielle contre la généralisation » (R. Maestri, 2003 : 181). La modélisation du « Moi » ressortit d'un rapport continu à l'Altérité d'où il prend les significations des valeurs, des normes, des règles. Tout en intériorisant cette série axiologique, l'individu adapte ses attitudes et sentiments à l'égard de la nation pour répondre conformément aux attentes officielles. L'existence de l'individu au monde amène « l'intériorisation des normes, des valeurs ou des visions typiques du monde [qui garantit] la stabilité d'un

groupe ou d'une collectivité et notamment la régularité et la prévisibilité des comportements » (T. Ragi, 1999 : 36). A partir de la culture du groupe d'appartenance que l'individu a intériorisée, il établit des relations positives avec la société, ce qui suppose l'extériorisation de l'acquis dans une forme personnelle, mais compte tenant des limites de l'acceptable et du désirable fixées par la société. Dans cette interrelation, de nouveaux symboles sont élaborés pouvant, s'ils ont un vrai impact sur les citoyens, se propager au niveau national et s'installer dans la pensée collective.

La conformité de l'individu par complaisance à la culture nationale (dans son acception la plus élargie) conduit à l'identification de l'individu avec les éléments culturels, alors que l'affectivité est impliquée, et par la suite l'individu atteint des niveaux plus élevés de sa personnalité en transformant en convictions les acquis visant la nation. La forme la plus complexe et élevée de ce processus est le retour des significations intériorisées, dans une forme recomposée traçant une image plus adaptée aux conditions présentes, sur l'espace national (physique et spirituel) et encouragent un comportement qui promeut le même esprit national, mais dans une forme actualisée et contextualisée. On fait ainsi le passage vers un autre biais qui façonne l'identité nationale : la stabilité et la mouvance.

L'identité nationale entre stabilité et mouvance...

L'individu naît dans une communauté nationale au sein de laquelle il s'approprie multiples identités qui se superposent et cohabitent dans la personnalité. Chaque individu, voire chaque groupe est continuellement muni d'une gamme large d'identités, entre elles s'établissant des relations, des déterminations et des échanges, décrivant une sorte de « *jeu d'identités* qu'il utilise au gré des circonstances, dans une multiplicité de rapports » (R. Maestri, 2003 : 182) entre lui (individu ou groupe) et les autres, entre lui et son environnement social, entre lui et lui-même. Ce *jeu* est à la base de l'existence et du maintien de l'individu dans son groupe, mais aussi de la cohérence et l'unité du groupe (des groupes) auquel(s) il appartient.

En intériorisant la culture de son groupe, les coutumes et les manières d'être dans le monde, acceptées et adoptées par la majorité des membres de la société, l'individu devient l'un d'entre eux, reconnu en tant que tel par le retour au monde extérieur (parfois

dans une forme renouvelée) des significations intériorisées. Pour que l'intériorisation de la culture modèle la personnalité et pour que cette dernière soit reconnue selon la culture intériorisée, la société doit faire épreuve d'une stabilité temporelle et de signification. Il y a ici deux perspectives s'ouvrant sur la stabilité : d'une part, il est nécessaire qu'une constance de l'utilisation de certains symboles et significations dans la durée couvre plusieurs générations, ceux-ci étant insensibles aux événements quotidiens ou aux désirs, besoins et intérêts spécifiques aux êtres individuels ; d'autre part, une constance, voire une cohérence entre les significations et les sentiments éduqués à l'égard des significations, qui peuvent changer avec le changement d'idéologie, mais en gardant toujours une liaison, une continuité par rapport à celle antérieure.

Une nation stable dans l'acceptation des deux perspectives promues contribuera substantiellement à l'inculcation et à la consolidation des significations visant l'espace national, dans l'âme de chacun des citoyens, mais aussi dans l'âme collective de la nation. Cette stabilité qui confère de la permanence suppose « la durée et, partant des critères permettant de reconnaître la permanence dans le temps, permettant la réidentification du même dans le temps » (T. Ragi, 1999 : 39). Cette perspective nous renvoie, encore une fois, à la *mêmeté* (ou à *l'identité même*) dans l'acceptation de P. Ricœur, qui exige de la personnalité à être identique à elle-même en tant qu'individualité ou collectivité ; c'est « l'identité qu'on s'assume » (S. Chelcea, 1998 : 14) et qui nous présente comme inchangé aux autres.

La stabilité de la société – décrite par la répétition des valeurs, des normes, des symboles et de leurs significations, des relations et des comportements – est le « terrain » d'où l'identité nationale ressort sa sève. Mais, en tant que système ouvert, la nation avec toutes ses composantes, change dans le temps selon les nouvelles conditions contextuelles (naturelles, économiques, sociales, idéologiques) ou même selon de nouveaux symboles créés au cours des interactions entre les individus. Tous ces changements modifient certaines significations qui se trouveraient à la base de la construction identitaire. Certaines des conditions nommées comme facteurs du changement, sont le produit de la dynamique identitaire. Les piliers de l'identité, les symboles et les sentiments qu'on leur attache, sont rendus à la société d'appartenance dans une forme innovatrice, renouvelée, particularisée selon la personnalité de celui qui

l'intériorise. Les nouvelles formes que prennent les appuis de l'identité nationale réagissent même sur ce qui l'a créé – l'identité nationale.

Chaque société, voire nation, se trouve dans une permanente mouvance, même si sa pression n'est pas ressentie aussi fortement sur certains aspects, par ses membres. Chaque entité (individuelle ou collective) adapte son existence à la dynamique qui lui est immanente en essayant continuellement de s'adapter. Les interactions supposées par les nouvelles conditions déterminent des représentations nouvelles ou réorganisées dans la mémoire individuelle ou collective qui prennent leurs racines de l'existence antérieure. On arrive ainsi à une nouvelle forme d'unicité de l'entité (individuelle ou collective) qui devient un point d'étayage pour la construction identitaire nationale. Il s'agit, si l'on peut dire, d'un *même* structuré et présenté dans un *autre*, dans une nouvelle forme. C'est un *autre*, dressé selon des nouvelles conditions, qui prend les racines non pas de symboles anciens et de leurs significations, mais en se faisant de symboles renouvelés, mis dans une nouvelle forme qui contiennent la substance initiale.

L'identité nationale entre unité et diversité...

L'identité nationale est le résultat de l'action simultanée des facteurs apparemment opposés, mais qui dans la démarche qui concerne la construction identitaire s'entremêlent, se complètent et se soutiennent sans cesse. De même, ils ouvrent de nouvelles perspectives, en faisant appel à d'autres pôles explicatifs. Ainsi, l'intériorisation des éléments propres à la culture d'appartenance ne peut pas se réaliser sans l'identification de l'individu avec le groupe d'appartenance ou de la personnalité collective avec d'autres groupes de jadis ou d'autres groupes nationaux existant ailleurs. De même, l'extériorisation du « bagage identitaire » acquis au cours de la socialisation inclut en équation l'unicité de l'être humain et le désir de se montrer, de s'affirmer en tant qu'être autonome, singulier, différencié de tous les autres. Ce ne sont que des exemples réductionnistes pour illustrer l'entrecroisement des facteurs de la construction identitaire ; en réalité, tous ces facteurs jouent ensemble pour le but final qu'est la construction de l'identité – l'identité nationale dans notre propos.

Dans cette série de dépendances, s'inscrit l'oscillation de la construction identitaire entre stabilité et mouvance annonce le biais entre l'unité et la diversité. A une première

vue, les concepts peuvent être synonymes, deux par deux, dans le sens où la stabilité réalisée par la reproduction des valeurs, des normes, des sentiments positifs à l'égard de l'espace national implique et détermine en même temps une unité, une relation étroite et une cohérence entre tous ces piliers identitaires. D'un autre côté, la diversité s'inscrit dans une perspective dynamique où la recombinaison des significations et la création de nouveaux symboles s'exercent en permanence. La synonymie entre les couples stabilité – mouvance et unité – diversité permet l'utilisation des mêmes arguments pour la construction identitaire. La stabilité est assurée par l'intériorisation par chaque individu de la culture propre au groupe national et par l'adaptation de l'individu à son environnement social. La cohérence qui existe entre les différents éléments de la culture nationale facilite son intériorisation dans l'âme de chaque citoyen et elle reproduit ainsi la stabilité, la cohésion, l'unité existante dans la nation. La culture nationale existe indépendamment des existences individuelles, même si chaque existence individuelle contribue à la reproduction de la culture nationale et au resserrement de ses éléments définitoires. La culture nationale devient ainsi plus unitaire par les insertions permanentes des éléments spécifiques à la culture nationale dans les psychés individuelles et dans la mémoire collective, mais aussi par les actions mises en avant suite à ces acquis. Doté du code culturel de la collectivité d'appartenance et grâce à la « catégorisation codée déterminée, il [l'individu] a été institué comme pré-adapté au dynamisme social » (C. Camilleri ; M. Cohen-Emerique, 1989 : 48), culturel, voire national. La construction et la reconstruction identitaires nationales sont mises ici en liaison avec la prédisposition de l'individu de devenir un être social, d'intérioriser la culture d'appartenance qui l'aide à devenir l'un d'entre ses semblables. La capacité de l'individu à intérioriser la culture nationale qui agit sur lui d'une manière organisée, structurée et contrôlée par des instances formelles et informelles, confère à l'ensemble des valeurs, des normes et des croyances une unité qui se reporte sur la construction identitaire. Plus l'unité culturelle, l'unité sociale, l'unité de pensée et l'unité de sentiment sont étroites, plus l'identité nationale se construit sur des fondements forts et plus elle se matérialisera dans des productions et des comportements qui promeuvent l'esprit national.

Comme dans le cas du couple stabilité – mouvance, la construction identitaire ancrée dans une série cohérente, stable d'éléments culturels qui se reproduisent, est aussi

le résultat de l'action créatrice de la mémoire qui fait ressortir les éléments intériorisés, dans une forme nouvelle, innovatrice. Les valeurs, les normes entretenant l'identité nationale varient selon des conditions historiques nouvelles, des idéologies nouvelles ou des changements dans les conditions de vie de la population. Toutes ces nouveautés apportent un degré élevé de différenciation du fond culturel, assez bénéfique pour la construction identitaire qui s'enrichit et/ou se transforme en fonction des nouvelles conditions.

D'un autre point de vue, l'invocation de l'unité et de la diversité dans la construction identitaire nationale introduit dans la discussion la dimension ethnique. Même si la nation accueille de collectivités ethniques adhérant partiellement à d'autres éléments culturels, elle essaye de construire une telle identité pour couvrir l'ensemble de la population nationale. Ce fait implique une réorganisation des valeurs, des normes, des règles et des comportements acceptés, afin de construire une base culturelle unitaire, communément partagée par tous les co-nationaux indifféremment de leur ethnie. Cette unité culturelle où l'identité nationale s'alimente se réalise soit par l'assimilation de l'ethnie dans la masse de la population majoritaire en effaçant peu à peu sa spécificité culturelle (le modèle assimilationniste), soit par l'acceptation d'éléments, initialement consonants avec la culture dominante, et leur intégration dans la culture de masse (le modèle multiculturaliste). Dans le premier cas, la culture dominante arrive à imposer son unité et à s'imposer à la minorité ethnique en dressant une identité nationale conformément aux éléments culturels initiaux. Dans l'autre exemple, la culture qui forge l'identité est aussi unitaire, mais son unité est le résultat d'une diversité interculturelle qui s'est réunie dans un tout. Il y a une troisième approche, une approche, différentialiste sur les modèles culturels, qui par sa constitution, met l'accent sur la diversité dans la construction identitaire. Dans ce cas-là, les groupes dominés avec des cultures différents, ne s'acceptent ni pour vivre ensemble, chacun gardant sa spécificité culturelle, ni ne fusionnent dans un tout, habituellement au profit de la culture dominante de la société. Dans le cas du modèle différentialiste, les groupes gardent leur spécificité et construisent leur identité même par la mise en avant des particularités, des éléments qui diffèrent de la culture « concurrente ». L'identité nationale, même ressortie à la volonté humaine

primordiale de marquer une différence par rapport aux Autres, prend ses ressources de l'unité venue de l'intérieur du groupe qui l'a désignée et qu'elle représente.

L'identité nationale entre singularité et uniformité...

S'inscrivant dans la même série de facteurs (apparemment) opposés de la construction identitaire, le couple singularité – uniformité met l'accent sur l'unicité de l'être humain et la transformation de celui-ci en personnalité bien adaptée et intégrée dans sa société.

L'individu est un être unique par sa nature, unicité qu'il essaie de promouvoir tout au long de sa vie, mais toujours modelé par des instances de socialisation. L'unicité de l'individu vient de ses traits physiques et psychiques, mais aussi de leur combinaison parce que, tout au long de l'existence individuelle « ses "parties", ou "aspects", sont en rapport de modification et d'interaction mutuels » (G. Bateson, 1977 : 105). L'individu n'existe pas isolément, son insertion dans la société agissant dans un double sens. D'une part, l'individu naît avec la prédisposition d'établir des relations avec les autres individus, d'emmagasiner la culture et de l'extérioriser dans des formes nouvelles, innovatrices. Ce fait est rendu possible du fait de l'unicité de l'être humain. Grâce à sa singularité, l'individu utilise dans une forme propre les éléments de la culture qu'il a intériorisée. D'autre part, l'individu vit dans une collectivité qui a ses règles de fonctionnement qui détourne ou limitent les impulsions personnelles, originales et qui se détournent de la « voie » prescrite pour la société. La singularité de l'être humain a la chance de se manifester dans le monde seulement si elle respecte les exigences imposées par la société pour le vivre ensemble des co-nationaux.

La singularité, l'unicité de l'individu se construit au fur et à mesure par des échanges permanents, d'une part entre soi et son groupe d'appartenance, et d'autre part entre soi et son environnement social. Ceci conduit à l'identification et à l'intériorisation des exigences du milieu extérieur qui, dans le projet identitaire national, se concrétise en une image positive de l'espace physique où la nation vit, de la collectivité nationale et de ses productions culturelles. Cette série est accompagnée par de forts sentiments d'attachement mobilisant la volonté de défendre cet acquis et de le transmettre aux générations qui suivent. Une volonté commune de défendre l'esprit national est

nécessaire, ce qu'amène chacun des êtres humains dans un long processus d'insertion de symboles nationaux et de leurs significations, conduit par l'Etat par l'intermédiaire des agents de socialisation. L'individu découvre au fur et à mesure quels sont les rôles attendus de sa part au sein de la société, quels comportements il doit adopter, quelles valeurs il doit respecter et promouvoir, tous ceux-ci définissant le degré d'uniformité de la collectivité nationale. Intégré en société et soumis au processus de socialisation, l'individu apprend à se comporter et à réagir dans la société, conformément au statut socioprofessionnel qu'il détient. L'uniformité construite au niveau sociétal se transmet au niveau individuel par les intériorisations successives dont il a bénéficié et qui lui ont tracé la personnalité. Cette uniformité retourne dans la collectivité qui l'a créé en contribuant à la stabilité sociale et à la régularité de la construction identitaire.

Entrée dans la sphère de « modélisation » culturelle opérée par la socialisation, l'unicité individuelle se conforme aux normes universelles, se subordonnant ainsi au modèle uniforme de comportement, d'action et de pensée.

L'identité nationale se construit entre les deux extrêmes, l'une soutenant la manifestation de la singularité individuelle, l'autre soutenant l'uniformité sociale. L'identité devient ainsi une construction à mi-chemin entre l'unicité, la spécificité, la singularité de l'individu qu'il peut promouvoir dans les relations sociales alors qu'elle ne fait pas atteinte aux exigences spécifiques de la société. D'autre part, la spécificité individuelle est modelée dans le contexte culturel, pour assurer l'uniformité nécessaire à l'ordre social.

Si on accepte que cette uniformité assure à la société la stabilité, même le caractère singulier de l'être humain, trouvé dans un permanent essai de montrer son unicité, apporte à sa collectivité nationale des éléments nouveaux qui empêchent, parfois, l'uniformité sociale au sens pur du terme. Pour cette raison, G. Bateson doute sur l'uniformité de la communauté nationale (une collectivité trop élargie et trop hétérogène pour se proposer l'utopie d'uniformité). Il remplace l'uniformité par la *régularité* de la collectivité nationale, ce concept étant plus adapté à la réalité sociale. Ces arguments résident dans l'existence dans le groupe national de différenciations subculturelles liées au sexe, au groupe professionnel, etc. ; l'hétérogénéité et la confusion des normes

culturelles ; le cas du « déviant » accidentel ; le changement culturel ; la valorisation de la « nature arbitraire des frontières nationales » (G. Bateson, 1977 : 105).

Qu'elle soit personnelle ou sociale, individuelle ou collective, nationale, ethnique ou professionnelle, l'identité pose toujours le problème d'une construction dynamique pour une organisation stable, de l'identification pour la distinction, de l'unité et de la diversité, de la singularité individuelle et de l'uniformité sociale. L'individu est « programmé » à être unique au monde et à manifester son unicité en même temps avec l'appartenance à un groupe national dont il hérite la race, un espace physique, un passé, une culture, des croyances et des normes entre lesquelles il oscille à la fois pour s'intégrer et pour affirmer son unicité. La construction identitaire nationale n'est pas seulement le résultat des oscillations permanentes entre conformité et distinction, mais aussi celui des approches que l'idéologie de gouvernement promeut sur la nation comme singularité ou instance enfermée entre ses limites spatiales, et sur la nation dans le contexte des relations internationales, de ses rapports avec d'autres nations. De là des perspectives différentes sur la perception de la mission dans le monde (colonisateur et porteur de la civilisation dans le tiers monde, les porteurs de vertus morales), sur les comportements encouragés (pacifistes ou conquérants) et sur les rapports encouragés à être établis avec les étrangers (assimilation, différenciation, multiculturalisme).

La construction de l'identité individuelle ou collective ne se réalise pas sur du vide, mais sur la prédisposition de l'individu à s'approprier des identités et sur un ensemble d'exigences culturelles et morales, de valeurs et de normes à respecter, qui donnent la spécificité à l'identité. Celle-ci se constitue dans une image imprégnée par des sentiments d'attachement, et se dresse conformément à l'ensemble riche de caractéristiques et de règles héritées d'une part, et d'autre part, conformément aux attentes des autres. Au niveau national, l'identité devient une facette assez spécifique de l'identité collective, construite au cours de l'histoire et à l'aide de celle-ci. La constitution de l'identité nationale a stimulé et s'est servie de l'adoption de certaines positions vis-à-vis de certaines idées, idéologies, dans des contextes particuliers ; elle a stimulé et utilisé la création de certaines idées fortes et de produits culturels à différents moments de la vie

sociale, fixés dans la mémoire collective ; de même, elle a stimulé et renforcé l'établissement de certaines relations entre les êtres vivants.

L'identité est toujours analysée en relation directe avec la conscience collective. L'individu découvre la communauté d'appartenance qu'il s'approprie au fur et à mesure par des intériorisations successives de tout ce qui est constitué comme la culture de la société et qui érige les personnalités individuelles et collectives (les valeurs et les normes de la société, les rôles agréés et attendus à être manifestés par les individus). Les éléments culturels de la société d'appartenance sont intériorisés par les individus et transformés parfois en convictions en leurs dirigeant les actions, les comportements, les attitudes adoptés lors de l'exercice des différents rôles sociaux. Ces rôles sont élaborés dans le cadre de la société conformément à ses besoins, la société même organisant ses agents et ses formes de socialisation au travers desquels les citoyens intériorisent les attentes de la société pour les transformer en actions concrètes et conformes. Ainsi l'individu peut adopter des rôles variés, en différentes situations, devenant le possesseur d'une gamme large et diverse de rôles possibles et d'identités relatives à ces rôles. L'adoption des rôles est le résultat des différentes instances éducatives qui poussent à l'adoption de certains comportements et à l'initiation de certaines actions convergeant avec les buts de la société, de la nation et faisant preuve d'un degré élevé de cohérence entre eux. Ces rôles communément intériorisés et manifestés définissent le profil du groupe et le particularisent parmi les autres. Activés lorsque la situation l'impose, ils construisent une certaine image de la communauté qui pourra changer dès qu'une autre identification, chargée d'une dimension positive, devient prioritaire, et les rôles impliqués se manifester.

Les rôles et leurs statuts associés décrivent l'espace social en lequel l'identité se forme. Les relations subsumées aux séries de rôles et de statuts agréés dans la société et les actions qu'ils encouragent sont prescrites dans la société, l'individu étant socialisé pour l'intériorisation et la conformité à leurs exigences, même si parfois cette socialisation est formelle. Les rôles et les positions attendues par la société visent le bon fonctionnement des institutions qu'elle englobe et la reproduction de l'ordre social existant. Ainsi, les rôles et les statuts sociaux – responsables des représentations que les

individus se font sur des relations développées dans leur existence quotidienne – entrent dans les institutions au sein desquelles les individus vivent en organisant et conditionnant leur vie sociale entière, avec un impact inévitable sur le rapport entre les deux catégories marquantes de toute organisation sociopolitique : les dominants et les dominés. L'identité devient ainsi le produit du lien social, des relations, des interactions, des échanges permanents entre les deux catégories d'acteurs, étant « ce qui le relie [l'individu] au reste de l'humanité tout en l'en différenciant », en le dotant « de signes et de repères culturels distinctifs » (J.-P. Saez, 1995 : 44). Pour maintenir le lien social – et l'ordre social établi – les dominants mettent en œuvre quelques types de régulations – politique, économique, démographique et symbolique – celles politique et symbolique étant les plus importantes dans la construction identitaire. La régulation politique est le « système de production et de gestion des règles du vivre ensemble sur un même territoire et de protection de ce territoire face aux menaces extérieures » (J.-P. Saez, 1995 : 45). A ce système prennent part tous les membres de la société, mais ce sont les dominants qui reçoivent le rôle coordinateur et décisif. Ils s'approprient la mission de construire et d'imposer les règles de la domination, de la gouvernance de la grande masse de la population. Bien évidemment, dans une société démocratique, ces règles tiennent compte de la volonté du peuple qui soutient et légitime la gouvernance, des valeurs et des normes acceptées par la société.

Pour que tous les projets politiques se réalisent, il est nécessaire aussi d'avoir la force régulatrice des symboles qui se constitue dans un « système de production et de gestion du sens des êtres et des choses et de ce qui les relie » (J.-P. Saez, 1995 : 45). Il s'agit ici de la construction des significations pour la réalité et pour toutes les relations établies dans le milieu social. La régulation symbolique est étroitement liée au langage comme moteur de la production symbolique et vecteur des significations attribuées à la réalité.

Dans ce contexte de la régulation symbolique, l'identité nationale devient une construction, un monde de significations qui s'étaie sur l'idéologie dominante. Par les représentations constituées au cours de la socialisation – gérée par les agents officiels, soumis à la réglementation et au contrôle officiel – les citoyens reconnaissent et reproduisent les rôles dominants dans la société, les relations au pouvoir, l'image de leur

nation et les sentiments positifs à son égard. Cet ensemble imaginaire se modifie quand un facteur influençant sa constitution change de symboles ou de significations attachées aux réalités nationales. Identifiés comme instruments de changement ou de maintien de l'ordre social et de l'imaginaire national, certains des facteurs de socialisation sont entrés sous la sphère d'influence et de contrôle étatiques. Ainsi, ces instances érigent parmi leurs objectifs la construction identitaire nationale, au profit, évidemment, de l'instance suprême étatique, mais aussi des citoyens parce que leur existence en société réclame l'existence préétablie des instances auxquelles les individus s'identifient et qu'ils intériorisent pour réussir à s'orienter dans son monde.

L'identité nationale a établi, depuis toujours, des rapports avec les institutions. A ce moment on ne cherche pas de trouver les origines de l'identité nationale et des institutions ou leurs influences réciproques, mais de mettre en évidence le modelage de l'identité nationale dans les institutions officielles et les organisations qui lui sont subsumées. L'attachement de l'individu à sa nation et l'avancement des attitudes et des comportements pro nationaux offrent à l'Etat le confort du bon fonctionnement de toutes ses institutions parce que toutes sont liées à l'identité (nationale). Sa construction est devenue une priorité des agents de socialisation qui ont élaboré des objectifs, des politiques, des stratégies à l'égard de l'identité nationale. Elle est devenue peu à peu un ensemble de croyances et de conduites à adopter (en conséquence), insérées dans l'âme des jeunes par un processus complexe qui fait appel à plusieurs domaines de la vie sociale et à plusieurs disciplines éducatives.

Penser l'identité nationale dans une perspective constructiviste c'est considérer la nation (avec sa culture) comme une construction symbolique basée sur les représentations que les citoyens produisent et intériorisent à l'égard de leur propre nation. C'est une image mentale globale ou globalisante de la nation, y compris de son espace physique d'appartenance et des productions matérielles et spirituelles, comprises sous le syntagme *culture nationale*. L'accès à cet « imaginaire national » stocké dans la mémoire collective et partiellement dans les mémoires individuelles ne peut pas se réaliser sans l'acquisition d'outils de travail intellectuel : lire, écrire, compter. Ces instruments non seulement ouvrent l'accès à la connaissance et à la culture nationale – avec impact sur l'identité –

mais leur intériorisation se réalise à l'aide de symboles appuyant la construction identitaire nationale.

Les instruments du travail intellectuel sont vitaux pour la construction de l'identité nationale parce qu'ils ouvrent la voie de la connaissance. Sur le même niveau d'importance se trouve l'Altérité qui « contribue à la définition que le groupe se donne de lui-même » (B. Badie, M. Sadoun, 1996 : 151) parce que le groupe a toujours tendance à s'identifier aux autres alors qu'il s'autoanalyse, se définit ou se pense. Alors que le groupe national réalise un rapport à l'Altérité, il se situe dans l'une de ces hypostases : face aux autres, contre les autres ou à côté des autres (R. Frank, 2000 : 23). Même si les identifications à l'Altérité sont permanentes tout au long de la construction identitaire, cela ne veut pas dire qu'ils sont stables. Par contraire, ces rapports sont dans un changement continu, de redéfinition, de réorganisation comme dans « un jeu de miroirs, [qui] contribuent à nourrir ce processus d'identification » (R. Frank, 2000 : 23) où l'Altérité prend soit la forme de l'autre « du dehors », autre qui, pour la nation, est « une nation voisine », « un peuple voisin », « une population étrangère », etc., soit la forme de l'autre « du dedans » (B. Formoso, 2004 : 251) qui habituellement appartient au passé et sert de modèle ou d'idole.

Façonnée par la culture, intériorisée par les instruments du travail intellectuel, définie par rapport à l'Altérité et trouvée toujours dans un jeu des extrêmes, l'identité nationale est l'une des plus complexes constructions mentales. Cette complexité, mais aussi son apport au maintien de la solidarité entre les co-nationaux justifient la nécessité d'impliquer dans sa construction plusieurs institutions et de faire appel à plusieurs disciplines pour son analyse.

Conclusions

L'identité nationale est un phénomène complexe qui, par son importance pour le devenir de la nation et par sa permanente actualité suscite l'intérêt de nombreuses recherches. A une époque où les coordonnées de la perception et de la mission des

nations au monde sont replacées dans le cadre de la mondialisation/de la globalisation/du transnational, la problématique de l'identité nationale se pose avec plus d'acuité.

L'amplitude du phénomène relève de son positionnement à l'intersection de tous les temps et de toutes les disciplines. C'est un phénomène qui ne finit jamais d'ouvrir de nouvelles approches interdisciplinaires ou transdisciplinaires.

Du fait de la multitude de perspectives d'analyse, d'approches et de points de vue sur l'identité, toute démarche sur ce sujet nécessite une clarification de l'encadrement théorique, cela étant aussi le cas de notre étude. Celle-ci définit l'identité nationale comme une construction mentale à double entrée, encadrée d'un côté de l'imaginaire national impliquant des sentiments pro-nationaux, voire des attitudes, des comportements, des croyances en conséquence, et de l'autre côté, du sentiment positif à l'égard de l'espace national d'appartenance (physique et social) créateur d'images positives à son égard à l'aide des symboles valorisants.

On privilégie l'approche de l'identité nationale comme structure mentale à la fois cognitive et affective, un étayage fondamental pour l'existence et la manifestation sociale. En voyant leur apport à l'insertion de l'individu dans la sphère de la vie sociale et leur apport au maintien de l'ordre social existant, ces deux piliers de l'identité nationale – le cognitif et l'affectif – sont soumis à l'action régulatrice de l'instance étatique par l'intermédiaire de tous ses agents de socialisation.

L'identité nationale est une construction qui toujours se réalise entre deux extrêmes : soi et autre ; unité et diversité ; *mêmeté* et *ipséité*, etc., au sein des différents agents de socialisation parmi lesquels l'école occupe une place privilégiée grâce à son organisation, à son subordination au pouvoir central et aux fonctions remplies. Chacun de ces agents de socialisation travaille plus ou moins avec les symboles nationaux qui, lorsqu'ils sont mis dans des contextes positifs qui soutiennent la promotion de l'esprit national, contribuent activement et effectivement à la construction de l'ensemble identitaire national.

L'identité nationale se trouve selon la conception de C. Lévi-Strauss à l'intersection de toutes les sociétés et tous les disciplines. On parle d'identité nationale en prenant en compte tous les cadres de sa constitution : territorial, culturel et communautaire. Ces cadres à la fois définissent les dimensions de l'identité nationale – territoire, valeurs,

communauté nationale – et ils participent dans une manière soutenue à la construction de l'identité nationale. Qu'il soit privilégié l'approche étatiste ou celui cognitiviste, l'identité nationale est une construction agrégée par l'action concertée de plusieurs facteurs opposés ou complémentaires.

L'identité nationale est un produit continu qui ressortit d'un processus qui combine la création des images positives à l'égard de l'espace d'appartenance, la constitution et la constance des sentiments d'attachement à l'espace national, de même que leur réunion intégrée, dans une forme supérieure, avancée d'existence collective qui valorise la culture, l'espace et la collectivité nationale d'appartenance. Cette construction de type « méta » se fonde sur une permanente oscillation de différents antagonismes : le désir d'être semblable aux autres et celui d'affirmer l'unicité ; l'intériorisation et l'extériorisation du vécu ; la stabilité et la mouvance ; l'unité et la diversité.

Chapitre II. Les faces de l'identité nationale

L'identité nationale s'impose à chaque individu né dans la société qu'elle gouverne par les actions multiples des instances de socialisation. Ce fait distinctif pour chaque communauté nationale s'érige comme un système de règles et de normes à intérioriser et à respecter par chaque membre de la nation afin qu'il soit, d'une part, intégré et reconnu comme membre de la communauté, et d'autre part, afin qu'il bénéficie des droits conférés aux co-nationaux. L'identité nationale comme construction mentale relevant de croyances et de conduites élaborées au sein des relations sociales, sera présentée dans ce chapitre par différentes approches : norme objective, instance imaginaire, signification symbolique.

Chaque individu naît dans un espace national doté d'une identité et qui s'impose à lui par différentes instances : par ses parents au début, par l'école, l'église, les médias ou des groupes sociaux variés, par la multitude des relations établies à l'intérieur de ces groupes. Par l'intermédiaire de ces instances, l'individu apprend à vivre dans sa communauté nationale afin d'être accepté et reconnu en tant que membre. Il découvre ce

qu'est la nation, quelles sont les particularités de la nation d'appartenance, les relations sociales acceptées au sein de celle-ci, les valeurs et les normes devant être respectées. Tous ces éléments structurent un type particulier de communauté qui accueille les nouveaux membres, son action intégrative s'exerçant sur eux dès les premiers jours d'existence de l'individu dans la communauté. « Chaque type de communauté est un monde de pensée, qui s'exprime dans son propre style de pensée, pénètre la pensée de ses membres, définit leur expérience et place les repères de leur conscience morale » (M. Douglas, 1989 : 115). Elle contribue ainsi à la construction des représentations, des convictions, des images mentales, y compris de sa propre nation, marquant l'individu pour toute sa vie. Par l'ensemble des relations sociales entraînées au sein de la communauté, « organisé à partir de valeurs communes et où se réalisent certains procédés afin de satisfaire certains besoins sociaux fondamentaux » (I. Mihăilescu, 2003 : 175), la communauté participe activement au façonnement identitaire. Elle agit par l'intermédiaire des institutions ayant un rôle reconnu dans le façonnement de la pensée, d'une manière concertée : « les activités des institutions s'entrecroisent au sein du même espace social. Entrant en relations les unes avec les autres, les institutions s'influencent réciproquement dans l'accomplissement de leurs fonctions » (I. Mihăilescu, 2003 : 178). La famille, l'enseignement, les médias sont des institutions avec un apport significatif pour la construction de l'identité nationale et du bon citoyen. La famille fournit à l'individu le statut de citoyen d'une nation, les premières informations sur l'espace où il est né et lui inculque les premiers sentiments d'attachement à l'espace d'appartenance. C'est le système d'enseignement qui, d'une manière structurée et organisée, fournit à l'individu plus d'informations et plus d'explications visant sa nation, avec tous les éléments tenant à la territorialité et à la culture (y compris les valeurs). Ni dans le cas de la famille, ni dans celui du système d'enseignement, la transmission des informations et la constitution des sentiments nationalistes ne sont pas les buts majeurs, mais ils entrent dans leur sphère d'attention par la spécificité de leurs objectifs principaux et de leurs fonctions.

Toute seule, une institution ne peut pas faire la preuve de son efficacité au niveau du système social, pour la construction identitaire nationale. L'efficacité de l'institution est assurée par les relations qu'elle établit avec d'autres institutions et par l'organisation

cohérente et systématique des activités qu'elles proposent. Dans toute institution il y a une série de statuts et de rôles que les individus doivent s'approprier et qu'ils doivent respecter pour que l'institution fonctionne de façon optimale. Pour l'institution étatique, l'un des rôles sensibles est celui de « bon citoyen » qui, avec les rôles collatéraux, peut s'actualiser dans certaines situations. Il y a des catégories d'activités auxquelles l'individu se soumet en tant que citoyen : la défense et la protection du territoire, la promotion et l'enrichissement de la culture nationale (matérielle et spirituelle), le maintien de la cohésion et de la solidarité nationale. Dans cette démarche complexe d'organisation cohérente et systématique des activités à l'intérieur de l'institution, les individus ne doivent pas agir pour leur intérêt personnel, mais pour l'accomplissement des objectifs et des fonctions de l'institution. Ainsi, au sein de l'institution étatique où la construction identitaire nationale est un but fondamental, les citoyens agissent pour le bénéfice de la solidarité nationale, qui ne peut être assimilée ni à celle mécanique, ni à celle organique, mais qui prend un peu de chacune, en se positionnant à mi-chemin. A première vue, il semble un peu étrange d'attribuer des caractéristiques propres à la solidarité mécanique, spécifique aux sociétés traditionnelles, à une société moderne, dominée par un pouvoir étatique. Pourtant, l'identité nationale permet l'emprunt des éléments spécifiques à la solidarité mécanique pour les utiliser dans une société dominée par la solidarité organique. La construction identitaire nationale développe, ainsi, le propre type de solidarité – la solidarité nationale – qui est une liaison réunissant des individus semblables jusqu'à un tel point, soumis à une conscience nationale commune, mais qui, conformément à leur statut socioprofessionnel, interviennent différemment dans la réalisation des objectifs et des fonctions spécifiques de l'identité nationale. La solidarité nationale suppose une conscience commune, extérieure et contraignante pour l'individu qui doit se plier sur la manière de penser et d'agir de la communauté nationale. Cette manière d'agir et de penser est construite dans la durée, particularise la société et s'impose aux individus dès leur apparition dans la société. Cette nouvelle forme de solidarité – nationale – a commencé à se manifester lorsque l'Etat-nation est devenu une entité en tant que telle, et que la nation est devenue une « communauté de destin », une communauté qui prend conscience de son histoire et de sa culture, en manifestant des comportements et des attitudes communément acceptés. « Ce destin commun est

mémorisé, transmis de génération en génération par la famille, les chants, les musiques, les danses, les poésies et les livres, puis par l'école qui intègre le passé national dans l'esprit des enfants, où ressuscitent les souffrances, les deuils, les victoires, les gloires de l'histoire nationale, les martyres et exploits de ses héros » (E. Morin, 1991 : 321).

La conscience commune nationale particularise, individualise la nation, en étant le produit de l'action concertée des institutions modernes dominées par l'institution étatique. On accepte le poids de la « modernité » superposé sur cette construction « traditionnelle » pour son apport, dans cette forme spécifique de solidarité, de la complémentarité, sortie de la division du travail social, selon E. Durkheim. Dans les sociétés modernes, les individus adoptent des styles de vie différents, des cultures différentes ce qui les individualisent, mais aussi ce qui les fait être dépendants les uns des autres. L'identité nationale utilise pleinement cette complémentarité des individus, spécifique aux sociétés modernes au sens où elle tire profit pour la défense de l'intégrité et de la culture nationale, des différentes catégories sociales et professionnelles qui servent mieux, par la spécificité de leurs activités, les intérêts nationaux. Pour donner un exemple : l'armée veille à l'intégrité territoriale, les scientifiques à la production et à la promotion de la culture, les ingénieurs et les ouvriers à la production de la culture matérielle, les enseignants (les médias, les partis politiques, les organisations pouvant les soutenir) travaillent pour instituer dans l'âme des jeunes les productions culturelles, leur inculquer des sentiments d'attachement à leur pays et le respect pour ceux qui ont veillé et veillent encore à l'intégrité de leur nation. Ainsi, les conditions de la complémentarité provenant de la division sociale et professionnelle s'associent à la conscience nationale commune, en agissant conjointement pour le vivre ensemble des nations.

Le fonctionnement efficace de toute institution suppose que « les procédés utilisés dans la réalisation des fonctions institutionnelles soient en concordance avec les valeurs reconnues, acceptées et promues dans la société » (I. Mihăilescu, 2003 : 178). C'est ainsi qu'au cours de la construction de l'identité nationale, les institutions impliquées dans ce processus complexe doivent entreprendre les actions en accord avec les valeurs fondamentales humaines et les droits de l'homme. Ceci limite le danger d'orienter les actions entreprises au sein des institutions de socialisation vers les intérêts des petits groupes régionaux ou ethniques. On prend un exemple pour le façonnement identitaire à

l'école : par l'intermédiaire des enseignants, l'héritage informationnel, culturel est transmis aux jeunes générations, accompagné en même temps de sentiments d'attachement à l'espace national. Si les enseignants avaient institué dans l'âme des jeunes l'amour, le respect et la défense pour une telle région ou une telle collectivité régionale ou ethnique (avec ses valeurs et ses normes particulières, avec sa culture bornée par les limites spatiales ou ethniques), à l'intérieur de la nation cette démarche se traduirait par une rupture touchant la construction identitaire. Les groupes sociaux ou les collectivités régionales doivent avoir la possibilité s'affirmer la spécificité par rapport à la communauté nationale, mais ce fait doit être réalisé dans le contexte national, avec des références et des rapports permanents à l'institution étatique qui les englobe et qui les gèrent. Autrement, des intentions de séparation, de division territoriale ou sociale peuvent apparaître au détriment de l'unité nationale. Ainsi, les actions développées à l'école et les discours promus ne peuvent pas porter atteinte à l'intégrité territoriale, à l'indépendance ou à l'unité, à la liberté et à l'égalité ou à d'autres droits garantis à l'individu.

La construction identitaire nationale exige, d'une part, l'appui et l'apport des institutions visant le façonnement de l'esprit national par leurs objectifs et fonctions, et d'autre part, la reconnaissance de son utilité à l'intérieur de la société. Ce sont les agents de socialisation qui ont la mission à la fois de transmettre une image de la nation et des sentiments qu'on doit manifester par rapport à l'espace national, et d'étayer l'identité nationale par des mécanismes spécifiques de communication et de persuasion. Les actions des agents de socialisation sont facilitées par la spécificité humaine, par ses capacités innées de vivre dans un group et de trouver des mécanismes pour le maintenir.

L'image globale que l'individu possède de sa nation, des comportements désirables dans l'espace national et des relations qu'il faut établir, se trouve dans la mémoire collective qui « sert de système de stockage à l'ordre social » (M. Douglas, 1989 : 61). Pour qu'elle se (re)produise constamment, l'ensemble des institutions entre en jeu. Il y a une détermination permanente entre les institutions de la société pour assurer la maintenance du système socio-national, une continue détermination entre les symboles qu'elles utilisent pour marquer les images que les citoyens se construisent de la société et de la place qu'ils détiennent à l'intérieur de celle-ci. Les images mentales utilisées par les

individus ont différents poids dans l'économie de l'ordre social et de l'attachement aux valeurs sociales et nationales. Dans ces conditions, l'identité nationale, vue comme image globale de la nation, chargée de sentiments forts d'attachement, nécessite plus d'attention.

L'image que l'individu se construit de sa nation et de sa place à l'intérieur de la nation, est une représentation mentale nourrie, d'une part, par une série d'expériences de la nation (un vécu de la nation). D'autre part, cette image est alimentée par les angoisses accumulées par le groupe national tout au long de son histoire et le système de défense construit contre ces angoisses (l'imaginaire national). Le vécu de la nation est apporté au présent par l'intermédiaire de l'histoire à l'aide des symboles, ainsi que le système de défense contre les angoisses se dresse à partir des mêmes symboles nourrissant l'esprit national. Ainsi, l'image de la nation devient une construction qui utilise les symboles construits dans la durée dont la compréhension est accessible à ceux qui détiennent les moyens de déchiffrer le message transmis, et qui contraint les citoyens à adopter certains comportements et attitudes prédéfinis au cours de l'histoire nationale et par les institutions marquantes des différentes époques. L'identité nationale devient ainsi un ensemble de valeurs et de normes construites tout au long de l'histoire nationale, qui agissent au profit de l'ordre social par la reproduction dans la pensée individuelle et collective des symboles dirigeant les actions individuelles et collectives dans les directions avantageuses pour la nation. En d'autres termes, l'identité nationale s'érige comme une construction directement liée aux institutions étatiques, prenant des traits particuliers, spécifiques aux institutions contribuant à sa constitution et conformément aux différentes formes de définition de la nation : instance objective (la nation comme substantialité) ; instance imaginaire (la nation comme imaginaire social) ; instance symbolique (la nation comme convention). L'identité nationale se trouve simultanément à chacun de ces stades et elle exerce en continu une contrainte extérieure par le consensus ou par le droit. Pour chacun, le fait d'être citoyen de son pays l'oblige à respecter des règles préétablies, à organiser et à conduire sa vie selon certaines valeurs, à devenir participant actif à la culture nationale et à la prise de décision dans sa société. L'identité nationale agit d'une manière générale et unitaire pour le modelage de la personnalité

individuelle et collective afin que ses adhérents soient obéissants aux règles générales acceptées au sein de la communauté nationale.

La construction identitaire nationale se présente comme un ensemble affectif, cognitif et comportemental qui s'élabore autour des idées fortes à l'égard de la nation, encourageant des pratiques pérennes, réalisée dans un milieu social, gérée par un pouvoir qui dirige la compréhension du monde, la raison d'être des individus, et régleme les interactions sociales. Par l'appel aux ancêtres et aux traditions créées au fil des générations, l'identité nationale reproduit les habitudes sociales et culturelles dans des conditions nouvelles, sous le contrôle direct du pouvoir qui cherche à reproduire sa légitimité dans la société par l'inculcation de certaines significations de la réalité environnante, et de régler les relations établies entre tous les participants à la vie sociale. Ainsi, l'appel aux ancêtres, les lieux de mémoire et les productions culturelles, y compris la production de symboles et de significations, sont des étayages de l'identité nationale pour l'organisation et la gestion du présent et de l'avenir. L'identité nationale fixe dans la mémoire collective les traces du passé et les maintient vivantes dans la pensée collective pour construire et légitimer les actions présentes et futures. Elle réalise ainsi la liaison entre passé, présent et avenir aux termes de l'existence objective, des mécanismes de la défense et de l'ensemble culturel, à travers le temps. Pour que cet ensemble demeure cohérent dans la durée, il est utile de recourir au déchiffrement des codes cognitifs et normatifs. Ce fait se réalise au sein des institutions afin que celles-ci et leurs productions aient de la légitimité dans la communauté où elles existent. « La transmission de l'institution exige une légitimation, c'est-à-dire une interprétation cognitive et normative, de telle sorte que l'institution développe un savoir lié à une légitimation » (G. Namer, 1985 : 119). Le langage est celui qui charge l'institution de significations désirées et la rend légitime, intégrée dans le paysage de la réalité quotidienne. Chaque membre de la société la reconnaît et se soumet à ses exigences par conformisme, par conviction ou par le droit (les contraintes officielles). « C'est l'unité de sens qui donne l'unité à la société » (G. Namer, 1985 : 120), l'unité de sens que l'individu reçoit alors qu'il entre dans la communauté – préexistante en quelque sorte – est responsable de l'ordre social dont la connaissance est possible par la compréhension des significations que les

individus attribuent à l'ordre social dominant. « Un tel savoir constitue la dynamique motivante de la conduite institutionnalisée » (G. Namer, 1985 : 120).

Au cours de leur existence et de leur insertion dans les institutions, les membres de la collectivité apprennent et adoptent des rôles spécifiques exigés par leur statut de membre de la communauté et qui confirment leur soumission à l'ordre social existant. Par des actions individuelles ou collectives, ils (re)confirment les significations attribuées à la réalité ayant pour eux la valeur d'une vérité absolue. Par l'extériorisation des connaissances et par les comportements conformistes adoptés, les membres de la collectivité participent à la construction et à la reconstruction de la réalité objective, de l'identité comportée par la communauté nationale d'appartenance.

L'existence de l'institution suppose l'existence de relations entre les porteurs des symboles, ce qui exige l'adoption de certains rôles spécifiques qui participent à la légitimation de l'institution même : « le rôle médiatise le savoir agrégé dans l'institution » (G. Namer, 1985 : 121). En adoptant un rôle suite à l'action de socialisation de l'institution, l'individu entre en liaison directe avec la connaissance de base de sa société. L'individu se trouve directement conditionné par les valeurs, les normes et les règles instituées dans la société, et il adopte des comportements et des attitudes en conséquence. Il y a des rôles généraux adoptés par tous les individus de la société et des rôles spécifiques adoptés par une catégorie spécifique. Pour le cas particulier de l'identité nationale, le rôle de citoyen est également intériorisé et extériorisé par chaque membre de la collectivité nationale, en essayant de se rapprocher, tant qu'il peut, de l'idéal de rôle de « bon citoyen » crayonné par sa nation. Par contre, il y a le rôle de gouvernant possédé par une certaine catégorie, qui dirige l'existence des autres co-nationaux ce qui exige, entre autres, la promotion plus prégnante des valeurs nationales et l'adoption des décisions favorisant l'intérêt national. La confiance que la nation a faite aux dirigeants, en leur déléguant la responsabilité de les conduire et de prendre des décisions publiques, elle impose aux gouvernants le respect le plus strict des valeurs, des normes universelles et de la promotion de l'esprit national. De plus, par le statut privilégié qu'ils ont obtenu, ils deviennent des modèles pour certains citoyens, leurs actions et leurs attitudes pouvant les transformer en « grands hommes ».

L'identité nationale subsume une série de rôles assignés aux membres de la communauté, que ceux-ci s'approprient au cours des actions simultanées des agents de socialisation. Une fois les rôles appropriés, ils contribuent activement au maintien de l'ordre social exigé dans la communauté nationale. Au cours de l'appropriation des rôles exigés pour les membres de la nation, ceux-ci continuent de façonner l'image qu'ils ont de leur propre nation, les sentiments positifs orientés vers l'espace national d'appartenance. Les actions spécifiques et les actions communes supposées par ces rôles impliquent non seulement une relation de collaboration, mais aussi de contrôle qui se développe au cours du temps. Ainsi, l'historicité de la construction identitaire nationale ne vient pas seulement de son existence chronologique, mais aussi du conditionnement et du contrôle des différents rôles englobés par l'identité nationale.

L'identité nationale évolue sans cesse, sous l'influence d'une chaîne causale complexe et variée. Dans un premier cas, l'évolution de la construction identitaire nationale suit les modifications produites « dans les objectifs fondamentaux autour desquels les politiques sont organisées » (K. Thelen, 2003-2004 : 23). Il s'agit de changements dans le système politique qui peuvent réorganiser et redimensionner les buts de l'ensemble de la société, son organisation et son fonctionnement. Ces changements touchent les dimensions fondamentales de l'identité nationale. Plus précisément, la perception et l'attitude envers le territoire, la nation ou le respect des valeurs prennent des significations adaptées aux nouveaux objectifs nationaux. Le changement dans les mentalités collectives se produit beaucoup plus lentement que l'organisation des priorités nationales (en termes d'objectifs), mais, une fois la transformation produite, elle marquera également l'image et les sentiments visant le propre groupe national, l'existence de la nation tout au long de l'histoire et l'importance accordée à certains événements.

Dans un deuxième cas, l'identité nationale évolue à la suite d'un « déplacement de l'équilibre des pouvoirs » (*ibidem.*), un exemple étant les changements apportés par les événements de décembre 1989, en Roumanie. Ces événements ont changé l'organisation et le fonctionnement de la société, les rapports de pouvoir et l'arrivée au pouvoir. Le passage du communisme au postcommunisme a marqué le transfert du pouvoir des mains

de quelques individus, représentants et dirigeants du Parti et de l'Etat, à la nation souveraine qui se dirige par les représentants qu'elle désigne librement.

Dans un troisième cas, l'identité nationale évolue après « un changement dans la grammaire culturelle qui définit ce qui constitue les routines et les formes légitimes et modernes » (*ibidem.*). La manière d'être, d'agir et de communiquer sont les dimensions de la culture, leur changement faisant l'objet du changement des mentalités qui s'inscrivent dans un processus de longue durée, selon des contextes spécifiques. Le changement dans les mentalités collectives offre de nouvelles définitions pour les réalités sociales et de nouveaux rapports au monde. On garde toujours l'exemple de décembre 1989 alors que la culture politique de Roumanie est entrée sur un nouveau chemin. Les années qui ont suivi à ces événements ont été marquées par des changements produits dans les comportements, les intérêts, les prises de position des individus à l'égard de la scène politique. Même si ces changements se sont produits lentement, ils sont une réalité ayant des conséquences sur la perception de la nation, la conception concernant l'existence et la mission de la nation dans le monde, les démarches entreprises pour la promotion et la défense de l'espace de la nation d'appartenance.

L'approche de l'identité nationale n'est pas une démarche facile parce qu'elle ne se confond pas avec les objets qu'elle définit ou qui la définissent, mais elle peut être analysée par l'intermédiaire de ceux-ci. « Présente-absente » en même temps, l'identité devient réelle par les actions de ses porteurs, des membres de la société qui pensent et agissent conformément aux systèmes de croyances et de conduites élaborées et acceptées dans la société. L'identité nationale définit des espaces réels (physique, social) et encourage des sentiments et des attitudes qui les valorisent, sans se confondre avec ces réalités concrètes. Cette relation que l'identité nationale établit avec les choses réelles par l'intermédiaire des êtres humains l'amène à être une présence active dans le milieu social.

L'identité nationale recouvre plusieurs aspects complémentaires entre eux, et qui se particularisent par l'approche de la nation ; elle est au fur et à mesure comprise comme substantialité, comme instance imaginaire, comme signification symbolique.

II.1. L'identité nationale comme norme objective

L'identité nationale est une image que l'individu trouve, à sa naissance, dans la société, mais à la construction de laquelle il arrive à participer en tant que citoyen actif. Il y a une image de la nation qui gouverne la conscience collective et qui est reprise par chacun des citoyens via des facteurs de socialisation. L'intériorisation de l'image globale détenue de sa propre nation est médiatisée par chaque personnalité humaine qui la rend à la collectivité nationale d'une manière à la fois fidèle et novatrice. Le positionnement entre les deux pôles est directement influencé par la dimension affective associée à l'image de la nation fondée sur la réalité concrète, la matérialité (la nation comme organisme vivant, comme existence matérielle, mais aussi de toutes les marques physiques de l'espace national) et les événements qui ont touché la collectivité nationale.

La collectivité nationale est organisée et gouvernée par cette image (ou, pour mieux dire, par cette image-sentiment). Au fur et à mesure, suite à l'action des agents de socialisation (l'école prenant une place à part) l'individu découvre et s'approprie le monde où il vit, avec tous les éléments matériels et spirituels qu'il englobe. Ce fait se réalise par l'intermédiaire des symboles dont le support physique est la nation même. A ce point, la nation et l'image construite à partir de la nation, deviennent des contraintes extérieures à l'individu qui orientent sa perception et son attitude sur la collectivité nationale d'appartenance. Sur cette approche on insiste à ce point – l'identité nationale comme contrainte extérieure objective qui prend ses racines de la nation comprise comme de la substantialité.

L'identité s'érige comme une norme agissant de l'extérieur sur la pensée et le comportement aussi bien individuel et de groupe. Elle suppose un système complexe de règles et de normes s'imposant naturellement aux individus et étant « toujours des instruments de contrainte en même temps que de légitimation » (A. Touraine, 1973 : 186). Comme norme extérieure, la compréhension de l'identité nationale se fait en termes de « choses » qui contraignent les individus de l'extérieur ; elle « apparaît, dans ce système, comme contrainte extérieure (par le droit et / ou par le consensus) » (R. Lourau, 1970 : 101). D'une part on parle de la contrainte par le droit, réalisée par l'identité nationale sur la nation qu'elle représente. On fait ici appel au droit qui est l'instance suprême qui force

les individus de mettre en place une action légale ou à adopter un comportement, une attitude conforme aux réglementations légales. On peut prendre quelques exemples : « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale » (Article premier, *Constitution de la France*) ou « La Roumanie est un Etat de droit, démocratique et social, où la dignité humaine, les droits et les libertés des citoyens, le libre développement de la personnalité humaine, la justice et le pluralisme politique représentent des valeurs suprêmes, dans l'esprit des traditions démocratiques du peuple roumain et des idéaux de la Révolution de décembre 1989, et ils sont garantis » (Art. I.1.3, *Constitution de la Roumanie*). Les valeurs universelles qui alimentent l'identité nationale, sont promues dans l'espace national, mais toujours en invoquant le respect des droits humains pour chaque citoyen. Les valeurs universelles et les droits humains ne sont pas les seules réalités visées dans les documents officiels. Le territoire et la nation, avec toutes les implications, sont présents. « Le territoire de la Roumanie est inaliénable. » (Art. I.3.1, *Constitution de la Roumanie*) ou « Les frontières du pays sont consenties par loi organique, en respectant les principes et les autres normes généralement admises du droit. » (I.2.2, *Constitution de la Roumanie*) sont des exemples de la dimension territoriale de l'identité nationale. Ces exigences stipulées par le droit ne défendent l'intégrité nationale seulement face aux menaces externes, mais aussi face aux possibles menaces qui peuvent arriver de l'intérieur. Ainsi, « aucune personne ne peut pas exercer la souveraineté à son propre nom » (I.2.2, *Constitution de la Roumanie*) ou « La souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum. Aucune section du peuple ni aucun individu ne peut s'en attribuer l'exercice » (Art. I.3, *Constitution de la France*). A partir de ces exigences stipulées dans les documents officiels, tous les autres documents officiels sont réalisés afin de façonner et contrôler le développement individuel de chaque membre de la nation, mais aussi l'avenir de l'ensemble de la nation. Les politiques publiques, les documents de politique scolaire ou tout autre document officiel national promeut et impose l'intégrité, la souveraineté, la liberté et l'indépendance. La perception que les individus ont de leur nation et les sentiments d'attachement et de respect qui leur sont associés, sont directement proportionnelles à toutes les exigences officielles.

D'autre part, on parle de la contrainte réalisée de l'identité nationale par consensus. Si dans le cas précédent les directives étaient mentionnées dans des documents fondamentaux pour l'existence et le bon fonctionnement d'un Etat (et dans les documents qui en découlent et veillent au fonctionnement optimal de ses institutions), dans ce cas c'est l'accord commun sur les dimensions de l'identité nationale, une communauté de pensée, de sentiments et d'action visant la nation. Cette communauté de pensée et de pratique est le résultat de l'action des facteurs de socialisation qui, à l'aide des symboles et de significations, amènent les concitoyens à avoir un comportement pro national. En même temps, une conscience collective nationale qui transcende toute conscience individuelle se construit, devenant une autorité supérieure autour de laquelle gravitent les images et l'attachement aux dimensions particulières de l'identité nationale. Le pouvoir des symboles arrive ici au premier plan. Dès qu'elle est instaurée, la conscience nationale transmet des signaux pour sanctionner positivement ou négativement les attitudes et les comportements touchant la nation. Ces signaux se matérialisent dans toute sorte de manifestations collectives d'approbation, d'encouragement d'une part, et de rejet, de désapprobation d'autre part.

Dans les deux cas de contrainte, le support matériel de l'identité est la nation considérée par son côté substantiel. Même si cette approche emprunte des éléments de l'approche imaginaire ou de celle conventionnelle, l'analyse de la construction identitaire nationale s'appuie en grande partie sur la substantialité, sur la matérialité de la nation. Les réglementations officielles visent (non exclusivement, mais dans une mesure significative et de premier plan) l'intégrité physique de la nation et de son territoire qui alimente l'image et le sentiment nationalistes. Le mode d'organisation et de fonctionnement de la communauté nationale est en interdépendance avec la construction des mécanismes de contrainte. Ainsi, l'élaboration des documents officiels se réalise dans un espace national concret, prenant en compte sa spécificité : la structure sociale, le réseau de relations établies, les productions matérielles et spirituelles des êtres humains. La contrainte formelle ou informelle construite dans ce contexte désire le maintien même du fonctionnement, des relations et de la culture réalisée dans l'espace national, ou le développement de cet acquis.

Mettant en liaison directe la substantialité de la nation et le complexe normatif qu'elle engendre, il faut souligner la forte corrélation établie entre les deux variables. Au moins au niveau théorique, toute nation vivant dans un Etat national promeut des valeurs universelles qui favorisent le respect des droits humains. En réalité, l'organisation particulière d'une nation gouvernée par une telle idéologie politique met en évidence des formes variées de groupes nationaux, chacun favorisant un fonctionnement spécifique des réseaux de relations verticaux et horizontaux, une compréhension adaptée aux valeurs et normes, et en conséquence, un rapport assez particulier à la culture. Pour illustrer, on peut invoquer, d'une part la nation dominée par l'idéologie communiste et la même nation passée au gouvernement démocratique. Sous l'idéologie communiste, la nation est plutôt comprise dans l'acception de « masses populaires » ou « masse ouvrière » où l'individualité se perd dans le processus de « massification ». Le système entier de valeurs et de normes qui gravitent autour de cette forme d'organisation et de fonctionnement de la nation met en avant l'idée d'agrégation, de totalité où on exige de l'individualité de reproduire fidèlement les caractéristiques du groupe. Les valeurs assignées sont celles du travail pour le bien commun où l'individu n'est pas le bénéficiaire des actions qu'il entreprend, mais le bien commun de tous et le progrès de la nation (en termes de « notre peuple ») priment. Directement liée à cette approche est celle de « classe » qui renforce l'idée de partager quelque chose. Pour l'idéologie communiste qui a beaucoup privilégié cette acception, la classe s'organisait autour de l'idéologie de gouvernement, et la nation entière était organisée en une « classe ouvrière » qui travaillait pour « la société multilatéralement développée et l'avancement vers les sommets du progrès ». Pour ces fins, les normes majeures gravitaient autour du travail pour le bien « du peuple », pour le développement et le progrès, pour l'épanouissement de « l'homme nouveau » qui pouvait accomplir les directives du Parti. Prenant appui sur cette organisation et ce fonctionnement de la nation, l'identité nationale devait s'ériger en une norme promouvant l'idéologie. Cette identité nationale avait à s'instaurer dans les âmes des citoyens par l'école, les médias, les organisations (politiques) comme une image décrivant le plus beau, le plus riche pays du monde, le plus intéressé au bien commun de tous, où tous sont égaux. Cette image de ce que c'est la nation et de ce qu'elle fait pour le

bien commun, lui associe de forts sentiments positifs, en agissant comme une forte contrainte extérieure pour soumettre la nation entière (masse, classe).

Les sociétés démocratiques amènent une autre compréhension de la collectivité nationale où l'individualité prend de l'importance, l'égalité entre les citoyens est redimensionnée et les relations à l'intérieur du groupe national sont repensées. Même la division et l'organisation sociale changent, ce qui offre à l'identité nationale une autre source d'inspiration et d'appui pour l'image qui la représente. Etant une image de la nation qui exerce sa souveraineté, l'identité nationale agit pour la garantie de la souveraineté et des institutions démocratiques et pour la possibilité de l'individu de se développer selon ses intérêts et capacités.

L'identité nationale n'existe pas en l'absence d'un lien social qui unit la collectivité nationale et stimule la mise en avant de ses intérêts nationaux. Dans l'approche envisagée ici – l'identité nationale comme norme objective – « la question du lien social est posée dans les termes mêmes du droit objectif » (R. Lourau, 1970 : 101). La nation comme instance substantielle nourrit le respect des normes, des valeurs, des droits à partir de l'existence objective de la nation. Elle s'inscrit dans « le moment de l'universalité, sous la figure de "la société" » (R. Lourau, 1970 : 101) où l'identité nationale cherche à pénétrer dans tous les organismes particuliers de la société pour agir dans le sens du maintien des relations, des réseaux et des règles qui gravitent autour de ceux-ci pour le maintien de l'ordre social existant.

II.2. L'identité nationale comme instance imaginaire

Par opposition à l'instance objective de la construction identitaire assimilée à la « chose » au sens durkheimien, il y a une deuxième instance qu'on peut lui attribuer « issue de la mise en question la plus critique du droit objectif et du positivisme durkheimien » (R. Lourau, 1970 : 101). Elle se présente ici comme une instance imaginaire construite à partir du vécu, de l'expérience qui a marqué l'histoire de la nation.

Dès que l'individu vient au monde, et implicitement dans une nation, il subit l'action socialisante de sa collectivité. Il apprend ce qu'est sa nation, quelles sont les relations sociales privilégiées dans sa communauté nationale, quelles sont les valeurs qui doivent être respectées, quels sont les rapports encouragés avec l'extérieur. Toutes ces connaissances que l'individu s'approprie, se réunissent en une image globale de la propre nation et de la place que l'individu doit occuper à l'intérieur de la nation, contenant des actions recommandées, voire attendues de la part des membres de la nation. L'image globale agissant sur l'individu est le produit d'une série d'expériences qui ont marqué l'évolution de la nation (le vécu de la nation), et qui ont projeté une série d'angoisses, mais aussi un système de défense contre ces angoisses (l'imaginaire) réunissant des relations, des actions, des comportements désirables dans des contextes et des situations précises. A ce point, l'identité nationale devient une construction résultée d'une longue expérience accumulée au cours de l'histoire et d'un système de défense construit contre les angoisses produites par le vécu. Le « vécu de la nation » ne réunit pas seulement les événements belliqueux du pays tels que les guerres, les révolutions ou les émeutes, mais aussi tous les actions, les événements et les productions qui ont touché la nation : les productions culturelles, les révolutions industrielles ou technologiques, les mouvements ouvriers, féministes ou des étudiants, etc. En général, les communautés sont en quelque sorte réticentes devant toute nouveauté ou changement, et devant toutes les expériences nouvelles qui ont marqué son évolution, la nation ne faisant pas exception. Les exemples sont multiples et variés, et on pense qu'au cours de leurs histoires, les nations ont été d'autant plus attentives à ces événements qu'ils affectaient la dimension nationale parce qu'ils touchaient directement l'intégrité étatique et l'unité de la nation.

La construction identitaire nationale n'est plus, comme dans le cas précédent, une « chose » objective, mais une réalité construite à partir de l'expérience de vie de la nation et de sa capacité imaginative d'utiliser cette expérience pour augmenter et renforcer la solidarité nationale. La particularité du vécu est privilégiée dans cette approche de l'identité nationale, au lieu de l'universalité comme au niveau précédent, parce que chaque situation particulière apporte une série adaptée d'actions, de mesures ou de politiques pour faire face aux nouvelles conditions sociales. La construction identitaire nationale devient à ce stade plutôt un système qui veille en permanence au maintien de

l'ordre social existant, par l'élaboration d'un système qui au moins diminue sinon annule les effets des événements historiques. On peut prendre un exemple dans l'histoire récente : les événements de décembre 1989 de Roumanie ont changé le régime politique, l'idéologie du gouvernement et l'idéal humain que le régime politique envisageait. Ainsi, l'époque communiste militait pour la construction de « l'homme nouveau » qui était un bon patriote et qui avait une culture assez vaste, car il connaissait un peu de tout. Cette définition du bon citoyen décrivait ses principales coordonnées. Ici deux perspectives s'ouvrent : d'une part celle de l'auto perception et de la conformation de chaque individu au modèle exigé par le Parti (pour certains par conviction, pour d'autres par contrainte) ; d'autre part, celle des agents de socialisation dont la mission était de mettre en œuvre les directives du Parti et, par éducation et formation, de « découper » les personnalités selon l'étalon préétabli. Pour échapper de ce « lit de Procuste »⁸ idéologique, la nation a essayé d'élaborer des mécanismes pour défendre la nature humaine et l'esprit roumain dans chacun des individus. Les mécanismes de défense contre cette intention de construire l'homme nouveau ont varié de l'immersion profonde de l'individu dans son travail jusqu'à l'élaboration de textes satiriques dont le message sous-entendu n'était accessible qu'aux initiés, du rejet complet du système (avec les implications et punitions afférentes) jusqu'à l'acceptation de l'idéologie par conviction. Le système est assez complexe et on n'a mentionné ici que des exemples qui n'ont pas une prétention de représentativité ou d'exhaustivité. Le changement de régime a changé l'idéal humain : aujourd'hui l'idéal est la formation d'une personnalité de vocation, plus précisément la construction d'un individu bien adapté à son présent. Mais l'époque récemment disparue a laissé des traces. Un exemple : alors que quelques années après la chute du régime communiste, les écoles ont en le projet d'introduire des uniformes scolaires, l'opinion majoritaire accusa de « communisme » les initiateurs de cette mesure, en pensant sans doute aux uniformités récemment passées. Les individus se voyaient atteints dans leur droit à la liberté de choix et à la liberté de se comporter et de s'exprimer. La situation a changé aujourd'hui, l'uniforme scolaire étant de plus en plus demandé à l'école devenant l'un des moyens de réduire les inégalités sociales.

⁸ Procuste, personnage de la mythologie grecque torturait ses victimes qui ne s'encadraient dans la mesure fixe d'un lit. Il étendait ses victimes sur un lit et si elles étaient trop longues, il leurs raccourcissait les jambes ; si elles étaient trop courtes, il les étirait.

L'approche de l'identité nationale comme composante imaginaire met en valeur sa capacité créatrice, sa faculté d'utiliser pour élaborer des stratégies, des schémas d'action qui facilitent la continuité de la nation dans son espace et son évolution de point de vu social, économique, politique, culturel. Ce système de défense élaboré à partir des malaises vécus par la nation, aide cette dernière à organiser ses actions, à prendre des attitudes, des comportements, à adopter des politiques, des mesures qui diminuent les effets des angoisses, des souffrances qui l'ont touchée au cours du temps. Ce système de défense prescrit l'histoire de la nation, pour une certaine période, parce que les événements à venir sont directement dépendants du système de défense élaboré. Il y a un « imaginaire radical [...] qui se manifeste à la fois et indissolublement dans le *faire* historique, et dans la constitution [...] d'un univers de *significations* » (C. Castoriadis, 1975 : 220). Bien évidemment, toute stratégie adoptée pour le bien être national est chargée par un système de significations qu'on attribue aux actes et aux actions. Le système de significations, développé en même temps que les mesures concrètes, objectives adoptées, est aussi fort que celui s'appuyant sur des mesures et des faits concrets, réels, par la force du contenu désigné. A l'intérieur de ce système se constitue et se développe une communauté humaine qui, à son tour, fait vivre les significations construites, « l'imaginaire effectif » (conformément au syntagme utilisé par Castoriadis). Sur ce point, on reviendra plus longuement dans le sous-chapitre relatif à l'approche de l'identité nationale comme signification symbolique.

L'approche imaginaire permet le passage vers celle symbolique qui tient au subjectif et qui fait vivre les « faits » et les « choses » dans l'esprit de la nation. Sans la dimension symbolique qui confère de la signification à tout élément tenant à la nation, cette dernière ne pourrait pas vivre et se développer. Ancrée dans la réalité afin d'élaborer les schémas d'action pour l'avenir, la dimension imaginaire réalise le passage de l'approche concrète, substantielle de la nation, vers celui symbolique, conventionnel.

Limitée et souveraine, toute communauté nationale est imaginée, selon la vision de B. Anderson, l'identité nationale des individus étant construite selon cet imaginaire national. Elle devient, ainsi, une somme de représentations ancrées dans la particularité

du vécu. Ces représentations sont élaborées à partir de l'expérience vécue de l'individu (en tant que membre de la communauté nationale), de la nation en tant qu'entité, du territoire, de ses marques et de ses frontières, des rapports avec les étrangers, des valeurs essentielles de l'humanité. L'imaginaire social et national devient ainsi « l'artisan, le dépositaire et le vecteur de l'identité collective, au maintien et au respect duquel il veille » (M. N. Turliuc, 2004 : 19). Grâce à toutes ces dimensions, l'imaginaire social (et national) accomplit une série de fonctions qu'on peut attribuer à toute nation, de toute époque :

- a) La fonction cognitive ouvre au groupe les voies de la connaissance. Par son intermédiaire, le groupe arrive, d'une part, à se connaître, et d'autre part, il reçoit un schéma d'interprétation des expériences lui servant à comprendre la réalité où il vit et à élaborer des projections pour l'avenir. Ainsi, le groupe acquiert aussi un système de pensée à l'aide duquel il codifie et exprime ses attentes. A l'aide de cette fonction, l'identité nationale fait connaître ce qui est la nation qu'elle désigne, quelles sont les relations sociales acceptées et encouragées dans l'espace social, en quel contexte et pour quels buts se sont développés les événements historiques qui ont marqué le devenir de la nation, mais aussi quels sont les buts majeurs suivis par la nation, qu'est-ce qu'il faut que fasse chaque individu pour le bien être de la nation, comment utiliser l'héritage du passé (la culture nationale matérielle et spirituelle) pour l'avenir de la nation.
- b) La fonction identitaire aide la nation à façonner une image de soi selon ses aspirations, à s'identifier avec cette image et à la promouvoir dans ses rapports aux autres. Chaque nation construit une image plus avantageuse que fidèle sur soi pour obtenir ou maintenir l'adhésion des citoyens afin de mettre en avant ses objectifs visant la défense territoriale, la défense et la promotion de la culture, la garantie du respect des valeurs universelles et des droits humains.
- c) La fonction normative garantit l'existence des normes et des règles générales, valables pour la nation entière. Il y a ici une distinction réalisée entre ceux qui imposent les normes et ceux qui les respectent, entre dominants et dominés,

entre le pouvoir et la masse des citoyens. Pour imposer les normes, il faut que le pouvoir se fasse reconnaître au sein des masses. C'est au pouvoir que revient la mission de chercher les meilleurs moyens de se légitimer afin d'imposer les normes désirées, dotées de significations servant à la fois aux intérêts nationaux (l'intégrité territoriale, la garantie des valeurs universelles, la promotion de la spécificité culturelle etc.) et aux intérêts de légitimation du pouvoir.

- d) La fonction mythique accorde plus d'attention à l'individu afin de lui faciliter l'adaptation au groupe d'appartenance, à la réalité où il vit. A l'aide des institutions qui dirigent sa vie, de la socialisation et de l'ensemble culturel où il vit, l'individu élabore toute une série de « vérités subjectives ». Celles-ci sont des constructions personnelles, résultant du filtrage de la réalité objective par la personnalité individuelle, extrêmement utiles à l'adaptation de l'individu au monde et à la participation active à la vie sociale. L'identité nationale qui dépasse chaque existence individuelle, intériorisée à l'âme de chacun, détermine le citoyen à penser les objectifs nationaux comme les siens.
- e) La fonction symbolique contribue à l'élaboration de nouveaux symboles à partir de ceux déjà existants, fondés sur la connaissance et les sentiments afférents.
- f) L'imaginaire social réalise une liaison entre le passé et l'avenir de la nation. Travaillant sur le temps global de la nation (le « temps collectif »), l'imaginaire organise les représentations déjà enracinées dans l'âme collective pour les utiliser dans les projections de l'avenir sous forme de rêves, désirs, attentes, souhaits.
- g) La fonction cathartique aide à la constitution d'une « autre scène », parallèle à celle réelle, mais où les tensions psychiques du monde réel n'existent plus. C'est un espace chargé positivement qui renforce l'esprit national et mobilise les gens pour l'accomplissement des objectifs nationaux (M. N. Turliuc, 2004 : 44-47).

Cette série de fonctions accomplies par l'imaginaire soutient toute nation dans ses démarches pour définir et mettre en avant une image favorable de soi pour générer des sentiments d'attachement, mobiliser à sa défense et inciter à sa promotion aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe national. L'approche de l'identité nationale par l'intermédiaire de l'imaginaire n'atteint pas ses missions d'élaborer et de faire circuler les significations renforçant l'esprit national si elle ne bénéficie de l'aide d'acteurs-clés tels que les intellectuels (les hommes politiques en étant une sous-catégorie) qui ont élaboré des systèmes de protection et de promotion du spécifique national. Se servant des écoles, des journaux ou des autres moyens de communication, ceux-ci ont participé pleinement à l'élaboration, à l'explication et à l'interprétation des nouveaux systèmes de défense de l'esprit national et de leurs significations associées, pour inculquer dans l'âme des citoyens la fierté d'appartenir à l'espace national, le désir de défendre et de promouvoir ce que la nation a de spécifique. La force des significations attribuées à l'espace national, les valeurs universelles dominantes dans la société et les idéaux nationalistes qui ont marqué les époques, ont attribué au « patriote » de différents stades du sacrifice : du sacrifice suprême qui amenait les citoyens à être prêts à mourir pour la patrie, aux stades à la fois plus pacifistes et moins meurtriers qui encouragent la mise en avant de l'identité nationale en promouvant le bien être, la culture, le vivre ensemble des nations.

L'identité nationale est apparue en même temps que la mythologie nationale qui promeut les origines, les héros et le rôle de la nation dans l'histoire, et qui inspire l'imaginaire national du modèle idéal d'héros national ou du bon citoyen : « Le mythe n'est pas la superstructure de la nation : il est ce qui génère la solidarité et la communauté ; il est le ciment nécessaire à toute société, et, dans la société complexe, il est le seul antidote à l'atomisation individuelle et au déferlement destructeur des conflits. Et ainsi, dans une rotation auto-génératrice du tout par ses éléments constitutifs et des éléments constitutifs par le tout, le mythe génère ce qui le génère, c'est-à-dire l'Etat-Nation lui-même » (E. Morin, 1991 : 323).

L'imaginaire de la société se constitue en un ensemble d'éléments considérés significatifs pour le groupe contribuant à l'unité et à la cohésion du groupe. L'existence de toute société est directement liée à l'imaginaire parce qu'il fournit les représentations à

la fois sur soi-même et sur les autres, ce qui amène à l'affirmation de son identité (nationale pour le cas des nations), et à la reconnaissance des autres groupes y compris nationaux, ayant leur propre identité. « Par l'intermédiaire de l'imaginaire social une collectivité désigne son identité, précise ses rapports avec les autres et construit sa propre image d'eux » (M.N. Turliuc, 2004 : 10). La définition de l'imaginaire se structure autour de quelques critères majeurs, sans exclure d'autres qui peuvent intervenir. Ceux-ci sont : topique ; génétique ; structurel ; fonctionnel et instrumental (M.N. Turliuc, 2004 : 15). Le premier critère part de l'espace physique où vit la nation, espace qui, par les définitions et les symboles qui lui sont associés, influence les représentations et les projections que les individus se font de lui. Cette nouvelle construction est génériquement nommée « espace vécu » et sa constitution est médiatisée par « l'espace de l'imaginaire », une union idéale entre la réalité objective et le vécu de l'individu – son côté subjectif. Le critère génétique met l'accent sur le comportement spécifique humain, tels que les comportements durables, hétérogènes spécifiques pour une telle période, une telle culture ou un espace donné. Du point de vue structurel, l'imaginaire accentue l'unité et la cohérence des représentations et des perceptions collectives. S'organisant dans une structure unitaire, l'imaginaire participe activement à l'organisation des significations nouvelles, des objectifs touchant le nationalisme, dans une société dynamique et évolutive. Enfin, le critère fonctionnel soutient la capacité de l'imaginaire à élaborer des figures, des représentations, des significations nouvelles réunissant le désir personnel et les contraintes institutionnelles (gérées par une force motivationnelle).

L'imaginaire de la société est le produit d'un ensemble des démarches matérielles et symboliques « par lesquelles une société se donne des repères pour s'ancrer dans l'espace et dans le temps, pour rendre possible la communication entre ses membres et pour se situer par rapport aux autres sociétés » (G. Bouchard, 2000 : 14). Privilégiant le vécu pour projeter son avenir, l'approche de l'identité nationale à l'aide de l'imaginaire fait la liaison entre le passé et le futur, ce qui confère de la continuité à la construction identitaire même, dans l'espace et dans le temps, et à tous les agents qu'elle réunit.

II.3. L'identité nationale comme signification symbolique

La troisième instance de l'identité nationale vise l'ensemble des symboles et de leurs significations qui donnent du sens à la réalité. Ce troisième système se trouve en liaison directe avec les deux autres instances « mais tentant de la dépasser, tente la synthèse du moment de l'objectivité, et du moment de l'imaginaire » (R. Lourau, 1970 : 102). La réalité extérieure objective, construite comme un système de protection et de promotion de l'esprit national, ou comme un système de défense contre des inquiétudes ou des faits que l'histoire décrit, nécessite l'intériorisation et le filtrage réalisés par les êtres humains. La réalité objective est intériorisée à l'aide des symboles qui prennent une compréhension particulière par les significations qui lui sont attachées. Seul l'être humain détient cette capacité opérationnelle qui, corrélée avec sa capacité créative, arrive non seulement à opérer avec les signes et les symboles, mais aussi à en élaborer d'autres nouveaux. Adaptées aux contextes singuliers, ces significations, d'une part, facilitent la compréhension des événements, des actions, des attitudes, et d'autre part, font naître une cohésion plus grande à l'intérieur du groupe d'appartenance.

On naît en un ensemble de symboles et de significations propres à la nation qui aident les citoyens à se définir et à établir un but national commun autour duquel ils se mobilisent. Tout cet ensemble se trouve emmagasiné dans la conscience collective alimentant en permanence l'image et l'attachement qu'on a à sa propre nation, bref l'identité nationale. Touchant toutes les dimensions du nationalisme, l'ensemble de significations ne peut perdurer et se transmettre que s'il bénéficie d'une permanente actualisation, et « une intériorisation dans des moments et des lieux singuliers de la vie sociale » (R. Lourau, 1970 : 102). La capacité humaine d'attribuer des significations donne du sens aux « choses » matérielles décrivant l'espace national (physique et social) et, de plus, elle active la capacité créative humaine à faire sortir d'autres symboles (matériels ou spirituels) chargés de significations adaptées. Ce processus se développe dans des lieux et des moments concrets de la vie sociale. On peut donner quelques exemples : les hymnes, les drapeaux, les emblèmes et les croyances fortes réunissent les citoyens au nom des buts communs visant la nation. Ce sont des symboles pleins de significations qui ont pris naissance du système de défense de la nation, par la

personnalité humaine. Ces symboles mobilisent les masses au nom de la nation, d'autant plus que les significations associées sont pertinentes. Un hymne par exemple arrive à mobiliser la nation et à faire vivre le patriotisme s'il est utilisé au cours des événements tels que les révolutions, les émeutes, les mobilisations, etc. Ce symbole est aperçu par la personnalité humaine avec des significations adaptées à ce moment. Ce qui est étonnant c'est que l'hymne continue à transmettre après des années et des années, des sentiments et des attitudes semblables à ceux qui se manifestaient au présent des événements et qui l'ont transformé en symbole. Dans ce fait réside le pouvoir des significations et des symboles réunis sous une forme immatérielle qui transcende les époques et les existences matérielles.

Il y a une série de symboles associés à des significations, qui ont été créés par l'esprit nationaliste pour le bénéfice de l'esprit nationaliste, ou qui ont été créés dans un espace national sans se le proposer. Des constructions telles que la Tour Eiffel, la Cathédrale Notre Dame, l'Arc de Triomphe (de Paris) pour la France, ou la Maison du Peuple, l'Arc de Triomphe (de Bucarest), le Palais Peleş pour la Roumanie sont des exemples en ce sens. Ceux-ci ne sont pas seulement d'éléments qui amènent les citoyens s'identifier à des marqueurs territoriaux, liés à l'histoire nationale. Réunis symboliquement autour d'un symbole national, les citoyens renforcent leurs sentiments pro nationalistes et font converger leurs conduites et attitudes avec des buts nationalistes.

Les symboles reçoivent des significations particulières adaptées au présent. S'inspirant de la même réalité, ils peuvent ressortir des sentiments et des attitudes complètement opposées. Gardés dans la mémoire collective, les symboles adaptent leurs significations aux images que la nation veut fournir au présent. Un exemple éclaire la démarche : « le balcon de Ceaușescu ». Ce lieu n'est pas un mythe, mais une réalité dont la signification s'est transformée après la chute du communisme. Avant 1989, « le balcon » était la tribune officielle où Ceaușescu parlait aux masses et annonçait les nouvelles « directives ». A l'époque communiste, cette tribune était un symbole de la dictature avec toutes les implications. Elle était l'endroit chargé d'une double dimension positive et également négative, positive pour ceux qui acceptaient par conviction l'idéologie, et négative pour ceux qui subissaient les directives sans avoir le droit à parole. Même les événements de décembre 1989 ont débuté là-bas, alors que Ceaușescu

parlait aux masses des nouvelles mesures que le Parti avait à adopter. Ainsi, d'un lieu chargé d'une dimension négative pour son statut de tribune des directives du « tyran », le balcon est devenu le symbole de la libération du communisme, de la liberté du peuple. Dans l'imaginaire national d'aujourd'hui, le balcon est plutôt positivement valorisé parce qu'il est devenu le lieu de mémoire de la libération du communisme, la place où la Révolution a commencé. « Le balcon », symbole de l'identité nationale, a changé de signification rappelant plutôt la chute du communisme que l'époque entière.

La Maison du peuple est un autre exemple, mais le changement de signification se fonde sur d'autres réalités. Négativement valorisée à l'époque pour les vies sacrifiées au cours de sa construction, pour les dépenses difficilement supportées par un « peuple appauvri », pour son statut de siège des rencontres officielles et des mesures dictatoriales adoptées, la Maison n'est devenue un symbole positivement valorisé qu'après la chute du communisme. Des arguments tels que « le plus grand bâtiment d'Europe », « le deuxième au monde », les richesses abritées offrent aux citoyens un symbole qui, même construit dans une époque de « triste souvenir », leur donne de l'unicité au monde, les particularisent par rapport aux autres. La différenciation par rapport aux autres étant l'un des facteurs majeurs de sa construction identitaire, ce symbole fait pleinement son travail dans la construction et l'affirmation de l'identité nationale aussi bien à l'intérieur du pays qu'à l'extérieur.

Les significations de tous les éléments subsumés par la dimension nationale leur donnent de la force pour réunir la nation autour d'eux. C'est le langage qui gère le complexe de symboles et de significations, lui appartient aussi le pouvoir de changer les significations attribuées à l'espace national. Le langage se trouve dans une relation assez particulière avec l'identité nationale : il est un élément puissant de l'identité qui la définit, mais qui la change selon les nouvelles significations qu'il élabore. Pour cette raison, tout ce qu'on pense et vit est étroitement lié au symbolique géré par le langage. L'image et les idées que l'on se construit sur soi-même et sur le monde où l'on vit sont une somme de significations qu'on attribue aux choses et aux faits. La perception de la réalité contextuelle est dressée par les réponses aux questions concernant notre existence et les relations entre nous et les autres. « Le rôle des significations imaginaires est de fournir

une réponse à ces questions, réponse que, de toute évidence, ni la réalité, ni la « rationalité » ne peuvent fournir » (C. Castoriadis, 1975 : 221). C'est l'identité nationale qui intervient ici, sous sa forme d'instance imaginaire, pour élaborer des symboles et des significations qui renforcent l'attachement des citoyens à l'espace national (à la fois physique, social et spirituel) et le désir de vivre ensemble des nationaux.

Le processus de socialisation participe à ce niveau de l'identité de deux façons : d'une part, il contribue à l'inculcation des symboles et de leurs significations à la population, et d'autre part, il peut déterminer la population se mobiliser au nom de la défense et de la promotion des symboles nationaux et de l'espace (physique et social) où ils existent. Les instances de socialisation éduquent l'identité nationale en fournissant des significations adaptées et en favorisant l'espace national (physique et social). Néanmoins, la simple présentation des symboles et la transmission des significations qui leurs sont attribuées n'ont pas la puissance de changer les attitudes, d'encourager les comportements et de sensibiliser les sentiments nationaux. Pour que ce fait se réalise, il est nécessaire qu'une permanente actualisation des significations dans des situations concrètes intervienne pour qu'elles se fixent dans l'âme des citoyens conformément aux besoins nationalistes. C'est la tâche des dirigeants politiques, qui ont à la fois la force et le besoin de contrôler et d'orienter l'intériorisation des significations. Les dirigeants politiques font usage de leur pouvoir sur le discours promu par les agents de socialisation, afin d'imprégner les symboles et les significations utilisées avec des éléments propres à leur idéologie. Ce fait confère une compréhension commune à la réalité nationale, ayant effet sur la perpétuation de l'ordre social établi, mais aussi sur la reproduction de la hiérarchie politique existante. Le pouvoir politique, par les symboles et les significations qu'il encourage, par l'intermédiaire du discours officiel des agents de socialisation, se légitime en assurant ainsi la continuité et l'évolution dans la durée.

L'identité nationale est un ensemble de symboles et de significations associées qui médiatise l'acquisition des informations et contribue au façonnement des sentiments visant l'espace national. C'est l'identité qui confère du sens à certains événements et

lieux marquants pour la nation afin d'obtenir l'adhésion des masses. C'est une sorte de convention que la construction identitaire attribuée à la réalité qu'elle représente, son déchiffrement s'ouvrant seulement aux initiés. L'initiation à cette démarche se moule sur le processus complexe de socialisation.

La principale source d'inspiration pour l'identité nationale n'est plus, comme dans les cas précédents, la nation substantielle ou la particularité du vécu. Cette fois-ci, la construction identitaire prend ses racines dans les significations qu'elle-même ou que la nation qu'elle représente a créées. Il s'agit d'une convention que la nation même, par son identité, a créée. Tout en valorisant la perspective du conventionnalisme, l'analyse sera orientée à ce niveau vers les pouvoirs, les attributs, les valeurs assignées (par convention) à la communauté nationale. Dans l'existence objective, la nation est une construction juridique et sociale dont l'image et les sentiments (associés à cette image) réfléchissent les conventions visant la perception de la nation par elle-même, dans les rapports aux autres et dans les comportements adoptés.

Au-delà de l'apport de l'identité nationale sur l'élaboration d'un système conventionnel contribuant à la définition et à l'auto perception de la nation, cette construction « imaginative – symbolique » contribue à la reproduction et à la continuité de la société. Ce qui étonne c'est le fait que l'existence matérielle est dirigée et soutenue par une instance immatérielle, virtuelle. L'identité nationale n'est qu'un exemple de construction imaginaire, étant « une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais d'existence réelle » (C. Lévi-Strauss, 2000 : 332).

Les instances incarnées par l'identité nationale agissent d'une manière synchronique, seules les démarches analytiques les séparant. De l'action concertée de ces instances jointes par l'identité nationale, on peut identifier une série de fonctions (qui n'a pas la prétention d'exhaustivité).

- a) La fonction descriptive se concentre sur la présentation de l'image que la nation a construite au fil du temps et qu'elle transmet à l'intérieur et à

l'extérieur du groupe. Par son existence et par son action, l'identité nationale se montre aux autres sous ses multiples facettes (matérielle, culturelle, naturelle) et dimensions (organisation territoriale, système de valeurs, communauté nationale). Elle trace aussi les limites de l'acceptable, du désirable dans les relations entre les citoyens afin d'esquisser une image d'autant plus complète et fidèle de soi-même. Cette fonction est mise en œuvre pour deux raisons : d'une part, pour faire connaître le spécifique national aussi bien aux co-nationaux qu'aux étrangers, et, d'autre part pour faire connaître notamment aux citoyens, les limites désirables de leurs actions, attitudes, comportements touchant l'esprit national (ce qui encourage la promotion de l'esprit national et décourage les attentats contre l'esprit national). D'où découle une deuxième fonction.

- b) La fonction régulatrice qui veille au respect des normes et des règles acceptées dans le groupe. La construction identitaire nationale, par les systèmes de contraintes légitimes qu'elle utilise, par les symboles et les significations inculquées dans l'âme des individus, elle ne fait pas autre chose que tracer les limites des attitudes et des comportements désirables. L'identité devient ainsi une instance de contrôle social, le garant en dernière ligne de l'ordre social existant.
- c) L'identité nationale n'est pas une construction rigide, fixe ; elle évolue avec les nouvelles conditions sociales, historiques et économiques. Conformément à ces conditions nouvelles, l'identité redéfinit l'image qu'elle présente d'elle-même, élabore de nouveaux symboles ou donne de nouvelles interprétations, de nouveaux sens aux réalités anciennes. Elle participe ainsi à la production matérielle et spirituelle de la nation qu'elle représente, en contribuant, ainsi, à sa propre production et reproduction. En d'autres termes on peut nommer cette fonction prescriptive.
- d) La fonction de cohésion sociale est issue plutôt de l'intériorisation de l'esprit national dans l'âme des citoyens et, par conséquent, de la manifestation de leur attachement à l'espace national. Les sentiments qu'intériorisent les individus visant leur propre pays, la culture spécifique ou les symboles

matériels ou spirituels, amènent les individus à développer une solidarité plus étroite, une liaison qui les détermine à partager avec les autres co-nationaux des buts visant l'affirmation et la promotion de la spécificité nationale.

- e) Directement liée de cette fonction est celle de mobilisation autour d'un idéal, d'un but ou en vertu d'un changement idéologique majeur. L'identité nationale agit dans ce cas comme une puissance surnaturelle, comme un enchantement qui amène les masses à l'action.

Ces fonctions de l'identité nationale agissent au nom et pour le gain d'une normalisation des comportements valorisant l'espace national afin de resserrer l'unité, la cohésion et la cohérence interne du système national. Visant toujours à obtenir l'adhésion des citoyens aux normes et aux valeurs qu'elle promeut, la construction identitaire utilise tous les moyens et les stratégies légitimes : des contraintes par le droit et par le consensus, des stratégies communicationnelles valorisant l'expérience vécue pour projeter l'avenir ou fournissant des significations nouvelles aux symboles anciens (et même aux symboles nouveaux).

Conclusions

L'identité nationale est la manière de penser et d'agir de la nation, construite dans la durée historique et par l'action concertée de plusieurs facteurs et agents de socialisation dans le cadre du réseau complexe de relations établies au sein de l'espace national (physique et social). Ces relations toujours construites dans le jeu complexe de l'« entre deux » – Soi et Autre, intériorisation et extériorisation, unité et diversité, mêmeté et ipsité – dans le contexte régulateur des valeurs et des normes sociales participent à l'accomplissement des besoins sociaux requis pour la société. L'action simultanée et continue de ces facteurs ambivalents, réalisée sous l'organisation et la surveillance des systèmes de gouvernement, produit une construction mentale généralisée visant l'espace national (dans son acception la plus généralisée) et qui fonctionne comme un système universel de normes – l'identité nationale. Ce système normatif est vital pour l'existence et la continuité de la collectivité nationale et son affirmation au monde, afin

qu'elle établisse les cadres de l'imaginaire national et de l'affectif qui gèrent les actions individuelles et collectives à l'égard de l'espace national d'une part, et se concrétise dans la reproduction (parfois dans une manière créative, innovatrice) de l'ordre social existant à l'intérieur des frontières nationales, d'autre part. La mission principale de l'identité nationale réside dans le fait qu'elle contient un ensemble de statuts et de rôles à intérioriser par les individus afin d'assurer la garde et la transmission de l'esprit national / de la spécificité nationale aux générations qui suivent.

L'identité nationale recouvre trois niveaux de généralité (norme objective, instance imaginaire, signification symbolique) qui se superposent sur les trois stades de la nation e, tant que substantiel, imaginaire social et convention. L'identité nationale comme norme objective, dont le support est la nation comme substantiel, est mise dans l'acception du fait social durkheimien. L'identité nationale est – dans cette acception – une construction adossée à la nation même dans sa substantialité d'où elle tire les ressources pour devenir une contrainte objective agissant de l'extérieur sur l'individu auquel elle dirige les perceptions et les attitudes, les comportements et la pensée. Comprise en termes de « chose », l'identité nationale agit comme une exigence extérieure (par contrainte ou par consensus) fondée sur les droits de l'homme, les valeurs et les normes universelles, stipulées dans les lois suprêmes des pays et défendues par les institutions les plus fortes des pays.

En tant qu'instance imaginaire, l'identité nationale s'étaye sur l'image que la nation crée d'elle-même, à partir de son vécu, tout au long de l'histoire. Cette instance de la construction identitaire nationale participe à la perpétuation de la communauté dans le temps : l'imaginaire basé sur l'expérience vécue sert à la projection de l'avenir assurant ainsi de la cohérence et de la coordination entre le passé et l'avenir. Tout ceci est rendu possible par l'action dynamique des symboles auxquels font appel les agents de socialisation au cours des actions éducatives et formatives destinées, d'une part, à l'adaptation et à l'intégration des individus dans leur communauté, et d'autre part, à la reproduction de l'ordre social existant.

L'identité nationale comme signification symbolique, en laquelle la nation est une convention, est l'ensemble de symboles nationaux et de leurs significations qui sert à la compréhension et à la légitimation des actions du présent. A ce stade de l'identité

nationale, on valorise l'ensemble des significations associées au nationalisme, mais insérées dans un permanent processus d'actualisation et de contextualisation au présent. Ainsi, les significations attribuées aux symboles de la nation mettent en action la capacité créative de l'homme qui fait naître des images et fait vivre des sentiments positifs à l'égard de la nation, à condition qu'elle ait été intégrée dans des lieux et des moments concrets de la vie sociale. Ainsi, la compréhension de la réalité environnante (sociale, politique, économique), la légitimation des gouvernants, la reconnaissance, l'acceptation et/ou le soutien des actions développées au niveau national se réalisent à l'aide des symboles adéquats utilisés dans des contextes concrets de la vie sociale.

Chapitre III. La construction de l'identité nationale à l'école

L'un des principaux cadres de la construction identitaire nationale est l'école qui, par son organisation et par son fonctionnement, assure un champ favorable au processus de transmission et d'appropriation des idées fortes, dominantes à l'intérieur de l'espace national. Par le pouvoir symbolique que l'école détient sur les apprenants, elle impose d'une manière unitaire et adaptée l'idéologie du gouvernement, devenant un médiateur entre les gouvernants et les gouvernés. C'est à l'école que les valeurs, les conceptions, les attitudes agréées au niveau sociétal sont présentées d'une manière adaptée aux apprenants, afin qu'elles s'insèrent dans les personnalités individuelles comme des règles et des normes fondamentales. Le chapitre qui suit est focalisé, dans un premier temps, sur les actions et les ressources impliquées dans la construction de l'identité nationale : d'une part, le processus qui favorise la transmission et l'intériorisation du savoir utile au façonnement identitaire – le processus de socialisation, et d'autre part, les contenus scolaires comme ressource cognitive pour le processus de socialisation. Pour comprendre les orientations de base à partir desquelles se réalise la construction identitaire dans les systèmes d'enseignement français et roumain (au cours de la période visée), on propose une analyse de la place du nationalisme à l'intérieur des orientations et des objectifs majeurs des deux systèmes éducatifs, et des programmes scolaires en vigueur dans la

même période, qui ont servi comme base pour l'élaboration des manuels scolaires (sur lesquels est focalisée l'analyse de la deuxième partie de notre étude).

L'identité nationale a la force de s'imposer comme une contrainte extérieure (formelle ou informelle), inspirée par l'expérience vécue de la nation et dirigée par le pouvoir des symboles et de leurs significations. Elle agit à plusieurs niveaux de la vie sociale en faisant appel à tous les agents de socialisation pour renforcer l'esprit nationaliste des citoyens. Certaines instances de socialisation opèrent d'une manière désorganisée et occasionnelle, mais il y en a d'autres qui sont explicitement finalisées par le façonnement de l'identité nationale, étant parfois sous coordination et approbation directe du système d'enseignement. C'est l'école comme agent de socialisation qui a établi, parmi ses objectifs principaux, la formation de la personnalité humaine avec focalisation sur les traits du « bon citoyen ». L'inculcation des sentiments patriotiques s'inscrivait parmi les buts de l'enseignement à l'époque de Jules Ferry en France ou de Spiru Haret en Roumanie ; ce qui continue aujourd'hui dans une forme renouvelée et adaptée. Le nom de J. Ferry est lié à l'école formatrice de citoyens et à une mutation dans l'idéologie de l'école : à partir de son époque, l'école de masse a eu deux missions majeures : celles « de populariser les Lumières et d'enraciner la république dans l'esprit du futur citoyen » (P. Albertini, 2006 : 61). S. Haret est resté dans l'historiographie pédagogique roumaine par « la loi sur l'enseignement secondaire et supérieur » (1898), certains cercles académiques faisant aujourd'hui encore référence à cette loi. Dans ses démarches, il est resté fidèle à l'élévation du peuple : « dans tout ce que j'ai fait jusqu'à maintenant pour l'enseignement, voire pour l'élévation du peuple, je me suis adressé à tous les gens qui peuvent m'aider, sans regarder leur couleur politique et je ne peux pas me plaindre de ne pas avoir trouvé l'aide sollicitée » (S. Haret *apud* F. Diac, 2004a : 125-126).

Depuis sa constitution, l'école détient une place stratégique dans la formation de la personnalité des élèves (avec un impact direct sur leur identité), les principaux moyens utilisés étant l'action pédagogique des enseignants et le savoir transmis. Ce dernier est l'instance objective élaborée selon les mêmes exigences pour l'ensemble de la population scolaire d'un certain âge, dont la transmission se réalise conformément aux principes, aux

méthodes et aux stratégies didactiques conseillées par des spécialistes : « L'école est en effet une institution qui sélectionne et « formate » les savoirs en vue de leur transmission et de leur enseignement. Ces savoirs, définis par l'institution de tutelle (l'Eglise pendant des siècles, puis l'Etat à partir du XIX^e siècle) sont différenciés selon les types d'enseignements » (J-C. Ruano-Borbalan, 2002 : 2).

Dès sa constitution et par son statut, l'école de masse a cherché à adapter le contenu, les objectifs et les manières de transmission des connaissances aux différents stades du développement psychique de l'individu, d'une part, et d'autre part, aux idéaux nationalistes et de développement du pays. L'école est devenue populaire et jusqu'à un certain âge obligatoire pour tous, ce qui a exigé de sa part plus d'organisation, de systématisation et d'adaptation aux particularités psychiques et intellectuelles des élèves. Le développement dont l'école a bénéficié et le changement produit dans la société (styles de vie, occupation des parents, mentalités) ont conduit l'école à prendre de plus en plus des prérogatives de la famille. Ainsi, les idéaux patriotiques ou l'attachement à l'espace national sont de moins en moins transmis par la famille, celui-ci étant l'un des buts majeurs de l'institution scolaire.

Par ses démarches organisées, structurées et dirigées, l'école se propose de rendre à la société des jeunes dotés, d'une part, des instruments de travail intellectuel (savoir lire, écrire, compter) et, d'autre part, des instruments de l'intégration et de l'adaptation à la société présente (les règles exigées par la société, les idées fortes, les croyances et les valeurs promues dans l'espace national). L'école agit ainsi sur deux plans dont l'importance pour le devenir des jeunes est comparable. Les actions réalisées sur les deux plans s'entrecroisent et se soutiennent réciproquement, le but de l'éducation étant atteint avec l'accomplissement des deux objectifs. Concernant la transmission des instruments du travail intellectuel, ce qui change d'un système d'enseignement à un autre (du même pays ou de pays différents) est la méthode didactique ou le support scientifique soutenant l'intériorisation et la consolidation des capacités de lire, d'écrire, de compter. Sur l'autre démarche – visant la formation de la personnalité – les variations touchent les buts éducatifs, les idéaux éducationnels, le poids du nationalisme concentré dans les démarches scolaires, les contenus scolaires utilisés pour que tous se réalisent dans le contexte de la culture nationale avec sa spécificité : des valeurs fondamentales adaptées

au contexte national, des traditions et des rituels façonnés par le vécu de la nation, des croyances et des idées fortes enracinées dans la personnalité nationale tout au long de l'histoire et par l'intermédiaire de la langue nationale.

La formation dans l'esprit des valeurs nationales et des normes morales se réalise d'une manière continue, au cours de la période de scolarisation et par toutes les disciplines enseignées à l'école. Si l'acquisition des instruments scientifiques est la tâche exclusive de l'école, l'acquisition des instruments nécessaires à l'intégration sociale commence en famille, avec la socialisation primaire, et se continue à l'école d'une manière approfondie, organisée et dirigée. Ainsi, l'école devient responsable pour la constitution des sentiments, des attitudes positives, des croyances et des opinions (fondées sur des valeurs) vis-à-vis de l'espace et de la communauté d'appartenance, dans l'âme de chacun des membres de la société ; il s'agit de « l'être social », en termes durkheimiens : « Constituer cet être social en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation » (E. Durkheim, 1999 : 51).

L'influence de l'école sur les sentiments nationalistes n'est pas une nouveauté ; aux débuts de l'école populaire obligatoire, instituer la patrie dans l'âme des enfants était l'une des principales missions des enseignants. Même si l'approche a changé, la construction de l'attachement à l'espace national demeure l'une des missions principales de l'école. En France, « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (Art. 2, Loi 2005-380/2005). En Roumanie, « Le but du système d'enseignement est la formation de la personnalité humaine par : l'acquisition des connaissances scientifiques, des valeurs de la culture nationale et universelle [...] » (Art. 4.1, Loi de l'enseignement 84/1995).

De plus, l'Etat a pris conscience de l'importance de ce service que peut lui rendre l'école par l'éducation des jeunes dans l'esprit des valeurs nationales, de l'unité et de la cohésion nationale. Ainsi, la reconnaissance et la légitimité dont il a besoin sont assurées, mais la nation a également besoin des valeurs nationalistes, de la promotion de l'esprit national pour assurer sa reproduction et sa continuité au cours du temps. L'Etat, l'école et la nation se sont mis mutuellement d'accord sur l'apport de l'enseignement à la construction, la surveillance et la survivance de l'identité nationale dans l'âme des

citoyens. L'école détient une place importante dans le façonnement de la personnalité des élèves et de leur identité parce que, par l'intermédiaire des contenus scolaires transmis par les enseignants, l'école inculque dans la pensée des jeunes les valeurs, les normes acceptées et promues dans la société du présent et qui, à leur tour, vont influencer les conduites et les comportements convergents des citoyens. Ainsi, l'image et l'attachement que les citoyens se construisent à l'égard de leur espace national supposent l'intériorisation des éléments identitaires dans l'âme de chacun d'entre eux. Ils deviennent citoyens actifs et adaptés au contexte social, économique et politique de leur présent. Pour que l'intériorisation de l'image et la construction des sentiments se réalisent conformément aux mêmes principes, valeurs, symboles associés aux mêmes significations, l'école, sous la coordination et le contrôle immédiat réalisés par l'Etat, représenté par ses gouvernants, établit une série de documents scolaires ayant la force des lois. Ces documents concentrent les dimensions de l'identité nationale, en offrant aux jeunes apprenants les perspectives de leur développement. Ces documents sont aussi des sources pour l'élaboration des instruments de base utiles au parcours scolaire des élèves – les manuels scolaires. L'identité nationale est ainsi entrée à l'école dans une forme officielle et reconnue par tous les agents impliqués dans le système d'enseignement. Dès son insertion dans les objectifs de l'école, l'action du discours à l'égard de l'espace national sur l'âme des enfants est facilitée par le processus de socialisation que l'école réalise et par l'intermédiaire des symboles et des significations contenus dans les manuels scolaires. L'action des enseignants met également l'empreinte sur la construction identitaire nationale dans la mesure où ils sont les médiateurs entre les connaissances scientifiques (comprises dans les manuels) et les élèves apprenants.

« La contrainte issue de l'institutionnalisation du social » (H. Pérès, 1993 : 44) détermine les membres de la société à adopter des comportements et à entreprendre des actions conformes aux normes élaborées au fil du temps et conformément aux spécificités de la collectivité. Les élèves découvrent les normes et les valeurs dominantes dans leur société par l'intermédiaire des contenus scolaire, et l'attachement pour tout ce qui tient à l'espace national se forge par les significations attribuées à l'espace national à côté des exemplifications des sentiments vécus par des personnages emblématiques, à l'égard de leur pays. Même si les documents et les contenus scolaires contraignent le comportement

pro nationaliste par certains normes et valeurs, ils ouvrent aussi la voie de la production de la nouveauté. Encourageant l'affirmation de l'individualité, certains systèmes éducatifs ont débouché sur l'élaboration de nouveaux symboles, de nouvelles attitudes et nouveaux comportements touchant la promotion de l'esprit national. Une fois entrée dans la sphère d'intérêts de l'école, l'identité nationale est devenue « à la fois coercitive, permissive et morpho-génétique » (J.P. Chanteau, 2003-2004 : 76), elle étant une construction devenue « cause et conséquence d'actions individuelles » (*ibidem.*).

Aucune société ne peut exister sans un système d'éducation organisé et dirigé qui inclut parmi ses objectifs, l'éducation et la formation des jeunes dans l'esprit des valeurs nationales. « Le but de l'éducation est une expression synthétique des plus importantes valeurs de la société » (I. Gh. Stanciu, 2006 : 12) ce qui amène les gens à vivre ensemble, à partager les mêmes croyances, à adopter des attitudes convergentes, à lutter au nom des même idéaux. Soumises à l'action formatrice du système d'enseignement, les personnalités individuelles subissent l'action des facteurs de socialisation qui leur impriment l'empreinte du présent. Ceci ne veut pas dire que le système d'enseignement considère les apprenants comme des récepteurs inertes à l'égard des messages transmis, même s'il s'agit de la reproduction dans l'âme des jeunes de sentiments forts d'attachement à l'espace national et de leur mobilisation au nom de l'intégrité nationale. L'approche du système d'enseignement et de son efficacité a changé au cours du temps, mais il est certain aujourd'hui qu'un système d'enseignement approprié est celui qui arrive à transmettre de manière positive et persuasive les valeurs du présent. Ainsi, les individus leurs deviennent fidèles, les reproduisent et participent d'une manière active et créative à l'élaboration des autres valeurs convergentes à celles intériorisées auparavant. Cette dynamique se développe dans un contexte social, économique et politique qui, par son fonctionnement, établit les règles de l'éducation et de l'extériorisation de l'acquis culturel.

Généralement, le système s'impose aux jeunes et « il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer ; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent

sur nos enfants » (E. Durkheim, 1999 : 45) parce qu'elles sont le résultat de la vie en commun, de l'influence de l'histoire, du contexte et de l'idéologie du présent.

III.1. Actions et ressources impliquées dans la construction identitaire nationale

L'école est l'une des institutions ayant un rôle majeur dans la mission de transmettre aux citoyens des informations concernant leur pays et de leur façonner les sentiments d'attachement à l'espace national. Pour accomplir ce but, l'école agit à deux niveaux : d'une part par le processus développé par les enseignants et d'autre part par les contenus.

Les enseignants ont la responsabilité de transmettre aux élèves les connaissances qui leur facilitent l'accès aux niveaux supérieurs de l'éducation. Accomplir cette mission, c'est également participer à la formation des jeunes comme de « bons citoyens », par leur exemple personnel, par les informations qu'ils soulignent et accentuent dans les démarches didactiques, par les contextes en lesquels ils replacent les informations présentées, par les explications supplémentaires et les corrélations réalisées entre différentes informations, et par les actions de participation civique entreprises. L'impact de toutes ces actions sur la personnalité des élèves est assez fort, vu le statut d'autorité légitime détenu par l'enseignant à l'école. Cette autorité est identifiable à trois niveaux assimilables aux moments de l'institution : universalité, particularité, singularité. Ainsi, au niveau le plus général, l'enseignant « possède l'autorité que confère un savoir » (R. Lourau, 1970 : 260), celui qu'il enseigne aux élèves. Des inférences floues telles que « l'histoire connaît la vérité concernant notre passé, le maître enseigne l'histoire, donc le maître connaît la vérité », transforment l'enseignant dans une instance représentative dont les idées, les jugements, les conduites servent de modèles pour les élèves. Le moment de la particularité, couvrant moins de généralité que le moment de l'universalité, confère de l'autorité à l'enseignant par les rôles qu'il détient : « en tant qu'individu, il incarne une ou des instances parentales » (*ibidem.*). On ajoute à ce moment le statut d'adulte de l'enseignant qui lui donne plus d'autorité devant les jeunes. Le moment de la singularité restreint la sphère de discussion au niveau de l'institution scolaire, là où le maître « détient le pouvoir d'organiser le travail des autres » (*ibidem.*). Par les moyens et la

mission dont il est investi au niveau de l'école, il devient l'autorité suprême pour organiser et diriger l'activité des apprenants.

Les contenus scolaires constituent une instance agissant sur la formation des élèves par les savoirs scientifiques et éthiques. Ces contenus détiennent le statut de vérités incontestables étant élaborés par les scientifiques et les pédagogues habilités, contrôlés et approuvés par les institutions éducatives de l'Etat (habituellement, le Ministère de l'Education et ses structures subordonnées). Le filtrage réalisé cherche la conformité des contenus aux exigences scientifiques, aux particularités psycho-physiques des élèves, mais aussi aux valeurs et aux normes promues dans la société, dont l'intériorisation sert à la reproduction de l'ordre social existant.

Les deux niveaux dont on parle – celui de l'action des enseignants et celui des contenus scolaires – s'entrecroisent, les jeunes étant le produit de leur action concertée au sein du cadre général de l'institution éducative. Cette dernière, suivant les règlements et les normes établis par les documents de politique scolaire, développe une activité instructive/éducative dont le but est l'éducation et la formation de la personnalité humaine afin qu'elle s'intègre activement dans la société du présent. L'école est devenue, ainsi, une institution de la connaissance, englobant à la fois les instruments du travail intellectuel et les instruments de l'intégration sociale. Dans un premier plan, l'école a « la tendance à transmettre les produits de la pensée humaine qui ont acquis le statut de savoir dans le cadre des disciplines académiques constituées » (L. Vlăsceanu, 2002 : 29). Il y a des voix qui font la différence entre le savoir transmis par l'école et d'autres savoirs, le premier ayant la reconnaissance absolue au sein des masses. C'est lui qui détient la vérité absolue et qui passe, ainsi, sans opposition dans la pensée des jeunes. Pour cette raison, la manière de dire les choses, le poids de certains éléments dans l'économie du contenu scolaire et le contexte où ces connaissances sont replacées prennent de l'importance dans notre démarche parce que le dit et la façon de dire sont des facteurs majeurs de la structuration de la pensée, de la personnalité, de l'attitude et du comportement des jeunes.

A un second plan, la connaissance implique l'apprentissage « et l'école institution de l'apprentissage, par implication l'école est institution de la connaissance » (*ibidem.*). Cette dimension met l'accent sur l'apprentissage auquel l'élève est soumis au cours de toute sa scolarisation. On parle ici de l'apprentissage des instruments scientifiques (lire,

écrire, compter), mais aussi des instruments de l'intégration sociale (attitudes et comportements). Légitimée au sein des masses, la mission de l'école (agissant par ses enseignants et par ses contenus) ne rencontre pas de résistances parmi les apprenants. Les savoirs enseignés à l'école et les valeurs transmises sont intériorisés et transformés en convictions sans rencontrer d'oppositions ou de résistances de la part des jeunes. Ces savoirs intériorisés influencent l'intégration et l'adaptation de l'individu à la société du présent, en lui façonnant l'image de lui-même à l'intérieur de la société (nationale) et l'image de sa propre communauté nationale au monde. C'est l'identité nationale qui gagne dans cette démarche éducative et formative.

Dans un tiers plan, « la connaissance renforce les forces individuelles et sociales de l'action et de la construction » (*ibidem.*). L'importance de la connaissance pour les gens est devenue un truisme, l'école s'approprie la mission de gérer et de transmettre la connaissance aux jeunes générations. La connaissance confère du pouvoir à ses détenteurs, et sa dissémination dans la société consolide le pouvoir de la pensée et de l'action du groupe. L'école, au-delà de son statut de vecteur de la connaissance, est aussi le filtre pour la sélection du savoir à enseigner pour construire des citoyens formés et informés.

Le processus de construction identitaire à l'école doit se réaliser d'une manière unitaire et conformément aux objectifs généraux du système d'enseignement. Le projet de construction identitaire se fait présent dans le système d'enseignement à tous les niveaux de l'action institutionnelle. Il se concrétise en documents de politique scolaire, en contenus spécifiques et en démarches recommandées dans le processus scolaire. Ainsi, l'identité est entrée à l'école sous une forme officielle, assurant une continuité entre les images et les sentiments nationalistes encouragés à l'intérieur de l'Etat national, en dirigeant la manière de penser et d'agir des concitoyens intégrés dans l'institution parce que « la pensée dépend d'elle dans une certaine mesure » (G. Balandier, 1999 : 16). Un exemple de M. Douglas visant l'identité nationale soutient notre propos : l'identité nationale se fonde sur quelques valeurs parmi lesquelles la solidarité qui désigne la relation entre les membres d'une communauté et qui entraîne du respect, des obligations morales d'y adhérer jusqu'au sacrifice : « la solidarité est un vain mot si elle n'implique pas le sacrifice » (M. Douglas, 1999 : 27). Faire passer l'identité nationale dans l'âme et

la pensée des citoyens correspond à des comportements et des attitudes entrepris en faveur de l'espace national, des actions conduisant parfois jusqu'à l'extrême. Même si l'esprit de sacrifice suprême était encouragé par les contenus scolaires de jadis, il est l'autre fois beaucoup modéré, par l'attitude encouragée et privilégiée visant la coopération, le vivre ensemble, les idées pacifistes. Pour exister, ces valeurs doivent être enracinées dans la mémoire collective qui n'est pas seulement une ligne directrice pour la collectivité du présent, mais est aussi une force de mobilisation pour les générations suivantes. Imprégnée dans la mémoire collective, toute valeur, ou élément valorisé, constitue un héritage transmis aux jeunes pour qu'ils trouvent leurs repères nationaux. La mémoire collective sert ainsi « de système de stockage à l'ordre social » (M. Douglas, 1989 : 61), à l'entité nationale, à l'esprit national.

En ce qui suit, on se propose de pointer les éléments essentiels du processus complexe de socialisation développé à l'école visant également l'information et la formation des jeunes, et deuxièmement, le statut des contenus scolaires et leur rôle dans la construction de la personnalité (avec l'impact sur l'identité nationale).

III.1.1. Le processus de socialisation développé à l'école

La socialisation est le processus complexe qui vise l'insertion de chaque individu dans sa société. Développée par des différents agents – parmi lesquels l'école occupe une position privilégiée – la socialisation est « le processus d'apprentissage permanent par lequel la personne humaine intègre la culture et s'adapte à la société qui constituent son milieu vital » (B. Denni, P. Lecomte, 1999 : 122). Ce processus complexe s'insère dans différents domaines de la vie sociale, pour chacun existant des stratégies spécifiques de communication et d'interaction afin d'atteindre les buts proposés. Pendant toute sa vie l'individu procède à une permanente acquisition d'informations, ayant comme principal instrument le langage. Ce dernier devient l'instrument d'évaluation et d'exercice de son acquis socioculturel.

La socialisation est un processus complexe par lequel l'individu s'approprie les expériences socioculturelles communes de sa communauté en les utilisant à son profit, mais d'une manière adaptée à son environnement social et culturel. La personnalité et le

comportement adopté sont directement influencés par l'expérience acquise, la dynamique du social se reflétant dans les attitudes et les actions entreprises par l'individu. Pendant toute sa vie, l'individu adapte sa manière d'être aux exigences de la société présente, en partageant avec les autres individus les règles et les normes du vivre en société (il se faisant, parfois, responsable de leur changement), les décisions et les actions dont ils sont promoteurs ou seulement bénéficiaires. L'être individuel ou collectif avec sa propre identité se retrouve au milieu de tous les échanges et interactions intra et inter individuelles, il étant, ainsi, « au cœur de la compréhension des mutations sociales contemporaines » (J-C Ruano-Borbalan, 2004 : 1). Son identité est ainsi définie et expliquée par les interactions multiples et à différents niveaux entre les individus, les groupes et leurs idéologies. Dans cette perspective, l'identité devient une construction réalisée « à partir d'une expérience singulière » (*ibidem.*), tout au long de la vie de l'individu, par son insertion dans des institutions qui vont délinéer son image sur lui-même et du monde. L'action socialisante des institutions et l'expérience que l'individu reçoit dans ce milieu spécifique, érigent un être bien adapté et intégré dans la société du présent, un être actif et créatif qui ne se contente pas juste de reproduire l'héritage social et culturel reçu des ancêtres, mais qui le transmet aux générations futures, avec l'empreinte du présent.

Il y a plusieurs facteurs qui soutiennent l'acquisition de l'héritage social et culturel et le modelage de la personnalité humaine, la famille, l'école, les médias ou les différents groupes sociaux ne sont que des exemples. L'école a déjà gagné sa place stratégique dans le processus complexe de socialisation achevé par la construction identitaire. Elle se constitue comme une double instance : d'une part, elle est un milieu spécifique favorisant et soutenant le développement intellectuel des jeunes par le processus instructif/éducatif et, d'autre part, comme « un milieu social où s'instituent des relations spécifiques et des pratiques sociales adéquates, pour assurer la socialisation des individus » (L. Vlăsceanu, 2002 : 75). L'intégration des élèves dans le milieu scolaire et l'action développée à l'école ont un impact majeur sur le parcours professionnel et social de l'élève. La transmission des connaissances est toujours réalisée dans un contexte (scolaire, social, idéologique) ayant ses propres significations, étant organisé et structuré selon certaines

exigences, ayant un impact sur les rapports que l'individu entretient avec les autres membres de la société et sur l'image qu'il se construit de lui-même et des autres.

Dans toute société, le système éducatif est regardé comme un milieu favorable à l'éducation et à la formation des jeunes pour qu'ils s'intègrent activement dans le marché du travail et dans la société. Pour l'intégration dans le marché du travail, l'école commence par offrir les instruments de base de la connaissance à l'aide desquels sont acquis les autres savoirs scientifiques et techniques, utiles dans la formation professionnelle et l'exercice de la profession. Pour l'intégration sociale, l'institution scolaire utilise les convictions, les valeurs et les règles acceptées dans la société afin d'obtenir l'adhésion des jeunes aux systèmes des croyances et de pratiques légitimes dans la communauté nationale. L'affiliation des jeunes à « l'esprit du groupe » national, à ses croyances et convictions est, en même temps, au profit de l'individu et à celui de la communauté, l'un satisfaisant ses besoins de rattachement au groupe, de vivre parmi des semblables, l'autre satisfaisant ses besoins de se reproduire et de continuer son existence par l'intermédiaire des individus. Par son organisation, fonctionnement et autorité légitime, l'école médiatise cette relation à double sens établie entre l'individu et son groupe. L'école détient les moyens de faire être les gens conscients de la nécessité de s'approprier l'héritage socioculturel, de transmettre cet héritage, d'établir certaines règles pour son utilisation au monde, mais aussi d'encourager et de veiller à l'enrichissement de cet héritage par l'intermédiaire de l'action individuelle de chaque individu et de l'action collective.

La question qui s'élève à ce moment porte sur les mécanismes qui rendent possibles la transmission, la circulation, l'enrichissement et la création des symboles socioculturels. On peut simplement concentrer la réponse derrière le concept de *socialisation*, tout en sachant qu'il couvre un processus social complexe valorisant aussi bien la capacité reproductive de l'individu que la capacité créative en relation avec chaque agent de socialisation, indifféremment de ses objectifs. Evidemment, il y a de l'inégalité dans la structure, l'organisation ou le fonctionnement des facteurs de socialisation, selon leurs buts spécifiques influençant variablement l'accomplissement de la personnalité humaine. Dans le projet identitaire national, tous les facteurs agissent conjointement, mais l'école retient l'attention pour deux raisons majeures. D'une part, l'action développée à l'école

se réalise d'une manière organisée, structurée et selon les mêmes contenus et exigences pour l'ensemble de la population d'un certain âge. D'autre part, l'action développée à l'école est directement surveillée et contrôlée par le système de gouvernement à l'aide de structures habilitées. Dans ces conditions, le pouvoir transmet, par l'intermédiaire de l'école, les exigences idéologiques, les symboles et l'attachement aux symboles, ce que lui assure la reconnaissance et la reproduction, les idéaux sociaux, politiques, culturels par des stratégies de communication adaptées, afin d'obtenir l'adhésion et la mobilisation des masses pour leur accomplissement. Le système d'enseignement est, ainsi, l'une des institutions les plus habilitées à transmettre et à inculquer aux jeunes les valeurs et les normes acceptées dans leur société, à construire une forte identité collective, voire nationale. On se concentre sur cet aspect de l'action éducative en sachant qu'avec les « techniques sociales » de la lecture, de l'écriture et du compte, le système d'éducatif enseigne aussi les valeurs, les normes de conduite, les sentiments façonnant ainsi, de l'extérieur, une construction mentale et affective qui agit de l'intérieur – l'identité (nationale) des citoyens. Elle est « imposée du dehors. Elle ne me dit pas qui je suis et le sens de ce que je fais, mais qui je dois être et les conduites qu'on attend de moi » (A. Touraine, 1973 : 180), tous ceci structuré à la fois dans les contenus manifestes et latents de l'enseignement. L'individu arrive à trouver « sa nation à l'intérieur de soi » (D. Schnapper, 1994 : 41) suite à l'intériorisation du monde extérieur par l'intermédiaire des stratégies communicationnelles adaptées au contexte et aux particularités d'âge des apprenants. L'intériorisation des valeurs et des normes qui amène l'individu à s'identifier à sa propre nation constitue l'une des quatre dimensions de la socialisation, à côté de l'apprentissage de la vie en commun, l'accès à la culture d'un groupe et la subordination des intérêts personnels à ceux du groupe (M-C. Blais et al., 2002 : 232).

Construire l'identité d'une nation équivaut à la transmission d'un savoir spécifique : un ensemble d'éléments d'autodéfinition de la nation, des valeurs dirigeant les comportements et les attitudes, et des règles à suivre à l'égard des institutions dirigeantes. Ce savoir spécifique considéré « rationnel, neutre et universel » (B. Mabilon-Bonfils, L. Saadoun, 2001: 32) est produit par les détenteurs du pouvoir, en respectant les logiques de la production d'un objet dans une économie capitaliste : « recherche du profit, accumulation de la plus value, division sociale du travail (deux fois si l'on ose

dire : entre ceux qui font le savoir et les autres ; parmi les fabricants de savoir entre les OS du savoir et les patrons du savoir) » (J. Beillerot, 1979: 32).

Dès son ouverture, l'école a inscrit parmi ses objectifs primordiaux la formation du citoyen, mené par des sentiments d'attachement pour son pays et par la volonté d'entreprendre des actions en faveur de son espace national. Pour cette fin, l'école a visé depuis toujours l'inculcation dans l'âme des jeunes, des valeurs et des normes, des schèmes de pensée et d'action au profit de l'espace national. Contrôlé par l'institution étatique, tout cet ensemble normatif promeut la liberté, la solidarité, l'indépendance, bref l'ensemble de valeurs et de normes universelles, mais dont l'utilisation et l'intériorisation sont conformes à l'idéologie du gouvernement. Cette dernière qui circonscrit le système de valeurs, de croyances et de normes, cohérent et clair, est intériorisée par les individus gouvernés dans le cadre du processus de socialisation, définissant la conscience collective, la « fausse conscience » en termes marxistes. L'idéologie est un vrai système de valeurs et croyances élaborant et orientant les significations des croyances, des normes et des valeurs, définissant la compréhension du monde. L'ensemble des convictions et des normes qui dirige la représentation que les individus se font du monde et qui fait que ce monde aille de soi, délimite le cadre large de l'idéologie ou, en termes de Bourdieu, la *doxa* : « l'ensemble des croyances qui fondent la vision du monde et font que ce monde va de soi. Ces croyances, ces schèmes de perception, d'action et d'évaluation du monde sont constitutifs de l'habitus : contrairement aux présupposés de la théorie de l'acteur rationnel, ils orientent les conduites et les jugements sans être nécessairement explicites, sous la forme d'un sens pratique. Le processus d'inculcation de ces croyances et de ces schèmes est à l'origine de ce que Bourdieu a appelé la "violence symbolique" » (G. Sapiro, 2007 : 2). Développée à l'école, cette « violence symbolique » transfère le système de croyances des dominants aux dominés, en déterminant la légitimité et la reconnaissance des gouvernants et de leurs actions au sein des dominés sans qu'ils connaissent ces mécanismes conventionnels, mais en arrivant à intérioriser les significations et la relation de domination promues par les dominants. L'équation facilement mise en pratique à l'école vu que l'organisation, le fonctionnement et les contenus utilisés par le système d'enseignement se trouvent aux mains des gouvernants, et que le statut de l'école au sein de la société est à part : elle est obligatoire jusqu'à un

certain âge, nécessaire pour un statut professionnel élevé et agent de socialisation principal, auquel on fait confiance, pour ses capacités à organiser l'éducation et la formation des jeunes.

L'apprentissage de la vie en commun est la dimension de la socialisation qui met plutôt l'accent sur le vivre ensemble, la solidarité des citoyens favorisant l'accomplissement des projets et des objectifs communs. A l'école le jeune apprend les pratiques recommandées et désirées dans un groupe, par l'intermédiaire des contenus scolaires et par la vie associative déployée dans cette institution. D'une part, les jeunes prennent connaissance, au niveau informatif, des règles, des avantages et de l'importance de la vie en commun, et d'autre part, ils les expérimentent en pratique au cours du processus d'apprentissage. L'orientation vers la pratique dans l'organisation de l'activité d'apprentissage des élèves tient à la créativité des enseignants qui peuvent faire appel à des méthodes de travail variées pour organiser l'activité des élèves. Ainsi, ils peuvent encourager l'association des élèves en groupes différents dont le fonctionnement suit la réalisation des objectifs bien établis ; ou ils peuvent organiser des simulations pour certaines actions dont le promoteur est le groupe ; ou ils peuvent utiliser, dans le processus d'apprentissage, des méthodes participatives favorisant le travail en groupes, le jeu de rôle ; ou ils peuvent élargir leur sphère d'action au niveau extra scolaire pour organiser des actions et des activités avec le groupe d'élèves. Toutes ces actions contribuent dans un premier temps à l'acquisition des connaissances, dans un deuxième moment à la formation des compétences de vivre et de se comporter dans le groupe de pairs, et dans un troisième à l'automatisation des habitudes de vie collective pour qu'elles puissent être utilisées tout au long de la vie, dans des contextes et des groupes, qui varient de celui restreint familial jusqu'à celui élargi national (celui qui nous intéresse le plus dans cette étude). Généralement, pour la vie en groupe et particulièrement pour vivre au sein de sa nation, les jeunes apprennent – au-delà des valeurs et des normes qui ont fait l'objet d'une discussion antérieure – la signification du syntagme « bon citoyen », des statuts et des rôles exigés et adoptés par celui-ci, les relations désirables devant être établies entre les concitoyens, et aussi les conditions spécifiques favorisant ces relations, la nécessité d'avoir une autorité légitime et un système hiérarchisé de gouvernement,

l'existence d'un système de communication et l'importance d'intérioriser ce système, l'existence d'un espace social propre et l'importance de l'utilisation et de la défense de cet espace.

L'éducation s'organise et se développe sur la convergence des valeurs, des attitudes, des croyances communément acceptées, afin de les inculquer aux jeunes générations et orienter les comportements et les attitudes nationalistes, faire vivre dans la mémoire collective des sentiments et des images visant la nation, tirant leur sève de deux sources : l'une représentée par le continuum passé – présent – avenir, l'autre représentée par le triptyque territoire – nation – culture. La finalité principale du système éducatif, dans ce contexte, est d'assurer la continuité du groupe et de renforcer l'unité à l'intérieur de l'espace national, vu que le système éducatif travaille avec des jeunes qui se rapportent de manières différentes au groupe national d'appartenance. L'être humain naît dans un groupe qui a une entité spécifique construite au fil du temps et qui a des règles conduisant la vie des ses membres. Pour s'intégrer dans ce groupe, il faut que l'être humain soit soumis aux différents actes éducatifs qui le transforment en un membre actif du groupe, muni d'une forte identité collective. Le desideratum de chaque société est de construire dans l'âme de tous ses membres une forte identité collective, de faire des membres aptes à se diriger selon les mêmes valeurs et normes et à se soumettre volontairement, par conviction, aux institutions agréées par le groupe national.

Les valeurs et les normes inculquées aux jeunes par le système d'enseignement sont toujours celles du temps présent, même si elles sont enseignées pour évoquer des événements lointains, des civilisations passées encadrées par des mythes se faisant une place dans la conscience nationale et qui la renforcent : « Les nations enseignent les mythes à ceux qui perpétueront la conscience nationale » (S. Guth, 1994 : 65). Les jeunes sont assez différents du point de vue social, économique, culturel ou ethnique. C'est l'école qui trouve les moyens de réduire ces différences, un exemple étant constitué par les mythes nationaux qui contribuent à la mise en évidence de ce que la communauté a de particulier, nourrissant ainsi la volonté des jeunes de souscrire à la conscience commune et à la solidarité nationale. A l'école revient le rôle de perpétuer et de renforcer l'homogénéité nécessaire à la vie collective, « en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective » (E. Durkheim, 1999 : 50).

L'homogénéité se réalise par l'intermédiaire de l'école qui fait un choix dans la sélection des savoirs enseignés et jugés utiles pour la formation de bons citoyens. L'analyse des contenus enseignés aux élèves dans une certaine période offre en même temps une image des valeurs et de la culture que la société considère essentielle dans son temps, et de son projet identitaire qui se veut unitaire et conforme au contexte où il est placé.

L'apprentissage des valeurs, des normes et de la vie en commun se réalise dans un contexte culturel que les jeunes reçoivent des générations antérieures. L'accès à cette culture se constitue comme une troisième dimension de la socialisation, le but final devant être leur participation à la culture, ou mieux dit, leur participation à la production de la culture. L'école est le médiateur entre le jeune et la culture, elle-même étant directement influencée par le contexte culturel où elle est placée, et structurée par la politique, l'économie, les mentalités, les productions matérielles et la langue, qui est le vecteur de tous ces éléments culturels. Dans ce vaste contexte, situé à l'intersection de tous les domaines de la vie, le jeune reçoit au fur et à mesure de sa formation, des éléments spécifiques de la culture de son groupe d'appartenance. La transmission de l'héritage culturel se réalise, comme pour les autres connaissances acquises à l'école, par la prise en compte des particularités bio-psycho-physiques des jeunes.

L'école n'a pas seulement le mérite de fournir aux jeunes des éléments de la culture que la nation a produit, mais elle est l'instance initiant les jeunes à la recherche et à la découverte de la culture par ses propres moyens. L'école initie les jeunes dans les mécanismes du travail intellectuel et également dans l'appropriation et la production de la culture. A l'école, la pensée des jeunes est imprégnée par les éléments considérés comme essentiels, en même temps, pour le devenir de l'individu et pour celui du groupe, en fournissant les productions culturelles qui encouragent la mise en valeur de la personnalité individuelle, ses capacités créatrices, participatives et critiques. Le gain pour l'esprit collectif est le renforcement de la cohésion sociale et des sentiments d'attachement au groupe national d'appartenance et à l'espace physique où la nation vit.

Suite à la socialisation réalisée à l'école, le jeune commence à prendre de l'autonomie, « à se gouverner lui-même, et à régler ses rapports avec les autres selon une loi commune » (M-C. Blais et al., 2002 : 25). Le jeune commence à comprendre et à respecter la société où il vit, la culture, les règles et les contraintes de celle-ci. Il devient,

ainsi, capable de se mettre au service de sa société en reproduisant et en perpétuant l'ordre établi, la spécificité qui lui confère l'identité.

La subordination des intérêts personnels à ceux du groupe est la quatrième dimension de la socialisation visant l'éducation des jeunes dans l'esprit d'altruisme et de coopération, corrélé avec la dimension concernant l'apprentissage de la vie en commun. L'école dispose de moyens d'intervention sur la pensée et les conduites des jeunes afin de consolider la personnalité collective qui n'est pas la somme des personnalités individuelles, mais une instance supérieure se dirigeant selon les valeurs et les normes exigées dans la communauté nationale. Pour obtenir l'adhésion et la soumission de chaque personnalité aux intérêts du groupe, l'école travaille sur les images et les sentiments que les jeunes se construisent de leur pays et de leur nation, par « trois registres (qui sont) distincts même si leurs effets s'entremêlent étroitement : le contenu de l'enseignement, l'initiation à certaines formes de participation, l'apprentissage de certains types de relations sociales » (A. Percheron, 1984 : 21).

Pour que l'école atteigne son but socialisateur, il ne suffit pas de prendre conscience de l'importance de la construction identitaire pour la nation, mais il convient à trouver les meilleurs moyens d'agir et d'impliquer de plus en plus la communauté locale et ses responsables dans la formation des jeunes dans l'esprit nationaliste. Les promoteurs de l'enseignement de masse et gratuit ont posé les bases de la construction identitaire nationale de leurs pays. Le simple fait d'amener les jeunes à l'école pour leur transmettre les instruments du travail intellectuel et des éléments de la culture nationale a eu comme premiers résultats la circulation à une échelle plus large des informations et des productions culturelles, la coopération entre les concitoyens et l'augmentation de la cohésion nationale et de la solidarité nationale.

Ouvrant aux jeunes les voies vers le savoir scientifique, la transmission et la production culturelle, les promoteurs de l'éducation de masse ont réussi, par leurs actions, à réduire les inégalités sociales en constituant « un espace fictif dans lequel les élèves comme les citoyens sont traités de manière égale, indépendamment de leur appartenance sociale, raciale, religieuse ou politique » (J. Picq, 1995 : 46). Le traitement

égal des jeunes dans l'esprit des valeurs nationales n'a pas fait autre chose qu'instituer la nation dans la pensée et l'âme des apprenants. Dans cette démarche constructiviste, l'école agit par tous les moyens et les agents dont elle dispose. Suivant l'un de ses buts majeurs – former des citoyens actifs et impliqués dans la vie sociale – « l'école exerce une triple influence, par l'intermédiaire du contenu de l'enseignement, par l'initiation à certaines formes de participation, par l'apprentissage de certains types de relation de pouvoir » (M. Grawitz, J. Leca, 1985 : 215). Le contenu scolaire compris dans les manuels scolaires et dans les documents d'accompagnement est la source principale d'information et l'instrument principal du travail de l'élève. Chaque discipline, par ses contenus manifestes et latents, contribue à la formation et au devenir de l'individu dans l'esprit nationaliste. Il est vrai que l'apport de l'histoire, de la géographie ou de la culture civique en ce sens est plus consistant que l'apport des autres disciplines, ce que ne veut pas dire que la contribution des autres disciplines est inexistante. L'ensemble des contenus scolaires, par les choses qu'ils disent ou qu'ils suggèrent, laisse dans la personnalité de l'individu des traces, visibles par les manières de penser, d'agir, d'établir des relations par rapport à la communauté nationale. Sur le point, de l'action des contenus scolaires, on reviendra dans les pages suivantes.

Le processus de socialisation développé à l'école inclut l'initiation à certaines formes de participation pour rendre à la société des citoyens doués de compétences et d'habitudes sociales. L'école est un lieu d'apprentissage des pratiques et des actions qui ressemble à la vie politique. En simulant différentes actions d'élection, les jeunes apprennent, par la pratique, la signification du vote librement exprimé. De même, on peut organiser des actions écologistes où les jeunes découvrent le cadre naturel et où ils apprennent à respecter, à protéger et à conserver l'espace naturel, le cadre physique de la nation.

A l'école également, les jeunes sont initiés aux rapports au pouvoir. L'école fournit des informations sur les hiérarchies existantes dans la vie sociopolitique auxquelles les citoyens se soumettent par conviction ou par contrainte, l'ordre social étant le principal gagnant. A l'école, le jeune découvre qu'il y a des institutions et des règles de fonctionnement des institutions qu'on doit respecter, il apprend aussi la hiérarchie des pouvoirs dans la société, de même qu'il apprend qu'il y a une hiérarchie de valeurs et de

normes dont le respect l'intègre mieux et plus facilement dans la société d'appartenance. L'école est l'un des milieux privilégiés pour apprendre les relations encouragées et désirées entre les citoyens et leurs représentants politiques, mais aussi les relations avec leurs pairs. L'interaction de l'apprenant d'une part avec les collègues, d'autre part avec les enseignants l'amène à développer les règles de soumission et de collaboration, les règles de rapports verticaux et de rapports horizontaux pouvant être établis entre les êtres humains, membres de la même nation. L'intériorisation de toutes ces connaissances se réalise par les contenus scolaires, par les actions des enseignants et leur modèle personnel, par les actions pratiques entreprises. Les jeunes intériorisent l'ensemble de valeurs et de normes de sa société, les institutions dirigeant l'espace national pour que leur comportement soit conforme aux attentes de la société d'appartenance.

L'école influence les sentiments positifs des jeunes à l'égard de leur espace national et le comportement adopté dans la vie sociale et politique, par trois mécanismes distincts : les contenus scolaires, l'apprentissage des mécanismes de participation et l'apprentissage des formes de relations sociales. « Influencer les programmes et les contenus des manuels représente un des moyens les plus anciens aux mains des gouvernements désireux de façonner les citoyens de demain » (A. Percheron, 1984 : 21). Par les significations attribuées aux concepts définissant l'espace national et aux valeurs fondamentales, l'Etat façonne la pensée des apprenants par l'intermédiaire de l'école, afin de les orienter dans une direction précise, celle qui légitime le pouvoir et l'ordre social existant.

Le processus de socialisation réalisé de manière organisée, dirigée et contrôlée par l'intermédiaire de l'institution d'enseignement, conduit à la constitution d'une conscience commune sur la propre collectivité. « C'est donc cette conscience collective qu'il faut faire passer dans l'âme de l'enfant » (E. Durkheim, 1999 : 236). Engagée dans le processus de construction de la conscience collective, l'école assure la tâche d'approfondir la démarche en partageant les représentations qui seront construites, par deux perspectives : « relatives au pouvoir (dimension verticale) et aux groupes d'appartenance (dimension horizontale). [...] Le processus de socialisation répond à une double exigence : à la fois du point de vue des gouvernants et du point de vue des

gouvernés » (Ph. Braud, 1994 : 187). Les uns bénéficient de légitimation au sein des masses par le pouvoir des croyances construites à l'aide des paroles, les autres tirent profit de la cohésion sociale renforcée et de la solidarité. Pour construire une société durable et viable du point de vue politique, il est nécessaire que s'opère l'intériorisation « d'un minimum de convictions communes concernant à la fois la légitimité du gouvernement qui régit, et le bien-fondé de l'identification des individus à des ensembles solidaires » (Ph. Braud, 1994 : 187). Cette solidarité n'est donnée à l'homme moderne ni par la force, ni par l'attachement à une foi ou à un grand homme, mais par la culture acquise par l'éducation qui « est de loin son investissement le plus précieux. Elle lui confère, en réalité, son identité » (E. Gellner, 1989 : 58).

Pour que la société et l'ordre établi à l'intérieur de celle-ci se reproduisent, il faut que les comportements individuels aillent dans une même direction en délimitant une pratique sociale homogène et cohérente conforme à l'idéologie du gouvernement. Celle-ci prend le fonds culturel déjà existant et le remodèle pour légitimer l'autorité, pour établir les buts du groupe national et pour fournir les moyens d'action. La réussite de cette démarche exige l'harmonisation entre eux non seulement des attitudes et des comportements individuels du présent, par leur soumission aux mêmes règles et normes, mais aussi de leur mise dans une continuité avec les valeurs et les normes qui ont donné du sens aux actions sociales des générations passées. Cette continuité est exigée même si l'idéologie du passé récent est stigmatisée. La nouvelle attitude, la nouvelle interprétation du passé est définie par les symboles promus par la nouvelle idéologie qui construit le nouveau sens des choses et des actions. Ayant reçu les symboles et les codes de la nouvelle idéologie, chaque individu les reproduit par ses actions en participant à la construction et à la reproduction du système de pensée et de croyances spécifique à la nation. Pour cette raison, l'école doit accorder de plus en plus d'attention à la formation de la personnalité individuelle où se reflète l'attachement à l'espace national, l'image promue de cet espace et le maintien de l'ordre social existant. « Plus que jamais, le devoir de chacun est de « savoir qui il veut être », et le devoir de l'école est de savoir quel individu elle peut, elle veut et elle doit former pour la société de demain » (M. Abdallah-Preteille, 2004 : 5).

III.1.2. Les contenus scolaires

L'école est un système complexe qui se conduit selon ses propres règles et logiques, dans le contexte idéologique élargi de la société. La société demande au système d'enseignement de lui fournir des citoyens éduqués et formés afin qu'ils s'intègrent facilement et deviennent des participants actifs dans le milieu social, politique, économique et culturel de leur temps. L'école participe activement à cette démarche par les instruments les plus efficaces dont elle dispose – les « mots de l'institution » – arrivés à l'âme des enfants par l'intermédiaire des documents scolaires (des programmes scolaires, des manuels scolaires, des guides d'accompagnement) et des enseignants. La perception de soi-même et des autres, les attitudes face aux autres, les valeurs, bref tout ce qui forme l'identité de l'individu, sont fortement influencées par les discours promus dans les institutions scolaires qui varient avec le niveau et avec le porteur du message.

Les contenus que le système d'enseignement s'efforce de transmettre sont à la fois des informations scientifiques et des valeurs et normes que l'on désire inculquer dans l'âme de la génération entrée sous l'action éducative. Si les contenus scientifiques traversent les générations, les valeurs qui leur sont associées varient avec les idéologies du présent qu'elles doivent soutenir et reproduire. Les mots au service de la société et de son idéologie se constituent dans une problématique assez vaste dont la compréhension se réalise par une analyse élaborée et minutieuse des concepts, de leurs significations et contextes, du curriculum qui a servi comme base pour l'élaboration des textes où ils sont insérés.

Dans la circulation des mots des institutions, I. Bellier identifie un « effet-contexte » et un « effet-politique ». « L'effet-contexte » explique le vocabulaire des milieux administratifs et politiques, enracinés dans l'histoire, en éclairant « le processus d'inventivité que nourrissent les interactions mises à l'œuvre entre locuteurs de milieux socioprofessionnels et de langues maternelles distinctes » (I. Bellier, 1994 : 530). « L'effet-politique » explique l'influence des mots sur l'organisation ou la vie de la société. « Parce qu'ils sont introduits par une institution puissante, certains mots ou certaines expressions ont une valeur d'injonction liée à la fonction exécutive de

l'organisation administrative tandis que d'autres ont une valeur d'incantation » (I. Bellier, 1994 : 530).

Les savoirs transmis par l'institution scolaire prennent plus de valeur dans la démarche d'influencer la pensée des jeunes, pour la reconnaissance que lui accorde l'opinion publique de vérité incontestable. Dans ces conditions, il est plus facile pour l'école de se servir de cette reconnaissance et de diriger la pensée, le comportement, les attitudes des jeunes dans la direction exigée par la société. Ainsi, l'école est légitimée à dire qu'est un bon citoyen, comment il se comporte, ce qu'il doit faire. La perception du jeune apprenant sur lui-même est, bien évidemment, liée à l'espace physique d'appartenance, à ses semblables, voire à la communauté nationale, et elle s'oriente également, dans sa constitution, sur l'activité des enseignants et sur les contenus scolaires. On met ici en évidence la position privilégiée attribuée au contenu scolaire dans le triptyque enseignant – élève – contenu scolaire. Ce dernier relie les deux autres vecteurs impliqués dans le processus instructif/éducatif : la mission des enseignants est d'éduquer et de former les jeunes, mais leur démarche d'ensemble se réalise conformément aux contenus scolaires accrédités et recommandés dans les actions éducatives. Même si les démarches entreprises par les deux instances, les enseignants et les contenus, diffèrent sous l'aspect actionnel, les messages qu'ils transmettent convergent. Cette convergence est doublement imposée : d'une part, par les documents de politique scolaire qui disent ce qu'on doit dire aux élèves à l'école, soit par les maîtres, soit par les manuels, et d'autre part par la culture du présent conférant certaines significations aux valeurs du présent. Bien que l'on considère l'action des enseignants comme une instance à part, celle-ci s'étaye, pour ses actions éducatives, sur les contenus scolaires élaborés et accrédités au niveau central. L'élaboration des contenus scolaires, comme l'activité des enseignants également doivent tenir compte des objectifs majeurs du système d'enseignement : éduquer et former les jeunes. Il faut que les démarches entreprises visent non seulement le niveau de performance que l'individu doit atteindre à la fin d'un parcours scolaire, et également le type de citoyen formé, le sens accordé à la citoyenneté, à l'espace où elle se construit, aux valeurs qu'elle engendre, à la collectivité nationale qui lui sert de contexte-cadre, à la langue qui médiatise la formation du citoyen

et à la culture et aux traditions qui assure une liaison entre le citoyen présent, les ancêtres et les générations futures.

La formation du citoyen est un but fondamental de l'éducation et le curriculum fait référence explicitement à celui-ci. Pour mettre l'empreinte sur l'identité que les citoyens se font de leur propre nation, l'école modèle ses contenus conformément à son projet identitaire. Les contenus de toutes les disciplines scolaires soutiennent la construction identitaire nationale ayant un poids plus ou moins consistant. Parmi eux, l'histoire, la géographie, la littérature, la culture et l'éducation civique, ce sont des disciplines comprises dans le curriculum obligatoire des systèmes d'enseignement, français comme roumain, et qui traitent la construction de l'identité nationale avec plus d'acuité. Par leurs contenus, ces disciplines transmettront, d'une part, des informations scientifiques spécifiques à la discipline et, d'autre part, modèlent l'âme du jeune apprenant par la contextualisation des savoirs scientifiques. L'histoire est digne d'une attention particulière parce qu'elle est l'un des éléments fondamentaux de l'identité nationale. L'histoire conduit l'individu apprenant à revivre le passé et à prendre une position définie à l'égard des événements passés et des héros impliqués. Alors, par l'intermédiaire de l'école « on situe un lignage dans le temps et l'on marque la place de l'enfant dans le lignage et l'ancrage de son identité » (T. Ragi, 1999 : 13). Une pensée non avisée peut considérer que l'Histoire est la même pour toutes les générations d'élèves et que les événements ont les mêmes significations depuis toujours. Sous l'influence des nouvelles conceptions du temps historique, une nouvelle forme d'historiographie se développe – « l'histoire de l'histoire » qui, souvent, est une sorte de « manipulation par la mémoire collective d'un phénomène historique » (J. Le Goff, 1988 : 173), dont la vraie histoire est celle de son présent. La remise des événements dans un contexte positif, la présentation de certaines spécificités qui les lient à la collectivité nationale ou aux collectivités locales, le rattachement de valeurs démocratiques existant dans la vie de tous les jours, ce sont des manières de renforcer l'attachement à l'espace national qui accompagne les contenus scolaires. La géographie peut privilégier certains endroits du cadre naturel, encourager sa promotion et sa conservation, la littérature peut privilégier des auteurs nationaux et leurs ouvrages qui touchent sensiblement l'esprit nationaliste, l'éducation civique dit explicitement au citoyen comment il doit être, ce qu'il doit faire

pour être conforme aux normes sociales exigées dans son espace national d'appartenance. Les contenus de toutes ces disciplines et des autres du tronc commun qui touchent moins l'esprit nationaliste cherchent à se mettre l'empreinte sur l'âme des jeunes pour leur faciliter l'insertion dans la société du présent, mais aussi pour assurer à la société, dans son ensemble, le confort de la reproduction sociale (la reproduction des valeurs, des normes, de la culture, des traditions).

Il y a d'autres disciplines optionnelles qui contribuent, par leurs contenus, à cette tâche d'une importance majeure pour l'avenir de toute nation. « L'éducation pour les droits de l'homme » ou « L'éducation interculturelle » en Roumanie, ce sont des disciplines optionnelles à enseigner, visant la formation du bon citoyen par l'apprentissage des droits humains, la familiarisation des élèves avec la variété du monde (linguistique, ethnique et religieuse) et les valeurs de la démocratie, la préparation des jeunes à la participation active à la société démocratique. En France, à côté des disciplines du tronc commun telles que l'histoire et l'éducation civique, « L'éducation à l'environnement et au développement durable » devient obligatoire dès 2004. Cette nouvelle discipline généralisée vise à diriger les jeunes vers la compréhension des relations entre les questions environnementales, économiques, socioculturelles pour mieux percevoir l'interdépendance des sociétés humaines ; la nécessité d'agir pour la préservation de l'environnement ; l'importance de la solidarité (nationale et mondiale). Cette discipline met au centre de ses intérêts l'individu dont la formation à la protection de l'environnement et à la solidarité sont privilégiées. Ce n'est pas une discipline nouvelle, mais une réorganisation de celles déjà existantes. La nouveauté consiste à redimensionner la problématique environnementale et celle humaine au centre desquelles se trouve le citoyen dressé conformément aux valeurs fondamentales de son temps.

Par les contenus scolaires compris dans les disciplines du tronc commun et des disciplines optionnelles/facultatives également, le jeune « est encouragé à développer son identité, à susciter et à profiter des occasions de rapprochement avec les autres, à adopter des comportements inspirés du processus démocratique, à apprécier les différentes formes d'expression culturelle ainsi qu'à reconnaître les liens d'interdépendance qui existent entre les personnes d'ici et d'ailleurs » (N. Lebrun, 2006 : 114).

A côté des savoirs explicitement transmis par les manuels scolaires et les activités des enseignants, il y a de savoirs cachés qui sont des contenus volontairement ou involontairement sont dissimulés. Habituellement, ils sont conformes à l'ordre social existant, mais l'insertion des messages contrevenant aux idéologies politiques du gouvernement n'est pas exclue. Ce type de savoir est identifiable dans les textes à l'aide des grilles de lecture qui sont en mesure de mettre en évidence les significations accordées aux concepts utilisés et aux valeurs promues, de diriger la pensée des lecteurs dans une telle direction définie, de conférer aux réalités les significations désirées.

Les savoirs cachés peuvent contenir des informations intéressantes à un moment donné parce qu'ils sont fortement liés aux innovations, aux progrès enregistrés au présent. Il y a des choses mises plutôt dans une perspective holiste qui met en évidence l'avancement économique, social ou politique national ou international, sans comprendre des indications ou des exemples de bonnes pratiques des individus qui contribuent substantiellement aux changements, au progrès des sociétés. C'est une perspective où l'individualité prend de l'importance par la contribution substantielle au façonnement de la citoyenneté, de l'identité. « L'école ignore de nos jours des savoirs de l'esprit qui donnent l'intégrité, la volonté, la force et la persévérance. L'indépendance est rarement de mise à l'école ; l'indépendance acceptable est une Indépendance canalisée en fonction des canons qui assurent la reproduction d'un certain modèle de société » (F. Tochon, 2006 : 32).

Il y a une autre catégorie de savoirs – les savoirs absents du curriculum scolaire se délimitant des savoirs cachés qui, dans une forme latente, se trouvent dans les contenus scolaires. Les savoirs absents définissent les informations qui intentionnellement ou non, sont ignorées des documents scolaires, et qui peuvent être utiles à l'intégration sociale des jeunes apprenants et à leur développement intellectuel, émotionnel, relationnel. Ce sont des savoirs « qui ne sont pas enseignés parce qu'ils ne sont pas considérés comme importants alors qu'ils sont primordiaux dans la situation que vivent actuellement les élèves engagés, qu'ils le veulent ou non, dans le système institutionnel scolaire, dans la stratification sociale et le contrôle organisé par les élites, dans le système social de leur localité et de leur pays, dans le système économique et politique, dans le système naissant du nouvel ordre mondial. Intégrer ces nouveaux savoirs est peut-être un des rares moyens

pour des enseignants de poursuivre leur tâche d'émancipation individuelle et sociale » (F. Tochon, 2006 : 31). Il s'agit des informations concernant le bien être, l'adaptation à l'environnement, dans la collectivité d'appartenance, l'augmentation de la qualité de vie, tous ceux-ci faisant croître l'attachement et la satisfaction face à l'espace et à la population de son immédiateté ou, davantage, à l'espace et à la population nationale parce que la nation entière, par ses dirigeants et par la volonté et l'action collective, font avancer les choses.

D'autres savoirs importants et souvent oubliés des contenus scolaires sont des savoirs relatifs à la jeunesse et à son adaptation à la société qui change constamment ; des savoirs relatifs à la planète et à la conservation des ressources ; des savoirs visant les erreurs du passé ; des savoirs qui aident à la compréhension immédiate de la diversité humaine.

L'un des projets de l'école est de contribuer à la construction identitaire nationale des jeunes, projet développé dans le contexte culturel et idéologique national imprégné par des valeurs, des symboles et des significations construits tout au long de l'histoire et adaptés aux spécificités locales. Il est exigé de tous les agents impliqués dans le système éducatif (enseignants, auteurs de manuels scolaires, auteurs de programmes d'enseignement et d'autres documents de politique scolaire, personnel impliqué dans les activités extrascolaires) de respecter et de perpétuer les spécificités nationales et ses valeurs fondamentales, dans la compréhension du présent. Le système d'enseignement participe à tous les niveaux et par tous ses agents à l'accomplissement d'une construction sociale qui assure à la collectivité nationale de la stabilité, de la cohérence et de l'harmonie : l'identité nationale.

Comme toute construction, l'identité a besoin, elle aussi, d'un vecteur agissant de l'intérieur pour lui assurer l'existence et l'évolution. Le langage reçoit le statut de vecteur principal de la construction et de la reproduction identitaire parce qu'à lui revient la mission d'emmagasiner et d'inculquer dans l'âme des jeunes les symboles nationaux et leurs significations. Ce fait ne se réalise avec succès qu'au milieu des institutions puisque « seules les institutions peuvent définir des rapports d'identité » (M. Douglas, 1989 : 49). Plus précisément, dans le cadre seulement des institutions on peut parler du rapport de

similarité ou de différence, parce que ces rapports sont déterminés exclusivement par analogie avec la nature ou avec d'autres rôles ou positions identifiables à l'intérieur des institutions. Tous ces rapports sont variables dans le temps, étant soumis à une dynamique évolutive soutenue par les modifications de la perception et de l'attitude face aux rôles et aux positions spécifiques existant dans les institutions. On comprend ici que même les supports matériels et symboliques qui soutiennent la construction identitaire changent au fil du temps. Pour le cas particulier de cette étude, il s'agit du changement de l'organisation du système éducatif, de ses buts et de ses exigences, mais prioritairement du changement des contenus éducatifs. Ce changement sera expliqué d'une part par le progrès scientifique, et d'autre part par l'image de la réalité sociale qu'ils doivent construire et qui doit se synchroniser avec le changement social. M. Douglas considère que l'image de la réalité est déformée avant et après le changement des contenus mais « le but de la révision est d'adapter les déformations optiques au goût du temps présent » (M. Douglas, 1989 : 61). La réactualisation de l'image créée reflète justement la mémoire publique à un moment donné.

On n'ignore pas le fait que les manuels scolaires doivent répondre à une deuxième exigence, différente de celle de l'adaptation au contexte culturel et idéologique. Les contenus scolaires doivent s'adapter également aux exigences du marché du livre scolaire pour se faire choisir par les enseignants et les élèves. Dans le contexte postmoderne et postindustriel, tous les agents impliqués dans la production et l'utilisation des contenus scolaires doivent tenir compte de ce contexte.

Les contenus scolaires compris dans les manuels respectent certaines exigences qui leur offrent l'autonomie et la reconnaissance. Premièrement, les contenus scolaires offrent aux utilisateurs des informations structurées. De ce fait qui vient en aide aux apprenants ainsi soutenus dans leurs démarches scolaires par l'adaptation des informations et des exigences du savoir aux particularités psychologiques de l'âge auquel il s'adresse. Les informations structurées viennent également en aide aux enseignants qui transmettent ces contenus. Ainsi, ils ne sont pas préoccupés par la sélection et par l'organisation des savoirs à transmettre aux élèves, mais seulement par l'organisation de l'activité éducative qui concerne la sélection du manuel qui sera utilisé à la classe (parmi

plusieurs manuels alternatifs proposés), le choix des stratégies didactiques et l'adaptation du message à transmettre au niveau de la classe. Les contenus scolaires sélectionnés et structurés doivent être significatifs pour la culture de la collectivité visée à l'assimiler. Entre les contenus scolaires et la culture doit exister un soutien réciproque, les valeurs qui circulent dans la collectivité étant encouragées, explicitées et renforcées par les savoirs scolaires. A leur tour, les contenus scolaires proposent de nouvelles valeurs et normes ou de nouvelles significations aux anciennes, favorables à la société et à la nation du présent. Habituellement conformes au gouvernement, ces valeurs et normes inculquées par les contenus scolaires viennent à l'appui de toutes les catégories d'acteurs impliqués : pour les apprenants, elles facilitent leur compréhension du monde où ils vivent et l'intégration active à celui-ci ; pour les enseignants (les médiateurs des savoirs), elles soutiennent leurs actions ; pour les gouvernants (la personnalisation du pouvoir hiérarchique), elles assurent la reconnaissance et la légitimité.

Même si les contenus scolaires varient d'une époque à l'autre selon les idéologies du pouvoir, ils gardent toujours le statut de norme, de vérité facilitant la compréhension de l'inconnu aux apprenants. Mis dans une forme adaptée aux significations agréées au présent, les contenus scolaires sont éloquents pour la mémoire collective de leurs générations, voire pour leur identité nationale. Les contenus scolaires qui nous intéressent le plus dans cette démarche reçoivent un double rôle : d'une part l'histoire est la « fille de son temps » (Hauser et Febvre *apud* Ph. Braudel, 1969 : 115) parce qu'elle adapte ses savoirs aux significations idéologiques de son présent et/ou elle crée de nouveaux savoirs induits par les événements et les croyances/doctrines de son temps. D'autre part, l'histoire est le promoteur de son temps du fait que, par ses contenus, elle participe pleinement à la construction de la mémoire collective. Le manuel scolaire qui est le support des contenus scolaire n'est pas un simple instrument à l'usage des enseignants et des enseignés, mais c'est un instrument de la médiation entre idéologie et identité.

III.2. Les habitudes standardisées à l'école et les comportements nationalistes attendus dans la société

A l'école, les jeunes apprennent des savoirs établis, mais aussi des valeurs et des normes qu'ils doivent respecter dans la société, lors des interactions, dans les relations qu'ils établissent avec les autres. Par l'intermédiaire des contenus des autres disciplines ou par des disciplines visant plus notamment cet objectif, les jeunes découvrent les institutions qui gèrent la vie sociale, les relations agréées face aux co-nationaux et aux étrangers, et les valeurs qui surmontent la totalité de l'ensemble social. Pour que les exigences de la société soient intériorisées d'une manière organisée et systématisée par les jeunes, ces exigences sont précisées dans les documents de politique scolaire. Ainsi les comportements attendus sont imprimés dans l'esprit des élèves sous forme d'habitudes explicitement mentionnées dans les programmes scolaires ou dans les contenus des manuels. Ceux-ci sont toujours conformes aux objectifs essentiels du système d'enseignement national et prennent des formes particulières selon l'organisation et le fonctionnement du système. Pour cette raison, toute « histoire scolaire et ses manuels portent la marque d'un programme d'études, de ses orientations épistémologiques, éducatives et pédagogiques » (D. Moreau, 2006 : 256). En nos prochains développements nous nous proposons d'explicitier, dans l'histoire de l'enseignement roumain et français, les éléments d'ordre organisationnel, fonctionnel qui ont touché l'esprit nationaliste.

III.2.1. Le poids de nationalisme réfléchi dans les buts des systèmes d'enseignement français et roumain

Les dirigeants des systèmes d'enseignement ont pris soin, dès le début, d'intégrer parmi les objectifs majeurs du système, l'éducation et le renforcement de l'attachement à l'espace national. Il y a des variations entre pays ou entre différentes périodes de l'histoire de l'enseignement du même pays. Ces variations sont le résultat de l'idéologie du gouvernement réfléchie dans les lois de l'enseignement, dans les objectifs de l'éducation ou des disciplines à enseigner. Une brève incursion dans l'histoire des systèmes d'enseignement français et roumain dévoile la position des dirigeants du

système d'enseignement face au nationalisme. On n'a pas l'intention de présenter, dans les pages suivantes l'éventail des réformes et des changements qui ont marqué l'histoire des deux systèmes d'enseignement, mais de pointer les principaux moments de l'histoire récente de l'enseignement visant explicitement ou implicitement la construction de l'identité nationale des apprenants. Le plus intéressant dans l'économie de notre étude ce sont les principaux buts de l'enseignement gouvernant une certaine période et l'attention accordée à la formation des citoyens, l'inclusion des exigences identitaires nationales parmi les objectifs spécifiques d'un cycle d'enseignement ou d'une aire curriculaire⁹, les politiques éducatives visant la constitution et/ou la consolidation de l'esprit national.

...en France

Les objectifs de l'école suivent à la fois l'accomplissement du point de vue éducatif, culturel, social, économique et politique de l'apprenant et de la communauté à laquelle il appartient. Ce qui nous intéresse le plus dans cette démarche c'est la perspective sociale de l'école, à la fois au niveau individuel et au niveau collectif. « L'école vise à construire une communauté d'individus soudés par des valeurs communes [...]. L'école est un endroit où l'on apprend à la fois le respect d'autrui, considéré indépendamment de sa force ou de sa puissance, et la solidarité qui nous unit à lui, au moins dans le cadre national » (P. Albertini, 2006 : 124). Au niveau individuel, l'école est plutôt orientée vers le développement de la personnalité humaine et des relations avec les semblables, les autres membres de la société. Au niveau sociétal, l'école est intéressée par l'intégration de ses apprenants dans la collectivité, à les diriger vers des objectifs et à idéaux communs, à les faire agir pour la promotion et la transmission des valeurs gouvernant leur communauté, de les faire se rassembler autour des valeurs et des symboles nationaux.

⁹ Le système d'enseignement roumain établit une série d'objectifs généraux pour une période d'années qui ne correspond pas à un cycle d'enseignement (primaire, gymnasial, lycéal), mais pour une période nommée « cycle curriculaire » appartenant aux différents niveaux de scolarité, ayant pour but de focaliser l'objectif majeur d'une étape scolaire pour assurer la cohérence et la continuité d'un niveau de scolarité à un autre, d'une part, et pour corrélérer la structure du système d'enseignement avec les âges psychologiques des élèves d'autre part. Pour tout cycle curriculaire, il y a une série d'objectifs mettant en évidence les éléments considérées essentielles pour l'étape respective, réfléchies dans la composition des programmes scolaires (A. Crişan et al., 1998 : 18-19).

L'enseignement français est lié à la dynamique de la société française, contribuant au maintien et à la reproduction de l'ordre social existant, à la promotion des idées des Lumières, des valeurs de la Révolution et des idées républicaines. Parmi les grands objectifs de l'enseignement français moderne se trouvent la formation du citoyen et l'expression libre de celui-ci. La généralisation de l'enseignement obligatoire contribue, d'une part, à l'enrichissement culturel de la nation, au développement de la société sur tous les plans, à la construction d'une image unitaire et positive de la communauté nationale d'appartenance. La loi qui rend l'enseignement primaire obligatoire, gratuit et laïc est liée au nom de Jules Ferry (1881 – l'école gratuite ; 1882 – l'éducation obligatoire et laïque), basée sur la conviction que l'éducation avait à introduire progressivement les idées républicaines dans toutes les régions de la France. Dès la réforme initiée par J. Ferry, l'idée qui gravitait autour de l'école visait la république comme unique système ouvert et apte en même temps à s'adapter au progrès. L'acceptation du système républicain et la conviction qu'il est le seul pouvant soutenir le progrès (alors que le progrès était la devise dans tous les domaines de la vie sociale et économique de l'époque) ayant un impact sur la perception et l'attachement des élèves à l'espace où ils vivent et aux institutions qui les gouvernent. A l'époque de la loi Ferry, les enseignants ont eu la mission suprême de faire vivre les idées de la république dans l'âme des enfants (mission contestée par certaines voix pour la transmission d'une telle idéologie), l'enseignement obligatoire en Français étant un véritable support d'une part par le fait que les messages transmis avait la même compréhension pour tous, d'autre part pour le statut de la langue d'élément identitaire. L'exigence imposée par l'Etat d'utiliser la langue nationale à l'école, a transformé la langue nationale dans l'un de ses instruments essentiels de nationalisation de la société, base pour la constitution et l'épanouissement de l'Etat-nation français.

La loi qui établit l'enseignement primaire obligatoire prête attention à la formation de la personnalité humaine et à l'attachement à l'espace national : l'instruction morale et civique se trouve parmi les objectifs de l'enseignement primaire à côté d'éléments de géographie et d'histoire de la France. Ce sont des piliers de la construction identitaire par le système éducatif de France, qui touchent l'ensemble de la population comprise dans l'enseignement primaire.

Le citoyen muni et mené par les valeurs de la République est l'objectif fondamental du système d'enseignement français au cours de son époque moderne. La formation du citoyen persiste comme objectif fondamental du système éducatif dans les lois qui ont suivi les innovations pédagogiques de la loi de Ferry.

La période qui marque l'achèvement de l'enseignement français moderne – et qui perdure de la réforme de Ferry jusqu'en 1968 – se caractérise par l'unité, la cohérence et la continuité. « L'institution scolaire se situe alors au cœur de l'identité française : l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire, résume à elle seule une sorte d'idéal français d'acculturation complète – qui ajoute au rationalisme du modèle allemand un sens très aigu des exigences de la citoyenneté » (P. Albertini, 2006 : 59). L'école laïque a transformé irréversiblement les Français en les rendant plus modernes, plus tolérants et moins crédules (*idem.* : 76).

L'éducation et l'épanouissement de l'enfant, sa formation en tant que bon citoyen exerçant ses responsabilités à l'intérieur de son espace national sont visés également par l'intermédiaire de la loi Haby (1975). Celle-ci est proposée et approuvée en continuité avec la loi de Ferry, et elle cherchait l'élargissement des objectifs formulés auparavant pour la population scolaire du niveau primaire, au collège (« Collège pour tous »). La mesure suivait l'homogénéisation des contenus des disciplines (le collège unique) et l'élévation de la population (par l'intermédiaire des savoirs scolaire). L'homogénéisation des connaissances et leur transmission convergente à la population scolaire du collège, ainsi que l'obligation de suivre ce niveau d'étude offrent à l'Etat la possibilité de contribuer au façonnement de l'identité nationale des jeunes apprenants. Au risque de favoriser les connaissances au lieu des compétences, par l'homogénéisation du contenu des disciplines, la loi de Haby a toutefois le mérite de canaliser la pensée des apprenants vers les mêmes idées, croyances, convictions de l'ensemble de la population scolaire dans une direction précise qui légitime la structure politique hiérarchique existante, fait accroître l'attachement à l'espace national d'appartenance. A cette perspective totalisante, absolutiste, se superpose une autre, relativiste, qui prend en compte des facteurs liés à l'individualité de l'enseignant – émetteur du savoir – qui opère des sélections, de l'accentuation, de la valorisation dans le message transmis. De même, cette

homogénéité apparente est mise en question par le style didactique de l'enseignant, par l'existence des méthodes différentes d'enseignement, par les exercices proposés, par les discussions entraînées. C'est ainsi que l'homogénéisation de l'enseignement et celle de la perception du message transmis définit la position (officielle, dirigeante) du système d'enseignement sur l'acte éducatif, telle qui doit être. Ceci pouvant aller avec l'existence de positions divergentes, minoritaires parfois qui participent à la diversification du discours sur l'esprit national pouvant être entendu à l'intérieur de l'école.

Le prolongement de la scolarité obligatoire réalisé par la loi Haby, où tous les élèves d'un certain niveau d'éducation parcourent les mêmes contenus, d'une part favorise l'épanouissement du jeune (éduqué, cultivé, responsabilisé, formé etc.) et d'autre part oriente ses émotions et ses actions dans l'espace d'appartenance. La même loi a le grand mérite d'avoir réuni la « communauté éducative », en encourageant l'implication des élèves, des enseignants, des personnels non enseignant et des membres de la communauté (les parents inclus) dans la formation et l'éducation des jeunes. L'implication des élèves dans leur propre formation développe une attitude critique et objective par rapport à l'objet analysé, l'implication de l'ensemble du personnel de l'école dans la formation des jeunes favorise l'interdisciplinarité et la valorisation de l'acquis du contexte non formel, l'implication de la communauté conduit au resserrement des relations inter humaines et inter institutionnelles au niveau de la communauté et leur soutien réciproque.

Il faut observer que par les lois de l'enseignement élaborées avant 1975, l'Etat est plutôt au service de l'enfant, que le jeune apprenant ne l'est au soutien des institutions et des valeurs étatiques : l'Etat garantit aux élèves « le respect de la personnalité (...) et de l'action éducative des familles » (Art. premier, Loi Haby/1975) ; « L'Etat affecte le personnel enseignant nécessaire à ces activités éducatives » (Art. 2, Loi Haby/1975) ; « L'Etat assure ou encourage des actions d'adaptation professionnelle au profit des élèves » (Art. 6, Loi Haby/1975).

La loi Jospin (1989) apporte des modifications importantes au système éducatif, l'éducation étant définie comme « priorité nationale » (Art. premier, Loi Jospin/1989). On remarque la constitution du Conseil national des programmes dont la

mission est de donner un avis sur les programmes scolaires et d'élaborer de propositions sur la conception de l'enseignement. C'est un moyen par lequel l'Etat peut surveiller l'élaboration des savoirs scolaires destinés aux élèves, et peut intervenir directement sur l'orientation et la sélection de ces contenus.

Cette loi garantit aux apprenants aussi bien les moyens pour qu'ils se construisent comme de bons citoyens, et les moyens d'exercer la citoyenneté. Comme les lois précédentes visant l'enseignement pré universitaire, la loi de Jospin touche l'identité nationale de la population scolaire.

En 2005, une autre loi sur l'enseignement est élaborée et promulguée en continuité avec celles adoptées auparavant, mais ayant comme élément de nouveauté le socle commun¹⁰ des connaissances garanti à la fin de la scolarité obligatoire. Les connaissances que l'élève doit détenir à la fin de la scolarité obligatoire ont en vue, d'une part, le développement professionnel et personnel par l'apprentissage de la langue, des éléments de mathématiques et le développement des compétences TIC et de communication dans une langue étrangère. D'autre part, le socle commun de connaissances poursuit la formation de l'élève comme bon citoyen : « Une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté » (Art. 9, Loi Fillon/2005) étant en continuité avec les démarches plus anciennes entreprises par l'enseignement français pour construire l'identité des citoyens et pour leur permettre de l'exercer. Même si pour la France la relation entre le système d'enseignement et le façonnement du citoyen n'est pas une nouveauté, le Processus de Bologne met la construction et l'exercice de la citoyenneté dans tout pays signataire du Processus, dans le contexte plus large de l'Union européenne dont la devise est l'unité dans la diversité. Chaque pays est libre à choisir le type idéal de citoyen et les moyens pour le construire, en accord avec le contexte européen et sans léser les autres pays qui ont les mêmes droits.

La loi Fillon sur l'éducation mentionne clairement que l'école « fait partager aux élèves les valeurs de la République » (Art. 2, Loi Fillon/2005) par les contenus scolaires et par les actions entreprises à l'école, ce qui est en continuité avec les objectifs de l'enseignement français moderne qui établit, dès l'époque de Ferry, l'inculcation des

¹⁰ « ...indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (Art. 9, Loi Fillon/2005).

valeurs républicaines. L'orientation de la formation « aux valeurs de la République » est rafferme par d'autres articles de la même loi (Art. 18 le précise explicitement), le syntagme devenant le fil directeur de ce document législatif, lui relevant le côté nationaliste identitaire.

L'orientation de l'enseignement en vue d'une portée identitaire nationale est soutenue également par l'adoption de décisions sans précédent dans l'histoire de l'enseignement français : la loi Fillon exige pour le système d'enseignement « l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire » (Art. 26). C'est un truisme de dire que l'hymne national est l'une des marques fondamentales d'une nation. Devenu obligation scolaire pour les élèves, l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire familiarise les élèves avec le contexte historique où il est devenu symbole, offre une compréhension unitaire et convergente sur ce symbole pour l'ensemble de la génération d'apprenants. Corrélé avec l'enseignement de la langue française – un autre élément identitaire fort – l'apprentissage de l'hymne national touche à plusieurs niveaux l'identité nationale : d'une part, par son pouvoir symbolique, l'hymne national mobilise les conationaux (parfois ayant des origines ethniques différentes) autour des idéaux qu'il promeut ; d'autre part, appris d'une manière organisée et dans un cadre institutionnalisé, l'hymne national est mis dans un contexte compréhensible (ayant les mêmes significations pour l'ensemble de la population d'apprenants), héroïque, mobilisant les masses autour des vertus humaines.

L'enseignement français des dernières années est entré dans une étape marquée « par la crise d'identité nationale. Depuis une trentaine d'années, les Français se sont rendu compte que la France n'était pas la princesse des contes » (P. Albertini, 2006 : 209). Le récit patriotique qui marqua auparavant le discours scolaire se trouve dans un biais avec la mémoire nationale française, voire régionale ou coloniale.

...en Roumanie

L'enseignement roumain moderne s'inscrit, de son début, dans la dynamique des transformations sociales et politiques de l'époque. L'aube de l'enseignement moderne est précédée et implicitement influencée par quelques événements marquants pour l'histoire

nationale : la révolution de 1821 dirigée par T. Vladimirescu et menée par la volonté des classes moyennes de réorganisation étatique (le retour des dirigeants autochtones) ; la révolution de 1848 qui se proposait, comme partout en Europe, des réformes démocratiques et le renforcement du rôle de la bourgeoisie ; l'Union de 1859 qui met les bases de l'Etat roumain moderne. Tous ces événements (suivis par la guerre de 1877 alors que la Roumanie a gagné son indépendance) mobilisaient les gens autour de l'idée d'unité nationale et d'indépendance. Dans ce contexte dominé par un fort sentiment nationaliste se constitue le système d'enseignement roumain moderne dont les étapes successives coïncident avec les changements majeurs dans l'idéologie du gouvernement. Ainsi, il y a une période de constitution qui dure dès la première Loi sur l'instruction publique (1864) jusqu'à la fin de la première guerre mondiale, alors que la Roumanie achève son processus d'union de toutes les principautés. C'est une période fortement touchée par l'esprit nationaliste et par des valeurs démocratiques visant l'indépendance et l'unité nationale. Cet esprit a été renforcé par les actions éducatives organisées et dirigées dans les écoles devenues ouvertes à tous, essayant de fournir des contenus conformément au désir, aux besoins et aux attentes spécifiques non seulement des apprenants, mais de l'ensemble de la population.

Les étapes ultérieures de l'enseignement roumain divisent l'axe temporel en plusieurs période : l'étape de constitution du système unitaire d'enseignement (1918 – 1948) couvrant la période d'entre les deux guerres (alors que la Roumanie a connu une période de vraie démocratie et d'épanouissement dans tous les domaines de la vie sociale) et celle de la deuxième guerre mondiale ; l'étape dominée par l'idéologie communiste (1948 – 1989) avec de fortes influences du système d'enseignement soviétique ; l'étape des réformes de la période postcommuniste (1989 – 2000) alors que les objectifs, les plans cadre et les contenus de l'enseignement ont changé (F. Diac, 2004a : 50). L'étape des réformes de l'enseignement structurant la période postcommuniste se poursuit cette décennie, étant imprégnée avec des réformes curriculaires, d'organisation et de fonctionnement pour culminer avec la nouvelle Loi de l'enseignement (il y a déjà eu deux propositions de Loi de l'enseignement, l'une rejetée dès que le ministre libéral que l'avait proposée est remplacé, l'autre déclarée non constitutionnelle pendant les bouleversements politiques de la fin de 2009, et qui est

reprise en compte et re-analysée une fois que le gouvernement qui l'avait proposée est revenu au pouvoir).

D'une manière propre, toutes les étapes ont poursuivi la promotion d'un esprit nationaliste conforme à l'idéologie du gouvernement du moment, l'éducation et la formation du citoyen bien adapté à son contexte social, économique et politique, apte à reproduire l'ordre social existant. Tout au long de l'histoire moderne de l'enseignement, la manière de réaliser le projet identitaire national a alterné entre des démarches intégrées et d'autres différenciées par disciplines d'étude. Ainsi, les débuts de l'enseignement roumain moderne fournissent aux élèves, des informations concernant leur passé et leur environnement dans une vision intégrée où l'histoire et la géographie étaient réunies en une seule discipline d'étude. Cette vision intégrée pouvait apporter un soutien substantiel à l'attachement des jeunes à leur espace national (physique et social) par le fait qu'elle liait étroitement la nation et son territoire. L'approche disciplinaire est adoptée en 1868 au niveau de lycée, mais des tentatives de les réunir ont existé également dans la période postcommuniste. Même si cette approche intégrée, transdisciplinaire, domine les débats pédagogiques actuels, son apport au développement de l'apprenant, en particulier dans la construction de l'identité nationale, a été invoqué par les réformateurs du système d'enseignement moderne.

L'intention du système éducatif de modeler l'esprit nationaliste a croisé les démarches éducatives d'une manière intégrée ou distincte conformément aux visions sur l'apprentissage et la formation auxquels faisaient confiance les pédagogues de l'époque. Une fois apparu le système national d'enseignement, on a senti de plus en plus la nécessité de prêter attention à la nation et à toutes ses productions telle que la littérature, l'histoire, l'art. Comprises dans l'objectif de « retour au le peuple », les émanations de la nation sont devenues un objet d'étude pour la formation de la jeune génération. L'attachement à la nation et à l'unité nationale était l'un des principaux buts de l'enseignement roumain utilisant, dans ses contenus, les ressources historiques, littéraires, artistiques nationaux. Les mêmes sources d'inspiration et les mêmes objectifs dominaient les écoles de la Transylvanie et du Banat, alors que ces régions n'étaient pas encore réunies avec la Roumanie. Les contenus scolaires d'inspiration nationale ont préparé l'esprit des Roumains pour la Grande Union de 1918. Après la constitution de la Grande

Roumanie, on a reconnu à l'école le statut d'institution primordiale pour l'avenir de la nation. Un nouveau projet de loi de l'enseignement s'imposait afin de soutenir l'école dans son nouveau statut de « domaine avec les plus importantes implications et conséquences dans l'aire de la culture » (F. Diac, 2004a : 253). Le fil conducteur du projet de loi a été donné par l'idée que « l'école est un facteur qui contribue à la "réunification spirituelle du peuple", au développement de tous les pouvoirs créateurs "non seulement d'idées, mais aussi de faits des jeunes générations" » (F. Diac, 2004a : 254). La construction du sentiment national était explicitement affirmée dans les documents législatifs qui géraient le système d'enseignement de l'époque d'entre les deux guerres. Connue comme une période où la vraie démocratie a gouverné la Roumanie, la période d'entre les deux guerres est demeurée dans l'histoire de l'enseignement comme une époque de modernisation, d'adaptation et de développement des objectifs, des contenus, de la structure et du fonctionnement afin de favoriser et soutenir le façonnement de la nation (et de son identité) et l'avancement de la société.

Une nouvelle étape de l'enseignement roumain coïncide avec l'époque communiste, même si les réformes du système éducatif n'ont pas constitué des priorités pour les gouvernants. La réforme dans ce domaine, marquant l'année 1948, était d'inspiration soviétique et promouvait la thèse du Parti Communiste Roumain vis-à-vis de l'enseignement comme « facteur principal de culture et civilisation, d'éducation de *l'homme nouveau*, qui assure la réalisation de la politique du parti et de l'Etat à l'égard de la formation des cadres pour tous les domaines de l'activité économique et sociale sur la base des conquêtes les plus nouvelles de la science et de la technique, du savoir humain, la formation et le développement de la conscience socialiste des jeunes, l'élévation des générations bien préparées pour le travail et la vie, dévouées à la patrie, au parti et au peuple, à la cause du socialisme et du communisme » (Loi 28/1978, Art. 1). Le rôle de l'éducation communiste dans la construction de la société et dans la formation des jeunes était ainsi affirmé. On y entrevoit non seulement l'orientation idéologique de l'éducation, mais aussi son caractère unilatéral. Le but du système d'enseignement était subordonné à la commande idéologique du parti. L'esprit nationaliste et l'unité du peuple continuent d'exister dans les contenus scolaires, mais ils sont redimensionnés selon le credo du communisme. Pour que la nouvelle idéologie soit rapidement et fortement inculquée dans

la pensée des apprenants, le système d'enseignement s'est servi pleinement de la discipline-clé responsable de l'identité nationale – l'Histoire. On n'oublie pas les deux autres disciplines – la Géographie et la Langue roumaine (dont l'enseignement commence au cours du cycle primaire) – ayant un rôle majeur dans la construction identitaire et qui ont changé de contenus selon les nouvelles exigences : les contenus de géographie présentés d'une manière théorique, académique, qui ne prêtaient pas d'attention à la dimension nationaliste, à la tradition ou aux liaisons avec les événements historiques ; les contenus de langue et littérature roumaine faisaient de plus en plus place aux écrivains distingués plutôt par l'éloge du parti que par leur valeur littéraire. L'histoire nationale est la discipline, probablement, la plus lésée dans ses droits. Sa mission de construire le sentiment d'appartenance à l'espace national, aux valeurs et au peuple est gardée, mais les savoirs dont elle se servait dans sa mission ont été réécrits, autrement dit, imaginés d'une manière favorable au soutien de l'idéologie du parti. Paru sous la coordination de Mihail Roller¹¹, le manuel d'histoire nationale des dix premières années du communisme apporte « une nouvelle vision sur l'histoire de la Roumanie, qui était basée sur la conception matérialiste dialectique et matérialiste historique, [...], et le "moteur" de l'histoire était la lutte de classe, "les masses populaires – forgeuses de l'histoire" » (F. Diac, 2004b : 80). La conscience de l'appartenance à la latinité, les racines de l'identité des Romains, était remodelée par les « nouveaux » savoirs historiques pour favoriser l'élément slave et pour rapprocher du monde russe la conscience nationale, par la force symbolique des mots.

En 1968, une nouvelle loi de l'enseignement était adoptée où on peut saisir la subordination du système d'enseignement à la construction du socialisme. Le culte de la personnalité qui caractérisait le président devait être soutenu au détriment d'une vraie identité nationale favorable à nourrir les actions des citoyens. A partir de 1978, le système d'enseignement roumain connaît d'autres réformes (et une nouvelle loi de l'enseignement) qui gardent encore le climat idéologique et continuent le processus d'idéologisation et d'endoctrinement, mais qui suivent « les essais de N. Ceaușescu de désoviétisation de la Roumanie, de détachement de la pince du camp socialiste. Alors, il

¹¹ Mihail Roller est un historien roumain, nommé académicien lors de la réorganisation de l'Académie Roumaine, membre dans les hautes structures du Parti Communiste. Par son activité idéologique, il a influencé considérablement l'historiographie communiste.

fallait comprendre que la Roumanie est dans un régime communiste et que l'identité nationale n'est pas la même chose que l'accès à la liberté » (F. Diac, 2004b : 253).

Après les événements de 1989, les dirigeants du système d'enseignement ont cherché à supprimer les marques de la période communiste, en se proposant pour les premières années du post-communisme d'éliminer les pages faisant l'éloge du communisme, comprises dans les manuels scolaires. C'était la première action pouvant être entreprise, en concordance avec toutes les actions de rejet des symboles rappelant la période communiste : « premièrement il y avait une phase *réparatrice*, tout suite après décembre 1989, en grande partie réactive. Elle a été caractérisée par la des-idéologisation en éducation, combinée avec l'annulation des normes juridiques et la promotion d'autres nouvelles, afin de diminuer ou éloigner les formes précédentes d'organisation et de fonction de l'école, respectif de transmettre des contenus » (L. Vlăsceanu, 2002 : 865). Le système exigeait des réformes de fond concrétisées par la loi de 1995 qui offrait à l'enseignement le statut de « priorité nationale » (Art. 2, 84/1995) vu son importance pour la société où elle s'exerce. L'enseignement se préoccupe de l'éducation et de la formation des jeunes générations pour les rendre à la société, munies de la culture, des valeurs et des normes servant à la fois au développement professionnel et à l'intégration sociale. Dès les premiers articles de la loi de l'enseignement de 1995, l'école est fortement liée à la construction ou, pour mieux dire, à la perpétuation de l'attachement à l'espace national. « L'enseignement cherche la réalisation de l'idéal éducationnel, fondé sur les traditions humanistes, sur les valeurs de la démocratie et sur les aspirations de la société roumaine, et il contribue à la conservation de l'identité nationale » (Art. 3.1, 84/1995). Ni les modifications apportées à cette loi, ni les deux projets de loi de l'enseignement proposés n'ont renoncé à la liaison directe entre l'école et l'esprit nationaliste des jeunes. Le projet de loi de l'enseignement proposé par le gouvernement libéral¹² situe la mission de l'école vis-à-vis de l'identité nationale dans le contexte des valeurs européennes. C'est l'épreuve du fait que le nationalisme universaliste (en termes de B. Barry) couvre de plus en plus la personnalité nationale. Le projet est suspendu une fois le gouvernement arrivé à échéance (décembre 2008). Le gouvernement démocrate – socialiste qui propose un nouveau projet de loi de l'enseignement (automne 2009) garde

¹² Au débat public à partir de décembre 2007 et jusqu'au décembre 2008.

l'influence de l'école sur la transmission et la perpétuation de l'identité nationale, sans placer cette dernière dans le contexte européen auquel l'identité nationale roumaine doit s'harmoniser. Même si cette dimension européenne est négligée dans ce contexte, le nouveau projet de loi promeut les valeurs universelles à côté de celles nationales, les libertés fondamentales et les normes morales et civiques.

Un autre exemple vient en complément. La loi de 1995 et le projet de loi le plus récent affirment explicitement la contribution de l'enseignement au renforcement de l'attachement à l'*in-group* par référence au passé et aux traditions nationales. Ce sont des piliers assez forts pour le fondement identitaire national, en concordance avec la perpétuation de l'identité nationale énoncée par les mêmes documents législatifs. Le nouveau projet de loi reprend l'idée du « patriotisme », comprise également dans la loi de 1995, mais dans une forme plus élaborée, ne pouvant pas être réduite au nationalisme particulariste défini par Barry, et pas plus élargie au nationalisme « universaliste » comme dans le projet de loi antérieur. « L'enseignement cultive l'amour pour le pays, pour le passé historique et pour les traditions du peuple roumain » (Art. 4.2, 84/1995) ; « L'éducation et la formation professionnelle, par le système national d'enseignement, soutiennent et promeuvent le patriotisme par l'épanouissement de l'amour pour le pays et pour l'attachement aux traditions nationales » (projet de loi 2009). Le projet de loi proposé pendant la gouvernance libérale, même s'il reprenait plusieurs idées générales de la loi antérieure, avait écarté le paragraphe visant explicitement « l'amour pour le pays ». On ne soupçonne pas le système d'enseignement de l'intention d'affaiblir l'attachement des apprenants à leur espace national, mais l'exclusion du paragraphe peut être une autre preuve d'ouverture vers l'eupéanisation. Pour répondre à l'exigence fondamentale de l'Union européenne d'assurer l'unité dans la diversité, le système d'enseignement doit encourager l'attachement à l'espace national dans le contexte européen ce qui concourra à cultiver le nationalisme ouvert, universaliste, et non pas à affaiblir l'entité nationale.

Les événements de 1989 en Roumanie ont induit aussi des modifications dans le curriculum scolaire. Les premières mesures qui devaient être adoptées au début des années 90 résidaient dans la dépolitisation des manuels, la prise de distance avec l'idéologie communiste dans les programmes et dans les contenus scolaires. La réforme de l'enseignement a apporté au fur et à mesure de nouveaux programmes et de nouveaux

manuels scolaires, la publication des manuels alternatifs étant une nouveauté par rapport à la période antérieure. Le curriculum de la période postcommuniste passe par trois moments distincts : les années 1998 – 1999 alors que les premiers plans cadre sont élaborés ; le moment 2001 avec les modifications apportées par le changement du gouvernement et justifiées par le changement de la politique éducative ; le moment 2003 avec les amendements apportés à la loi de l'enseignement : « vers la fin des années 90 une nouvelle phase, celle des *constructions systématiques* s'est affirmée. C'est alors qu'a été élaborée une réforme curriculaire d'ampleur et accélérée. Cette période a été marquée par de nouveaux plans et programmes d'enseignement, des ensembles alternatifs de manuels, des changements institutionnels en évaluation [...], la consécration d'un véritable curriculum de l'enseignement obligatoire. Dès 1998, on dispose, pour la première fois, d'un **curriculum national pour l'enseignement obligatoire** et d'expériences d'application de celui-ci » (L. Vlăsceanu, 2002 : 865). Chaque gouvernement qui s'est succédé en Roumanie a essayé de mettre son empreinte sur le système d'enseignement : « Au début d'un nouveau mandat gouvernemental, les décideurs passent aux changements curriculaires, premièrement au niveau des plans cadre, ensuite au niveau des programmes scolaires. Le discours politique déclare que cette démarche est nécessaire au raccordement du système roumain aux tendances européennes, en ayant en vue l'adhésion, pour le décongestionnement du programme scolaire, ainsi que pour l'économie des ressources » (L. Sarivan, M. Singer, 2008 : 22). Les changements produits, indifféremment de leurs justifications, ont un impact direct sur les élèves qui sont entrés dans la sphère d'action des politiques éducatives du gouvernement en fonction à un certain moment. On ne cherche pas ici à faire l'inventaire de toutes les transformations qu'a connu le système d'enseignement roumain postcommuniste, mais à mettre en évidence quelques mutations avec l'impact direct sur l'enseignement de l'Histoire et sur l'éducation de l'esprit nationaliste.

On a beaucoup milité au cours des années des réformes éducatives sur la transdisciplinarité basée sur l'interférence entre différentes disciplines de la même aire curriculaire, aidant à la compréhension intégrée des phénomènes. L'Histoire et la Géographie sont des disciplines qui doivent constituer un tout indissoluble par les contenus fournis. Il y a eu des essais pour réunir les deux disciplines dans une perspective

concertée où le territoire et les événements qui l'ont marqué, les valeurs qui le gouvernent et la nation qui l'habite et le fait se perpétuer, se soutiennent en se complétant dans le processus éducatif. La brève histoire du curriculum scolaire roumain montre un passage « des approches transdisciplinaires à la monodisciplinarité. La tendance des approches transdisciplinaires disparaît. Ainsi, au lieu du groupage histoire – géographie, les deux disciplines se séparent et prennent des proportions distinctes dans le plan » (L. Sarivan, M. Singer, 2008 : 25).

Dans la même logique de la régression curriculaire s'inscrit le passage « de la flexibilité à la prescriptivité » (*ibidem.*) du curriculum. On a eu l'intention de laisser une partie du curriculum à la disposition de l'école¹³, d'établir selon les intérêts des élèves et de la spécificité de la région. Le curriculum devenait ainsi beaucoup plus flexible, mais aussi beaucoup plus « amical » pour les apprenants. On avait la possibilité de proposer des cours liés, entre autres, aux droits de l'homme, à la citoyenneté, aux traditions des minorités ou des groupes ethniques. L'impact de ce genre de cursus était double : d'une part, les apprenants enrichissaient leur culture générale (utile pour le développement personnel et professionnel) et, d'autre part, ils se formaient et s'exerçaient aux compétences du bon citoyen. Ce type de curriculum ne se réduit pas aux disciplines « civiques », il pouvait également viser des disciplines du tronc commun enseigné à d'autres niveaux¹⁴.

Tout système d'enseignement change au fil du temps, d'une part à cause des lois et des réformes promues, et d'autre part du fait des nouvelles conceptions sur la mission de l'école. Vue comme moteur de la mobilité sociale – comme cadre de la reproduction sociale ou, contrairement, comme cadre de la réduction des différences entre les classes sociales, l'école a eu depuis toujours parmi ses objectifs la construction de l'esprit nationaliste des élèves. Les conceptions récentes au sujet de l'éducation et de la formation, et également la réorganisation de l'activité éducative remettent de plus en plus en question la perception du message transmis de l'école par les apprenants. D'où la

¹³ Curriculum à la décision de l'école consiste dans des heures allouées pour l'offre curriculaire propre à chaque unité d'enseignement.

¹⁴ C'est le cas, par exemple, de l'informatique ou de l'anglais qui ne sont pas enseignés par le tronc commun au cours de la classe I (première classe du cycle primaire).

construction identitaire nationale devient problématique, vu le fait que les enseignants ont de plus en plus de liberté sur l'organisation de l'activité didactique et du message transmis, pour le fait que sur l'action éducative de l'école se superpose l'action concertée d'une gamme large d'agents de socialisation, pour le fait que l'école doit s'adapter le message transmis à une communauté multiculturelle.

III.2.2. Les programmes scolaires d'Histoire en France et en Roumanie

Les activités entreprises pour enseigner les savoirs de chaque discipline et aussi l'élaboration des manuels scolaires contenant les savoirs à enseigner, utilisent les indications des programmes scolaires, élaborées pour chaque discipline, afin d'assurer la cohérence des finalités de l'éducation. « Les programmes scolaires représentent le document curriculaire régulateur qui contient dans une organisation cohérente l'offre éducationnelle d'un certain domaine disciplinaire, en concordance avec le statut que celui-ci détient dans le plan cadre d'enseignement » (L. Sarivan, M. Singer, 2008 : 40). Les programmes sont des documents supports pour l'élaboration des manuels scolaires, utiles au système d'enseignement aussi bien pour orienter que pour limiter les contenus élaborés par les auteurs de manuels, les actions des éditeurs, voire les utilisateurs de ces documents scolaires. Les programmes scolaires sont partis prenantes du curriculum officiel qui réside dans « un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisation, de changement des délimitations » (V. Isambert-Jamati, 1990 : 9) conformément aux exigences du gouvernement. Les idées fortes promues par les contenus scolaires légitiment le pouvoir existant et perpétuent l'ordre social existant. A travers les contenus des programmes et des contenus scolaires, on peut comprendre les intentions de l'Etat face à l'organisation et au fonctionnement de la société, à sa reconnaissance parmi les citoyens, au rapport international, au type de citoyen désiré, aux valeurs et aux normes acceptées dans l'espace national : « Le programme devrait promouvoir les valeurs, les attitudes et les comportements qui soutiennent le pluralisme ethnique et la diversité culturelle aussi bien que ceux qui soutiennent et construisent l'Etat-nation et la culture nationale commune, "De plusieurs, un seul" devrait être le but des écoles et de la nation. [...]Le programme devrait aider les étudiants à développer leurs capacités à prendre des décisions, leurs attitudes à la participation sociale, et leur sens de

l'efficacité politique, comme des bases nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté efficiente au sein d'une nation démocratique et pluraliste » (M. Abdallah-Preteceille, 2004 : 32-33).

Les contenus des programmes scolaires ont changé au fil des années selon les objectifs et les idéaux éducatifs de leur temps, et ils n'ont pas échappé à la critique des pédagogues, des enseignants ou d'autres scientifiques ayant des préoccupations pour le domaine de l'enseignement. A. Lefebvre a dirigé ses critiques vers les programmes et les manuels scolaires d'Histoire, en considérant que « l'école, en histoire, procède du plus lointain au plus proche dans le temps, « d'autrefois » à aujourd'hui, du passé au présent, c'est-à-dire de l'inconnu au présent. Il serait étonnant qu'elle parvienne ainsi à déterminer chez l'enfant la moindre activité intellectuelle et à contribuer tant soit peu à sa formation sociale » (A. Lefebvre *apud* M. Allard, A. Landry, 2006 : 69). Par ses contestations sur les programmes scolaires d'Histoire, il argumente que ceux-ci ne font pas autre chose que de « promener » l'enfant dans le temps, ce qui n'est pas bénéfique à son intégration et adaptation sociale. L'identité nationale qui se fonde sur l'histoire nationale devient ainsi façonnée par le vécu de sa nation, la perception et les sentiments forts d'attachement à l'espace national sont construits, mais ils portent l'empreinte des époques anciennes où les événements se sont passés. Il est vrai que l'histoire enseignée par les contenus scolaires apporte aux yeux des élèves des événements du passé, racontés au présent, en étant ciselés pour s'adapter aux conditions du présent par les valeurs et les institutions agréées au présent. Peut-être les programmes et les contenus scolaires auraient-ils plus d'effets positifs dans la construction identitaire nationale s'ils commençaient les parcours historiques par les temps présents. L'appréhension du présent – la connaissance du présent de la nation d'appartenance et du monde dont elle fait partie – aide le jeune apprenant à mieux comprendre les valeurs et les normes du présent, suivies par la compréhension de leurs existences anciennes et de leurs évolutions tout au long des années. Il est aussi nécessaire d'inclure dans ces contenus les références à l'avenir, les conséquences de nos actions pour le devenir du monde ce qui apporte un plus de responsabilité aux générations qui apprennent. Le lien passé – présent – avenir dans les programmes et les contenus scolaires émergents est une voie efficace pour informer le

jeune sur son espace national et le former pour bien s'intégrer et s'adapter à cet espace pour qu'il devienne un citoyen participant actif dans sa société.

Il faut encore ajouter que les programmes ont évolué de formes et structures simples, qui se concentraient plutôt sur des titres définissant les connaissances qui avaient à être enseignées, aux documents beaucoup plus structurés, parfois accompagnés d'auxiliaires qui facilitent l'implémentation des programmes. Les programmes scolaires actuels sont structurés autour de quelques éléments essentiels : une note de présentation, des compétences générales, des compétences spécifiques, le contenu de l'enseignement et des suggestions méthodologiques. Selon le pays, l'élaboration des programmes scolaires fait l'objet d'activité d'une institution plus ou moins centralisée conformément à l'organisation du système d'enseignement. De même, selon les pays, les programmes scolaires sont accompagnés par différents documents supports qui facilitent l'organisation de l'apprentissage à l'école. En France, aujourd'hui l'élaboration des programmes scolaires est la tâche du Conseil national des programmes qui « donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'éducation nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances » (Art. 2, Décret 90-179/1990). Tout programme scolaire suit la même démarche : il y a un texte de cadrage définissant les objectifs spécifiques de la discipline, qui explique « les articulations entre ces objectifs disciplinaires et les finalités du système éducatif » (A. Dutertre, 2003 : 87). Le programme proprement-dit est un document signé par le ministre qui sert comme référence aux enseignants, au niveau national. Le document contient aussi les limites du choix que le professeur opère dans les contenus et les actions éducatives. Pour chaque niveau d'éducation, sont mentionnées les connaissances qui doivent être acquises par les élèves et les compétences à accomplir à la fin du niveau d'éducation visé.

A côté de chaque programme est élaboré un document d'accompagnement, non réglementaire, adressé aux enseignants comme support pour la mise en œuvre du programme scolaire. Il comprend des recommandations pour l'utilisation des méthodes spécifiques à la discipline enseignée, dans notre cas l'histoire, les démarches pédagogiques qui doivent être entreprises, les activités à accomplir.

En Roumanie, le Centre National pour le Curriculum et l'Evaluation dans l'Enseignement Préuniversitaire (remplaçant le Conseil National pour le Curriculum) était en charge de l'élaboration des programmes scolaires jusqu'au début de 2010, moment où que ses attributions dans la projection, le développement et la révision du curriculum ont été transférées à l'Institut de Sciences de l'Education.

Les changements apportés au sein du système d'enseignement, les événements de 1989 ont fait que tous les programmes scolaires ont été modifiés afin de les aligner au nouveau curriculum national. Au fur et à mesure, toutes les disciplines à tous les niveaux ont bénéficié d'un programme révisé et d'une série de manuels alternatifs à l'usage des élèves et des professeurs. L'Histoire est la discipline scolaire qui après 1989 a subi les plus nombreuses modifications rendues nécessaires vu son rôle pour la formation de la personnalité de l'enfant et de sa manière d'être, de penser, d'agir. « Appréciée comme une discipline fortement marquée de la composante idéologique » (L. Vlăsceanu, 2002 : 389), les premières mesures prises à l'égard de l'Histoire comme discipline ont été de supprimer les éléments qui faisaient référence au système politique communiste. Mais cette mesure ne suffisait pas vu que les stratégies communicationnelles de l'époque communiste étaient bien intégrées dans l'ensemble du discours scientifique des manuels scolaires. Pour cette raison, il était nécessaire de changer l'approche de l'Histoire comme discipline, de reformuler les programmes scolaires, de réécrire des manuels et de varier l'offre des manuels scolaires pour la même discipline (non plus d'offrir un manuel unique comme dans la période communiste, mais des manuels alternatifs qui laissent au professeur la possibilité de choisir celui qui lui semble le mieux présenter les informations, et le mieux adapté au niveau de la classe où il sera utilisé). Il faut ajouter ici que, même si le manuel d'Histoire des Roumains (enseigné en classe terminale de lycée) utilisé au lendemain de la chute du communisme était le manuel d'avant 1989 d'où l'on a fait sortir les passages idéologiques et l'éloge du communisme, ce manuel a reçu l'acceptation et l'appréciation des professeurs d'Histoire.

L'Histoire a été incluse dans l'aire thématique « Homme et société » et ses programmes et contenus sont en changement continu. Les premiers programmes d'Histoire sont apparus en 1992, pour les niveaux de scolarisation appartenant aux cycles

inférieurs. Pour le lycée, le niveau d'étude auquel on s'intéresse dans cette étude, les programmes ont été publiés à partir de 1999 avec une modification de fond : « au lieu des objectifs cadre et de référence, ceux-ci sont construits sur la théorie des compétences générales et spécifiques, dont la formation est suivie par l'acte d'apprentissage » (L. Vlăsceanu, 2002 : 128). Les contenus d'Histoire ont connu des ajustements : des éléments marqués pour être éliminés, des concepts à ajouter, des thématiques à aborder. Les nouveaux contenus scolaires d'Histoire (des programmes et des manuels) sont orientés d'une part vers la transmission et l'explication des savoirs sur les événements historiques qui ont marqué le présent de la Roumanie, et d'autre part vers la formation des citoyens intégrés, actifs et participants conscients à la vie sociale et politique de la Roumanie.

Les nouveaux programmes scolaires élaborés après 1989 contenaient des objectifs généraux et des critères d'évaluation, mais la principale préoccupation était de réécrire les manuels d'Histoire des Roumains. Il fallait repenser l'enseignement de l'Histoire « selon d'autres commandements que ceux acquis à l'école par la grande majorité, mais aussi avec un décrochage progressif des clichés de la dogmatique marxiste ou de la langue de bois condamné » (D. Sterescu, 1992 : 3). Après 1989, la préoccupation de ceux qui ont élaboré les programmes et les contenus scolaires a été de faire rendre à l'histoire la crédibilité et de faire reconnaître son rôle dans la formation et le devenir de l'homme au sein des masses. Les démarches entreprises résidaient, entre autres, dans la présentation des informations « oubliées » pendant le communisme et la clarification de l'histoire des années du communisme aux yeux des apprenants.

Une brève analyse des programmes scolaires offre des informations fructueuses sur l'orientation nationaliste identitaire des contenus ayant à être inclus dans les manuels scolaires d'Histoire considérés dans notre étude. On peut émettre ici l'idée que le projet identitaire national est visible à partir des thématiques annoncées par les programmes scolaires, ce qui structure le cours de l'ensemble du contenu enseigné aux élèves. Pour cette raison, on considérera qu'une analyse préalable des programmes scolaires qui ont servi de support et qui ont délimité les exigences pour les manuels analysés, constitue un point de départ utile pour les observations concernant la contribution des systèmes

d'enseignement à la construction de l'identité nationale. Cette brève analyse exploratoire se concentrera sur quelques éléments : la présence des dimensions de l'identité nationale dans les programmes scolaires ; l'existence des attributions explicites telles que national/français, voire national/roumain ; la figure des grands hommes ; la thématique générale annoncée.

Le manuel de Terminale de Malet-Isaac considéré dans notre étude fut élaboré conformément au programme de 1948 alors que la France opérait sa reconstruction après la Seconde guerre mondiale et les bouleversements internes intervenus sur la scène politique. Le programme d'Histoire pour la classe de Terminale incluait aussi bien des connaissances d'histoire nationale qu'internationale décrivant la période comprise entre le Second Empire et le déclenchement de la deuxième guerre mondiale. Le programme scolaire d'Histoire de 1948, partage les contenus scolaires du manuel de Terminale de Malet-Isaac en trois parties relativement équilibrées : la première partie se concentre sur une radiographie de la moitié du XIX^e siècle en France et en Europe, ouvrant la discussion à propos des explorations du continent africain ; la deuxième partie continue chronologiquement la présentation des événements en France et dans le monde jusqu'au début de la première guerre mondiale ; la troisième partie se concentre sur la première guerre mondiale avec ses causes et phases principales, les traités de paix, puis présente une description de la période d'entre les deux guerres jusqu'à l'aube de la grande guerre. Les trois parties sont bien équilibrées, chacune couvrant environ un tiers du contenu scolaire proposé à enseigner par le programme. Chaque partie met l'histoire de la France dans le contexte élargi de l'histoire européenne ou mondiale, la dernière partie se concentrant plutôt sur la première guerre mondiale dans sa complexité, sans isoler l'histoire nationale française du contexte mondial des événements. Ainsi, les thématiques décrivant l'histoire nationale couvrent un quart de l'ensemble du programme scolaire, le reste concernant l'histoire internationale (en particulier européenne).

La période couverte par le programme scolaire d'Histoire de Terminale de 1948 est enseignée aujourd'hui en classe de Première, la classe de Terminale se concentrant sur les années qui vont de la fin de la deuxième guerre mondiale jusqu'à nos jours,

schématiquement, l'histoire que la France n'avait pas encore vécue au moment où le manuel de Malet-Isaac était le support pour l'apprentissage des jeunes. Les programmes scolaires des classes de Première et de Terminale, structurant l'enseignement d'Histoire au cours du cycle terminal du lycée garde toujours l'approche de l'histoire nationale et internationale au même niveau d'enseignement, mais le rapport n'est plus de 1 : 4 comme dans l'ancien programme scolaire. L'histoire nationale gagne de la place dans l'économie de l'enseignement de la discipline, le rapport devenant 1 : 3, aussi bien en classe de Première, qu'en celle de Terminale. L'orientation vers l'histoire nationale est plus prégnante dans l'enseignement actuel, ce qui peut être considérée comme une stratégie pour le renforcement des étayages de l'identité nationale dans le contexte de la globalisation. Cette démarche répond aux objectifs majeurs de l'enseignement d'histoire-géographie qui exige que les savoirs scolaires accordent une attention particulière à la France (voire à son histoire nationale, à son territoire national).

Le programme d'Histoire projeté pour le cycle terminal du lycée cherche, à côté de la géographie, « à donner les clés d'explication du monde contemporain » (BO, hors série, n° 7 du 3 octobre 2002 : 97). Pour cette fin, le système d'enseignement prête d'attention aussi bien à la cohérence de la formation, en assurant une synchronie entre les savoirs enseignés aux différents niveaux d'étude et aux différentes disciplines ; à la liberté des enseignants de choisir les démarches qu'ils considèrent les plus convenables pour la transmission d'un certain savoir ; à la France particulièrement qui doit recevoir une place privilégiée dans l'ensemble des contenus scolaires. Pour le premier objectif – assurer la cohérence de la formation – le système éducatif se propose d'assurer une synchronie entre la formation en histoire-géographie-éducation civique, vu que les savoirs scolaires enseignés par ces disciplines sont supports forts pour la construction identitaire. Les contenus projetés par le programme d'Histoire du cycle terminal reposent sur les connaissances acquises au cours du niveau d'enseignement antérieur. Ainsi, on assure la continuité, la cohérence et le soutien des savoirs qui touchent les perceptions, les sentiments, les comportements, les attitudes des élèves. Pour favoriser la liberté des enseignants de choisir les démarches didactiques qu'ils considèrent les plus appropriées, le système éducatif garantit la liberté de programmation des parties à enseigner et de l'articulation entre histoire et géographie. Toutefois, l'utilisation des TICE est encouragée

pour le profit que les nouvelles technologies apportent (son, vidéo, interactivité, adaptabilité, actualisation des informations etc.). Pour atteindre l'objectif de situer la France en une place privilégiée dans le contexte des savoirs enseignés, le système éducatif lui réserve au moins « le quart de l'horaire du cycle terminal¹⁵. Cela répond à un souci de proximité, à une exigence de connaissance de l'histoire et du territoire national et à l'enrichissement de la représentation que les élèves peuvent en avoir » (BO, hors série, n° 7 du 3 octobre 2002 : 97).

La thématique abordée par le programme d'Histoire de Première se concentre au fur et à mesure sur la France, l'Europe et le monde du milieu du XIX^e siècle jusqu'à 1945. Le savoir projeté pour ce niveau d'enseignement est partagé en trois parties thématiques, deux se concentrant sur le monde entier (des références à la France y comprises), et une partie visant exclusivement la France. Cette partie qui se concentre sur l'espace national français structure les contenus dans une approche suivante : le cadre territorial et la dynamique démographique (avec les nouvelles acquisitions technologiques et le développement de l'infrastructure, avec l'impact sur la qualité de vie et la dynamique de la population) ; la période comprise entre la Deuxième République et 1879 (l'accent est mis sur les enjeux de la recherche d'un régime politique et des institutions valorisant les héritages de la Révolution au sein de la nouvelle société) ; la nouvelle culture politique – la culture républicaine (valorisant le respect de l'individu, la souveraineté de la nation légitimée de choisir ses dirigeants politiques, l'ouverture de la voie à l'éducation qui structure un nouveau citoyen, l'adoption des nouveaux symboles et des rites définissant la communauté nationale). On est, avec cette dernière subdivision, au cœur des démarches constructivistes de l'identité nationale des apprenants. Elle peut être assimilée à un programme cadre promu par l'Etat pour façonner l'identité nationale des élèves. Les deux autres parties mettent l'histoire de la France dans le contexte plus élargi de l'histoire européenne et mondiale. La première partie se concentre sur l'industrialisation et l'essor de la civilisation qu'elle a produite. Ainsi, les progrès économiques, sociaux et politiques enregistrés en Europe et en Amérique du Nord sont corrélés, le cas de la France étant mis particulièrement en évidence (conformément à l'objectif majeur de la

¹⁵ Ce qui soutient notre propos sur le rapport entre les sujets visant l'histoire de France et celles visant l'histoire mondiale, identifié par l'inventaire des thématiques annoncées dans les programmes scolaires d'Histoire.

discipline qui exige une place privilégiée pour la France au sein des événements historiques). La religion et la culture sont d'autres domaines qui ont subi des modifications au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle. Modalités à la fois d'expression et de défense de l'identité nationale, la religion et la culture sont mises dans le contexte vaste de l'évolution de la civilisation. On ne peut pas manquer les processus de colonisation et les confrontations pour gagner la domination dans un territoire défini. La mémoire coloniale française trouve ici une bonne occasion pour être façonnée.

L'autre partie de l'histoire du monde se concentre plutôt sur la première guerre mondiale et la période de l'entre-deux-guerres. La présentation générale du conflit, ses phases, ses caractéristiques de guerre totale et ses conséquences circonscrivent le contexte de la période présentée dans le début de cette partie. La France retrouve sa place dans le contenu de cette partie en tant qu'exemple de démocratie libérale des années 30. Le cours de l'histoire est ensuite structuré en deux thématiques visant le totalitarisme et la seconde guerre mondiale. La France est mise en évidence dans le contexte belligérant par « le rôle du régime de Vichy, les différentes formes de collaboration, les composantes et l'action de la Résistance intérieure et de la France libre » (BO, hors série, n° 7 du 3 octobre 2002 : 99).

Le programme de la classe de Terminale continue la présentation des événements de l'époque contemporaine privilégiant le contexte national, européen et mondial, tout comme au niveau d'étude précédent. Le contenu de l'Histoire de Terminale est structuré du global au particulier, de l'histoire du monde d'après la Grande Guerre à celle européenne et ensuite à celle française. Ainsi, la présentation des événements faisant une directe référence à l'espace national se sert des conjonctures internationales, des rapports diplomatiques et des institutions et de leurs actions transnationales qui ont défini l'histoire contemporaine. Les élèves retrouvent ainsi leurs étayages identitaires dans la permanente confrontation entre le désir de témoigner de l'unicité et du prestige de la nation française, non seulement entre les frontières nationales, mais aussi au niveau mondial. La jonction permanente entre l'unicité de la France et son désir d'être l'une des puissances du monde (voir ici les éléments communs avec les autres et ce qui la fait l'une d'entre elles) n'est que le jeu continu entre mêmeté et ipséité dont parlait P. Ricœur. La

subdivision des savoirs d'histoire visant le monde entier aborde des sujets définissant les grandes catégories d'événements de l'époque contemporaine telles que : la révolution informatique et la mondialisation de la culture ; les modèles idéologiques et la politique internationale ; l'indépendance et l'émancipation des pays du Tiers-Monde ; le nouvel ordre mondial. La partie dédiée à l'Europe traite séparément l'Ouest et l'Est de l'Europe du fait des ordres différents établis dans les deux moitiés de l'Europe. La période d'après la chute du communisme reçoit une attention particulière dans l'économie des savoirs scolaires d'histoire, aussi bien pour les nouvelles idéologies de l'Est que pour les nouveaux défis auxquels l'Union Européenne doit faire face. La troisième sub-unité du programme d'Histoire de Terminale rassemble des savoirs sur les conséquences de la Grande Guerre au niveau de la mémoire collective, les évolutions politiques, économiques et culturelles qui ont réservé à la France une place à part dans le monde. La valorisation de la présence française dans le contexte mondial contribue à la structuration de l'identité nationale par le jeu symbolique que le discours historique assure entre Soi et l'Autre.

Quant à la distribution des thématiques par les parties (trois dans le programme de Première ; deux dans le programme de Terminale), la période qui débute avec la première guerre mondiale et finit par la deuxième guerre mondiale occupe la moitié du contenu scolaire. L'orientation des contenus vers les deux événements mondiaux a pour fin la compréhension de leurs enjeux et de leurs conséquences sur l'ordre mondial. L'autre moitié du contenu de l'histoire enseignée en classe de Première est partagée proportionnellement entre les deux autres parties qui se concentrent sur la civilisation à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle (dans le monde, voire en France). Le rapport histoire nationale / histoire du monde dans les thématiques annoncées par les programmes scolaires du cycle terminal du lycée, est ainsi partagé : un tiers pour l'histoire nationale, et deux tiers pour celle mondiale. Il faut encore mentionner que les programmes actuels d'Histoire sont moins structurés que ceux utilisés en 1948, ce qui donne plus de liberté aux auteurs de manuels scolaires dans l'élaboration des unités d'apprentissage.

Le programme scolaire d'Histoire du cycle terminal, la série S (série Scientifique), coïncide sur les grands thèmes avec le programme des séries L (série Littéraire) et ES (série Economique et Sociale) décrits ci-dessus. Le nombre réduit d'heures réservées à

cette discipline est orienté plus vers les événements de l'histoire nationale que vers l'histoire du monde. Même si les savoirs enseignés en cours d'histoire sont moins élaborés que pour les deux autres séries, ils ont à accomplir les mêmes objectifs, le projet identitaire étant le même indifféremment de la série parcourue par les élèves. Les programmes et les contenus des manuels des séries L et ES étant plus élaborés que ceux de la série S, ils vont rendre mieux compte des stratégies communicationnelles mises en avant pour éduquer les sentiments d'appartenance et d'attachement à l'espace national.

En Roumanie, l'Histoire et la Géographie sont des disciplines distinctes. Au cours de l'histoire de l'enseignement roumain moderne, des tentatives ont existé en faveur d'un enseignement d'histoire-géographie intégré, mais leur enseignement séparé, comme des disciplines distinctes s'est imposé.

Le programme scolaire d'Histoire, qui a servi de base pour l'élaboration du manuel utilisé au cours des années 70, s'inscrit dans la ligne de tous les programmes d'histoire de la période communiste : les programmes scolaires d'histoire n'avaient pas d'objectifs particuliers comme c'était le cas de toutes les autres disciplines scolaires. Ses objectifs étaient ceux du Parti Communiste et l'étude de l'histoire s'orientait vers ses prérogatives, étant ainsi une tentative d'assurer sa reconnaissance et le respect de l'ensemble de la nation. L'idéologie du Parti était présente dans les programmes scolaires d'histoire pendant toute la période communiste, indifféremment du niveau d'étude. On peut étayer ce propos par quelques exemples, avant de se concentrer plus particulièrement sur le programme qui a orienté l'élaboration du manuel scolaire d'Histoire de 1973 : « L'étude de l'histoire poursuit l'objectif de donner une compréhension de l'évolution de la société humaine, de sa constitution jusqu'à nos jours, d'armer les élèves avec un système de connaissances et de notions concernant la lutte des Etats avancés pour le progrès social, pour la liberté et l'indépendance nationale, pour le socialisme. Fondé sur la conception matérialiste dialectique, en partant de la position du Parti Communiste Roumain, l'apprentissage de l'histoire va clarifier pour les élèves le caractère de loi du développement du processus historique, son sens ascendant et, en même temps, il les aidera à différencier la diversité des phénomènes de la vie sociale » (Programme d'histoire pour les classes V – VIII – collège, 1975 : 119) ; « Les enseignants d'histoire

ont l'obligation d'assurer l'appropriation solide, par les élèves, de la conception scientifique de notre parti sur l'histoire, la projection et la réalisation des leçons dans l'esprit des documents du Congrès XIII du PCR, des thèses et des appréciations comprises dans le discours du secrétaire général du parti, le camarade Nicolae Ceaușescu, sur l'histoire de la Roumanie, la lutte du peuple roumain pour la liberté et l'indépendance, pour le progrès économique et social de la patrie » (Programmes d'histoire moderne et contemporaine de la Roumanie – classes IX et X pour tout type de lycées, 1985 : 5).

Le programme d'Histoire pour l'année scolaire 1973-1974 a servi de base pour la construction du manuel qu'on utilise dans notre étude (Manuel d'histoire de la Roumanie pour la IV^e année du lycée, 1973). Ce manuel couvre l'histoire entière des Roumains, de l'époque primitive jusqu'à aujourd'hui et il ne contient aucune indication, référence, suggestion, introduction à l'enseignement de cette discipline. Le programme scolaire d'Histoire, pour la IV^e année de lycée, ne précisait que les thématiques qu'on devait enseigner aux élèves pendant les cours d'histoire sans aucune référence méthodologique et aucune information dirigeant l'activité de l'enseignant et facilitant l'apprentissage de l'élève. A l'époque, on n'avait que des manuels uniques pour chaque discipline scolaire, donc tous les élèves compris à un certain niveau d'enseignement recevaient les mêmes contenus scolaires.

Le programme scolaire de 1973 est structuré en six parties ayant des poids différents dans l'étendue du texte. Par les divisions thématiques et les savoirs indiqués devant être inclus dans le manuel, voire être enseignés aux élèves, les contenus du programme scolaire d'Histoire de 1973 rendent compte des intentions du système éducatif de contribuer à la construction de l'identité nationale. La première partie introduit les élèves dans l'étude de l'histoire en leur parlant des sources de l'histoire de la Roumanie. Ces contenus sont structurés dans l'introduction du manuel. La deuxième partie concerne l'époque ancienne, ayant comme subdivisions la commune primitive et l'esclavage. Ces chapitres introductifs rendent moins compte, par leurs descriptions, des intentions identitaires nationales du système éducatif du fait qu'ils se concentrent sur la période marquée par la découverte des métaux et l'apparition des outils construits avec ces matériaux. A partir de la troisième partie, parlant du passage au féodalisme, les

thématiques proposées rendent compte de leur projet identitaire. Cette partie offre des piliers identitaires solides par les références à la constitution du peuple roumain et de la langue roumaine (des arguments pour la continuité de la population daco-romaine sur ce territoire et contre les théories d'immigration, des informations sur les origines du peuple roumain dans le territoire où il vit aujourd'hui et des informations sur l'évolution linguistique justifiant les origines latines). La quatrième partie présente l'époque médiévale où l'esprit roumain est bien mis en évidence. Même si l'Etat roumain moderne était loin d'être constitué, l'identité nationale des apprenants est influencée par la présentation des événements où les Roumains, sous la direction de grands leaders, luttèrent pour échapper à l'oppression ottomane et pour conserver l'indépendance face à la Porte ottomane. C'est une partie où l'identité nationale des apprenants est aussi promue par le développement de la culture et des productions culturelles que les individus considèrent comme définitives de leur espace national et auxquelles ils s'identifient pour s'enraciner dans des réalités concrètes reconnues déjà comme des forts piliers identitaires. On cite parmi les titres de cette partie : « L'épopée roumaine sous la direction de Ștefan cel Mare », « Le développement de la culture aux XV^e et XVI^e siècles », « Le développement de la culture au XVII^e et à la première moitié du XVIII^e siècle ». Il faut souligner dans cette partie l'évocation des grands personnages qui ont marqué l'évolution de l'histoire des Roumains et qui sont devenus des figures emblématiques pour cet espace, leur évocation ayant comme but d'offrir aux élèves des modèles de conduite et de comportement. Même si le sacrifice suprême pour le pays ne définit plus de nos jours le patriote, la présentation de ces grands hommes de l'histoire offrent, par leurs caractéristiques, par leurs comportements, par leurs attitudes, des modèles désirables des bons citoyens au temps présent.

La cinquième partie couvre l'époque moderne et se concentre sur les tentatives des Roumains de développer la culture nationale et de montrer leur esprit national. C'est la période où l'Etat roumain moderne s'est constitué, il a gagné son indépendance et poursuivi le développement de sa culture nationale. La sixième partie commence par la présentation de la Roumanie entre les deux guerres et de la deuxième guerre mondiale pour arriver à l'instauration de l'organisation communiste et à son existence jusqu'au présent des apprenants. Un chapitre assez consistant décrit par des titres suggestifs le

devenir de l'Etat roumain socialiste, la constitution de la société roumaine socialiste, le Parti Communiste comme seule force dirigeante de la nation et la politique externe menée par la Roumanie (en fait les rapports à l'extérieur désirables pour les citoyens). Tout comme les chapitres antérieurs, ce dernier finit par une section dédiée au développement de la culture à l'époque communiste.

Les thématiques proposées pour l'étude de l'histoire nationale sont inégalement distribuées à l'intérieur du programme scolaire. Ainsi, les époques moderne et contemporaine couvrent deux tiers du contenu scolaire d'histoire recommandé pour être enseigné aux élèves, et les événements compris entre l'époque primitive et la fin de l'époque médiévale couvrent un tiers du programme (une grande partie du contenu est réservée à l'époque médiévale). Le chapitre le plus développé est celui de l'époque moderne (34,4% des thématiques visant cette période) qui apporte au système éducatif des riches ressources nationalistes, vu que c'est la période où la Roumanie s'est constituée comme Etat national moderne. Quant aux sous-chapitres des grandes thématiques proposées pour l'étude de l'histoire nationale, ils mettent en évidence que l'organisation capitaliste couvre la moitié des savoirs scolaires d'histoire au cours de la dernière classe de lycée des années 70 (chaque sous-chapitre couvre 24,6% du contenu du programme scolaire). L'organisation socialiste subsumait, au cours de l'année scolaire 1973 – 1974, 11,5% du contenu d'histoire, une partie assez significative vu que ces contenus décrivaient une trentaine d'années – un segment temporel non significatif par rapport à l'ensemble de la période couverte par l'histoire des Roumains, mais significatif pour son actualité et pour les besoins de légitimation du gouvernement.

Tout le programme scolaire fait référence à l'histoire nationale, sans le mettre significativement dans le contexte international. Il y a de rares références à la politique externe de la Roumanie, l'attention étant concentrée plutôt à l'intérieur des frontières nationales. On peut émettre ici l'idée que les démarches constructivistes identitaires nationales du système éducatif de l'époque étaient plus orientées vers un nationalisme identitaire particulariste, refermé entre les frontières nationales. Les références européennes manquent complètement du programme scolaire d'histoire de 1973.

Le programme scolaire qui a servi de base pour l'élaboration du manuel scolaire d'Histoire de la XII^e classe (l'année terminale du lycée) annonce dans sa note de présentation les objectifs fondamentaux de la discipline : stimuler l'intérêt pour cette discipline et assurer les conditions pour la continuation de l'apprentissage dans ce domaine. Ce programme scolaire comprend un curriculum noyau (obligatoire à enseigner, indifféremment de la filière et du profil) et un curriculum approfondi (réservé aux profils ayant plus d'une heure d'histoire par semaine). Le curriculum noyau soutient le développement d'une série de compétences, d'attitudes et de valeurs. Les compétences générales de la discipline Histoire (tenant à l'utilisation des informations historiques, au développement du vocabulaire historique et à la résolution de problèmes) servent de cadrage pour les compétences spécifiques de la discipline au niveau de la XII^e classe. La catégorie des valeurs et des attitudes vise à étayer une conduite adéquate face à l'histoire et à son rôle pour l'ensemble de la société, par : « la prise de conscience du rapport d'identité et de différence dans la relation de l'individu avec son milieu social ; la compréhension du rôle de l'histoire dans la vie présente et comme facteur de prédiction des changements ; la stimulation de l'intérêt pour des lectures et des simulations historiques ; assumer, d'une manière critique, des rôles découlant de l'appartenance à différentes identités (race, ethnie, confession, nation, corps social, sexe, profession) » (Programme Histoire. Classes XI^e – XII^e, 2001 : 4). L'identité nationale se retrouve ainsi comme attitude explicitement visée de l'enseignement d'histoire, mais, par rapport à la période communiste, on encourage une position critique, filtrée par la personnalité individuelle et élevée à côté des autres identités que les individus développent au cours de leurs permanents rapports au monde et par l'appartenance à différentes communautés.

Au niveau de la dernière classe de lycée, on étudie exclusivement l'histoire nationale. Les thématiques qui structurent ce programme suivent chronologiquement les événements qui ont influencé le devenir de la Roumanie actuelle. Après une brève présentation de la genèse étatique et de l'époque médiévale, on arrive à la période de la Roumanie moderne où les savoirs scientifiques se concentrent sur les prémisses de sa constitution, la création des institutions et les idéologies qui l'ont marquée. La première guerre mondiale et la période de l'entre-deux-guerres, voire la deuxième guerre mondiale, sont structurées en deux chapitres distincts qui font le passage vers la

présentation de la période communiste mise dans un contexte plutôt négatif. L'esprit positiviste qui domine l'ensemble de l'épisode de la Roumanie moderne contraste avec celui de la période communiste, structurant les deux pôles de la construction identitaire nationale inspirés de l'intérieur du territoire national (construire l'identité nationale des apprenants par des identifications et différenciations successives au même espace national). La présentation de la période d'après la chute du communisme est aussi présente dans le manuel actuel d'histoire mettant l'accent sur les institutions de l'Etat de droit. Pour faire preuve de l'ouverture vers l'espace européen et mondial, les contenus du manuel d'histoire réservent un chapitre à la politique internationale de la Roumanie au XX^e siècle. Ainsi, l'appartenance des apprenants à l'espace national se réalise également par un rapport aux autres nations. Ce dernier chapitre ferme le cercle ouvert dans l'introduction du manuel vers l'identité et la citoyenneté européennes.

Les objectifs de la discipline Histoire et les savoirs que l'on présente par les programmes scolaires sont un bon point de départ pour l'analyse du projet que le système d'enseignement a construit à l'égard de l'identité nationale de ses apprenants. Quoique les programmes scolaires incluent seulement les thématiques à aborder dans les manuels scolaires et au cours du processus d'enseignement, sans parler de ce qu'on dit ou comment on le dit sur un certain sujet, on peut identifier à partir des programmes scolaires ce que sont les étayages des sentiments d'appartenance des jeunes à leur espace national. On insiste en ce qui suit sur quelques points qui mettent en évidence le projet identitaire du système éducatif : les dimensions de l'identité nationale ; les attributs « national », « français » / « roumain » ; la figure du grand homme ; la thématique privilégiée.

- Les dimensions de l'identité nationale dans les programmes scolaires

Chaque système d'enseignement présente ses intentions à l'égard du projet identitaire par les documents de politique et d'orientation scolaire. On considère que la fréquence de l'invocation explicite ou implicite des dimensions de l'identité nationale est un premier indicateur de l'importance accordée par l'école au projet de construction identitaire, mais aussi aux éléments primaires soutenant ce projet. Au-delà des

occurrences enregistrées pour les dimensions de l'identité nationale, on prête attention à leur distribution dans l'ensemble du contenu qu'elles structurent et à leur contribution à la présentation de l'espace national.

Une première lecture du programme scolaire structurant les contenus du manuel d'histoire Malet-Isaac confirme l'hypothèse que les contenus scolaires d'histoire sont orientés vers la dimension identitaire nationale. Ainsi, deux tiers des thématiques présentées incluent explicitement ou implicitement une dimension de l'identité nationale. Plus souvent, on fait appel à la territorialité, invoquée soit par le nom du territoire, soit par de différentes formes d'organisation de l'espace respectif. Les dimensions visant les valeurs ou la nation sont moins utilisées dans la planification des thématiques à aborder dans les contenus scolaires, ce qui nous amène à penser que la construction et l'enracinement des sentiments d'appartenance nationale s'étaient plutôt sur des réalités spatiales qui offrent à l'individu l'ancrage au concret, celui-ci étant le garant de l'existence, de la stabilité et de la continuité de la nation où il réside. L'appartenance à la communauté nationale est moins explorée dans le programme d'Histoire de 1948, que la territorialité et les valeurs, elle est la seule dimension qui n'est pas invoquée explicitement par aucun item spécifique.

Dans le programme scolaire de 1948, la France est invoquée plus souvent par son nom suggérant une entité bien définie qui se désigne par elle-même. Cependant, il ne manque pas d'appellations du territoire français renvoyant aux formes d'organisation ou aux institutions qui gèrent l'espace national (telles que l'Empire, l'Etat, la République). Sans absolutiser et considérer que ce sont les seuls appellatifs pour l'espace national, on peut formuler une première conclusion intermédiaire sur les contenus scolaires d'Histoire établis sur la base du programme scolaire de 1948 : ils sont plutôt orientés vers la dimension territoriale de la construction identitaire, sans exclure les autres dimensions. L'axe territorial de l'identité soutient et réaffirme l'entité territoriale française et met en évidence les caractéristiques de l'espace français, extraites des formes d'organisation et de gouvernement. Ainsi, la France est au fur et à mesure Empire – ce qui montre aussi bien sa puissance et sa domination au monde, mais aussi l'existence d'un empereur qui manifeste son pouvoir dans sa zone d'influence.

Le cours de l'histoire fait de la France une République, forme de gouvernement que le programme d'Histoire n'hésite pas à promouvoir dans l'invocation du territoire. Empire et République, ce sont deux formes de gouvernement que la France a connu et dont le programme scolaire fait usage pour annoncer les événements du passé de la France et qui devraient être considérés dans les contenus des manuels. On avance ici l'idée que même si une forme d'organisation ou de gouvernement du territoire n'est plus d'actualité au présent des élèves apprenants, ces formes d'organisation et de gouvernement de l'espace sont utilisées pour assurer la compréhension des institutions du présent et pour qu'on garantisse la légitimation des institutions anciennes.

Dans la planification des thématiques d'histoire ayant à servir de fondement pour l'élaboration des contenus scolaires, l'espace français n'est pas présenté isolé du contexte des événements historiques, même s'il existe la tentation de privilégier l'unicité de la France et de mettre en évidence son influence sur l'histoire du monde tout au long des années. La France est ainsi invoquée à côté des autres grandes puissances du monde, dans un contexte élargi, européen. La mise en contexte européen ou mondial de l'entité nationale ouvre la voie de la construction identitaire nationale vers un permanent balancement entre *in* et *out* espace national.

La dimension de l'identité nationale le plus souvent invoquée dans le programme scolaire de 1948 est la territorialité aussi bien dans l'ensemble du programme que par chacune des trois parties structurant les savoirs à enseigner.

La deuxième partie fait appel à la territorialité plus que les autres, enregistrant une différence significative par rapport à la moyenne des occurrences de la territorialité. C'est la partie qui structure les informations à enseigner sur la période où les grands Etats souffraient des transformations / des difficultés marquantes, et la où problème des nationalités était replacé dans le contexte de la russification.

Les dimensions de l'identité nationale invoquées dans les programmes scolaires structurant le discours agréé à l'égard du territoire dans le système d'enseignement en particulier, et dans la société en général. Dans le programme de 1948, le territoire est beaucoup plus invoqué que les valeurs ou la nation, ce qui montre que l'identité du citoyen français se voulait ancrer plutôt dans la réalité concrète définie par l'espace physique. L'ancrage dans le concret physique est considéré être un support assez fort

pour la construction identitaire, ce qui nous amène à penser que les contenus du manuel qu'il présente ont la même orientation territoriale. Les valeurs et la nation reçoivent peu d'importance dans la structure du programme scolaire de 1948, leurs utilisations (en taux absolus) étant non significatives pour les analyses statistiques. En plus, il faut ajouter que la dimension « nation » de l'identité n'est invoquée dans le programme scolaire dont on parle par aucun item explicitement spécifié. La dimension de la nation est sous-entendue dans le contexte du programme scolaire. On ajoute ici encore qu'il y a des thématiques présentées par les programmes scolaires qui ne décrivent pas une dimension de l'identité nationale.

Les dimensions de l'identité nationale sont aussi identifiables dans les programmes scolaires de Première et de Terminale. Même s'ils sont plus généraux que ceux de 1948, les programmes scolaires laissent entrevoir le projet identitaire que le système d'enseignement a construit et transmet aux élèves des écoles. Quoique l'intérêt du système d'enseignement demeure orienté vers la construction identitaire, il y a des différences identifiées dans les démarches entreprises aussi bien par rapport au programme de 1948, que entre les deux programmes structurant les savoirs d'histoire enseignés aujourd'hui au lycée, aux différents niveaux de scolarisation. Ainsi, la classe de Première est beaucoup plus orientée vers la dimension territoriale, l'ancrage dans l'espace étant une manière privilégiée d'avancer des explications sur l'histoire enseignée. L'orientation vers l'espace physique est étonnante dans le programme de Première, environ 70% des thématiques proposées ayant une référence territoriale.

Les deux autres dimensions de l'identité nationale ne sont pas du tout mentionnées dans le contenu du programme scolaire d'Histoire de Première. Par contre, le programme de Terminale reprend le projet identitaire d'une manière intégrée, les trois dimensions de l'identité nationale se retrouvant ici, même si la dimension de la *territorialité* se distingue par une utilisation plus fréquente. Ce qui attire l'attention c'est la réduction du poids identitaire du programme d'Histoire de Terminale (retrouvé en proportion d'environ 40%, face à 70% en programme de Première). On peut formuler ici l'idée que les contenus d'Histoire enseignés dans la classe de Première sont plus orientés vers la dimension identitaire par rapport aux contenus de Terminale. Ce propos est soutenu

également par le fait que le programme d'Histoire de la classe de Première invoque explicitement, dans tous les cas, les dimensions de l'identité nationale (en fait, de la territorialité), alors que le programme de Terminale ne le fait que dans un tiers des cas. Sur un point, les deux programmes scolaires du cycle terminal du lycée se rencontrent : les invocations explicites du territoire font plus souvent référence à la France (parfois remplacée par la « République ») dans un contexte européen (*l'Europe* enregistre la deuxième occurrence dans les deux programmes actuels). Les programmes structurant les contenus scolaires aujourd'hui sont beaucoup plus orientés vers le contexte national que celui de 1948.

Le programme scolaire d'Histoire de 1973 utilise les trois dimensions de l'identité nationale proposées dans cette étude, mais d'une manière assez inégale. Ainsi, deux tiers des titres proposés dans ce programme scolaire concernent la dimension territoriale, chaque fois explicitement exprimée par l'un des items proposés dans notre grille d'analyse. La dimension axée sur les valeurs, comme celle visant la communauté nationale sont peu représentées dans les titres du programme d'Histoire de 1973 (moins de 10%).

Il faut remarquer dans ce programme scolaire le fait que toutes les dimensions sont explicitement invoquées par l'un ou plusieurs des items inclus dans la grille d'analyse. Les dimensions sont utilisées pour formuler des titres clairs et concentrés, synthétisant les contenus qu'ils présentent, mais offrant une sorte d'avant-première des intentions du système d'enseignement à l'égard de l'identité nationale.

Parmi les recours à la *territorialité*, la « Roumanie » couvre une partie significative, devançant considérablement les invocations des pays roumains existant séparément avant leur union dans un seul Etat national, ou les items définissant l'entité étatique hébergeant le territoire national : « Etat », « pays », « république ».

Comme il est annoncé dans le préambule du programme scolaire d'Histoire de 2001 – dans la catégorie des valeurs et des attitudes – le façonnement de l'identité nationale est l'un des objectifs que le système d'enseignement se propose à l'égard des jeunes apprenants. Sans exclure la constitution de multiples types d'identité visés par les

contenus d'Histoire, le programme est orienté particulièrement vers le cadre national. Ce propos s'étaie sur l'énonciation explicite identifiée dans les titres des thématiques à étudier obligatoirement au cours de la XII^e classe. Ainsi, environ la moitié des titres font référence explicitement à une dimension de l'identité nationale (au territoire et à la communauté nationale, les valeurs ne se retrouvant pas dans les titres du programme). L'appel au territoire est un étayage identitaire fondamental pour le programme d'Histoire de 2001. Principalement invoquée par son nom – Roumanie – et par son organisation étatique – Etat – la dimension territoriale est rendue plus individualisée par les attributions explicites qu'elle reçoit. Même si les programmes scolaires ne structurent que les thématiques ayant à être enseignées aux élèves, elles offrent une vue d'ensemble sur ce qu'il convient à retrouver dans les contenus des manuels scolaires. Ainsi, on attend que le système d'enseignement actuel de Roumanie valorise l'enracinement de l'identité dans l'espace physique auquel il associe explicitement une orientation nationaliste par l'utilisation des attributs « national » et « roumain » pour *l'Etat*. La *Roumanie* obtient l'attribut « Grande », celui qui a été utilisé alors que la Transylvanie s'est réunie avec la Roumanie (constituée en 1859 par l'union des Principautés Moldavie et Munténie), en constituant la Grande Roumanie. La mention de ce syntagme dans le programme scolaire marque une forte orientation des savoirs vers l'épisode de l'Union avec d'importants traits identitaires nationaux : l'annexion à la Roumanie de son dernier territoire habité par les Roumains renforce l'enracinement de la nation dans ce territoire. De plus, la date de l'Union « 1918 » (le 1^{er} Décembre) est devenue, après les événements de 1989, la fête nationale de la Roumanie. Accorder de l'espace à ces savoirs dans l'économie du contenu scolaire d'Histoire et accentuer l'importance de l'événement, ce sont des actions assimilées à une stratégie communicationnelle du système éducatif, utilisée dans ses démarches de promotion de l'identité nationale de ses jeunes citoyens.

La dimension de l'identité nationale visant la collectivité nationale agit par elle-même. Elle est moins liée à l'attribut expliquant ou renforçant son pouvoir d'action au niveau de la construction identitaire. Seulement l'item *société* est utilisé accompagné une fois par l'attribut « roumaine » pour renforcer sa dimension nationale, et une fois par l'attribut « civile » pour étayer le sentiment d'appartenance à une collectivité nationale réunie sous les mêmes lois, dirigée par le même système de gouvernement.

- L'existence des attributions explicites telles que national/français, voire national/roumain

Le projet identitaire national de l'école est visible non seulement par les items décrivant les dimensions de l'identité nationale, mais aussi par les différents attributs explicites associés aux concepts ayant une résonance nationale. Du fait qu'il s'agit d'investigations plus approfondies nécessitant un contexte plus élargi, l'analyse des attributions reçues par les concepts faisant appel à l'identité nationale sera réalisée sur le corpus des manuels scolaires. Pour l'instant on se limite seulement à deux attributs qu'on considère assez spécifiques pour la construction identitaire : « français » et « national » (pour l'espace français) identifiés dans les programmes scolaires de France, « roumain » et « national » (pour l'espace roumain) identifiés dans les programmes scolaires de Roumanie. Ces attributs orientent le discours du système d'enseignement vers des réalités qu'il reconnaît appartenir à l'entité nationale. Bien que synonymes, les deux attributs ont des poids différents d'influence au sujet de la construction identitaire nationale. L'utilisation de l'attribut « national » (faisant appel à l'espace propre de l'apprenant) érige plutôt la perception des élèves vers la reconnaissance, la défense et la promotion de réalités génériquement cataloguées comme « nationales » sans leurs offrir un référent nominatif. Cependant, l'utilisation des attributs explicites tels que « français », respectif « roumain » selon le cas, confère de l'unicité à la réalité désignée. C'est un attribut qui particularise, qui donne de l'unicité, de l'individualité aux choses signalées. De plus, ces dernières peuvent être généralement identifiées, assimilées à une entité nationale précise.

Dans le programme scolaire d'Histoire de 1948, il n'y a qu'une seule attribution explicite, au sein d'une construction pour mettre en évidence une alliance stratégique avant la première guerre mondiale.

Les programmes scolaires actuels structurant les manuels d'Histoire de France n'utilisent pas les attributs « national » ou « français » dans les thématiques annoncées. C'est hasardeux de dire que le système d'enseignement ne vise pas le nationalisme par ses contenus ou ses démarches. La mission du système éducatif pour la construction de bons citoyens avec de forts sentiments d'appartenance à l'espace national est bien

connue. Le manque des attributs explicites pour la dimension nationaliste ressortie peut être à une stratégie communicationnelle du système éducatif orienté davantage vers un nationalisme ouvert. Les contenus scolaires qui mettraient l'accent sur le côté nationaliste encourageraient l'élévation d'un citoyen « borné » entre les limites nationales de son espace et son comportement serait en conséquence. On n'avance pas ici l'idée que les attributs « national », « français » devraient manquer complètement au discours scolaire, mais qu'il est jugé désirable qu'ils soient inclus dans des contextes plus élaborés où leur utilisation est compréhensible pour le façonnement d'un comportement désirable en société. L'orientation stricte des contenus scolaires par les attributs « national » / « français » encouragent plutôt un nationalisme fermé, de type particulariste, orienté exclusivement vers les intérêts du groupe national.

Moins d'un tiers des dimensions de l'identité nationale utilisées dans les titres du programme scolaires d'Histoire de 1973 reçoivent des attributions explicites. Là où elles sont utilisées, elles font référence au nationalisme par les attributs « national » ou « roumain ». A part ça, les dimensions de l'identité nationale reçoivent une seule fois l'attribut « dace » pour le territoire national – synonyme avec « national/roumain », mais rapporté aux ancêtres des Roumains (les Daces) – et deux fois « socialiste », dans les essais du gouvernement d'inclure progressivement sous l'aile socialiste l'espace entier des Roumains (physique et social).

Les attributs « national » / « roumain » sont utilisés aussi bien pour la culture établie dans cet espace national, que pour renforcer le côté nationaliste de certains événements ou périodes historiques, tels que l'insurrection antifasciste ou l'époque de Ștefan cel Mare. Toutefois, plus approprié de ces références nationalistes reste l'espace où les Roumains ont écrit leur histoire.

Les attributions explicites visant la dimension nationale, particularisent la dénomination, en réalisant une liaison directe entre l'espace physique et les membres de la nation qui les hébergent. Dans les programmes scolaires utilisés comme base pour l'élaboration du manuel d'Histoire de la XII^e classe (édition 2004), plus de 20% des titres utilisent l'attribut « national » ou « roumain ». Ce dernier qualificatif est préféré à celui

de « national », plus général et moins individualisé, aussi bien dans le programme scolaire de la période communiste, que dans celui postcommuniste.

Les attributs « national » et « roumain » sont proportionnellement partagés entre les deux dimensions de l'identité nationale, invoquées par les titres du programme d'Histoire de 2001. La seule différence est que la dimension communautaire – nationale reçoit justement l'attribut « roumain » (comme une re-confirimation de son statut) pour tout concept définissant la dimension du groupe national. La dimension territoriale subit l'action éclairante des deux attributs nationalistes. Ceux-ci sont plutôt invoqués pour expliquer et orienter les croyances, les convictions, les manières de penser des citoyens. Guider les contenus scolaires des élèves pour rattacher leurs esprits à la « pensée collective » agréée, validée et légitimée au niveau national, est une stratégie communicationnelle pour transmettre progressivement les croyances d'une génération à une autre, une sorte de transmission de l'ordre des convictions fortes qui participent activement et consistant dans le maintien de l'ordre social existant.

Quant au thème privilégié pour lui assigner l'attribut « national » / « roumain », il concerne l'organisation socio-politique. La corrélation entre cette thématique et les attributs nationalistes n'étonne pas, vu que les événements décrits appartiennent exclusivement à l'histoire nationale. La présentation de ces événements ayant l'intention de mettre son empreinte sur la personnalité des élèves, invoque le plan « national » / « roumain » aussi bien pour le fixer dans l'âme des jeunes, que pour élever des sentiments d'attachement à l'espace d'appartenance (physique et social).

- La figure des grands hommes

Les documents scolaires (voire les programmes scolaires) ont la mission d'orienter les contenus et les démarches éducatives des enseignants. Les savoirs scientifiques qu'ils enseignent utilisent des figures de personnalités emblématiques de l'histoire nationale ou internationale afin de modeler la personnalité, les comportements, le système de valorisation, et les attitudes des apprenants. Une personnalité de l'histoire peut être dans une certaine période une figure marquante pour l'évolution des événements et placée dans un plan secondaire dans une autre période dont l'idéologie, le système de valeurs, les idéaux ne se formatent pas sur la figure du grand homme. Or, il est possible que les

traits d'un personnage soient convenables à l'idéologie du présent, ce qui amène la promotion de cette figure en lui conférant le statut de grand homme. Les programmes scolaires présentent les personnages qui sont de véritables symboles pour une telle période ou un tel espace. Ces personnages deviennent des symboles pour l'histoire entière qui s'est passée tout au long de leur existence, pour le territoire qu'ils ont géré et pour les idées qu'ils ont promues.

Pour la période où le programme scolaire d'Histoire de 1948 a modelé les contenus des manuels de Terminale, il y a une panoplie de grands hommes qui dépasse les frontières nationales de la France. La figure du grand homme est retrouvée dans les titres thématiques du programme scolaire dans une proportion réduite (16,1% des thématiques font référence à un grand personnage). Pour la France, la figure qui se distingue à l'époque est Napoléon III, associée à la nation et au territoire dans les énoncés des titres du programme scolaire. Napoléon devient un symbole pour l'ensemble de la période décrite par le manuel de Malet-Isaac, aussi bien pour l'intérieur du pays que pour l'extérieur : il est mis en relation avec l'Empire autoritaire ayant marquée cette l'époque ; il est l'initiateur et le promoteur de la politique externe de la France de son époque (on y identifie l'approche individualiste des événements historiques, annoncée par les thématiques du programme scolaire), il est également le garant des nationalités, en plein essor dans son temps, alors que certaines nations cherchaient leurs fondements étatiques, identitaires.

Il y a une série de personnages historiques qui sont mis en évidence par le programme de 1948, et, parmi eux, se distingue la figure de Bismarck. Ce fait annonce qu'on lui attribue une importance majeure dans le déroulement des événements de l'époque et qu'il détient une place significative dans l'ensemble du contenu scolaire.

Les programmes scolaires d'Histoire du cycle terminal utilisés aujourd'hui dans le système d'enseignement français ne privilégient aucune figure appartenant à de personnages qui ont marqué l'évolution des événements historiques. Le système actuel d'enseignement laisse aux auteurs des manuels la liberté de choisir eux-mêmes les personnalités de l'histoire pour les présenter par des contenus adaptés. La décision du système de ne pas imposer par les programmes scolaires les figures des grands hommes,

s'inscrit dans l'attitude générale du système de privilégier les raisons holistiques dans la présentation des événements de l'histoire. Les faits sociaux, les événements qui s'inscrivent dans un certain espace sont le résultat des autres faits qui les ont déterminés où la société participe, sans considérer que ces résultats sont l'apanage de figures individuelles, tels que les rois, les meneurs d'Etat ou des leaders informels.

Le programme scolaire de 1973 (de Roumanie) met en avant quelques figures de grands hommes dont les noms sont liés à des événements majeurs de l'histoire des Roumains. Chronologiquement, l'invocation des grands hommes s'étend sur la période comprise entre la civilisation dace et la constitution de la Roumanie moderne. Ce sont des personnages qui ont lutté pour la liberté, l'indépendance, l'unité en des contextes historiques variés. Les valeurs auxquelles ils ont été fidèles sont utiles à l'idéologie et à ses démarches engagées pour façonner l'identité nationale des jeunes. Même si la Roumanie s'est réjouie, également au cours des périodes plus récentes, des actions et des décisions des grands hommes de la sphère politique, publique, leurs noms ne se retrouvent pas dans le programme scolaire des années 70. S'il n'y a pas vraiment de grandes figures agréées par l'idéologie de l'époque, et on le verra tout au long de l'analyse des contenus du manuel scolaire de la période communiste.

L'histoire nationale est pleine de figures de grands personnages qui ont lié leurs noms avec certains lieux et événements. La reconnaissance en tant que grands hommes tient aussi bien à la mémoire collective, qu'à la stratégie communicationnelle adoptée par les gouvernants. La mémoire collective garde la figure des grands hommes par tous les moyens et les formes de manifestation culturelle, artistique, littéraire etc. Elles se transmettent par la force que leur confère la mémoire collective, même si celle-ci ne se superpose pas toujours avec les exigences et les stratégies communicationnelles de l'idéologie du présent. L'école est un milieu favorable à la transmission des idées agréées au niveau du gouvernement, dans les conditions où elle reçoit, par les documents scolaires, les directions de construction identitaire nationale. Les grands hommes sont des modèles-type que les jeunes sont encouragés et tentés également à suivre par les attitudes et les comportements adoptés. Les figures des grands personnages présentés aux jeunes

par les savoirs scolaires agissent soit par leur propre personnalité, soit par l'imaginaire construit autour de leur nom par les auteurs des contenus scolaires. Dans le premier cas, le grand homme a fait preuve en son temps de faits de bravoure ou il a possédé des grandes qualités morales et civiques dont la présentation soutient les démarches du système éducatif de façonner la personnalité des élèves. D'autre part, un personnage historique peut recevoir des qualités marquantes pour soutenir les croyances du présent. Il peut être ou non une figure positive, enracinée dans la mémoire collective. « Dire » et « la façon de dire » ce sont des outils efficaces dans la construction identitaire qui peuvent faire d'un personnage quelconque une figure emblématique à un certain moment.

Dans les programmes scolaires d'Histoire de 2001, les seules figures mentionnées sont des grands hommes de l'époque médiévale. Leur présentation est concentrée dans un seul chapitre du manuel scolaire de la fin du lycée. Dans le programme scolaire qui inspire ce manuel, les grands personnages historiques (Mircea cel Bătrân, Alexandru cel Bun, Iancu de Hunedoara, Vlad Țepeș, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazu) ne sont mis en relation – par le titre du chapitre où leur présentation est incluse – avec aucune dimension de l'identité nationale. Dans une approche individualiste, le programme scolaire d'Histoire de 2001 se propose de privilégier des explications concernant les actions de ces personnages (les luttes menées, les relations diplomatiques établies etc.) dans le contexte élargi de leur politique externe. La démarche est favorisée du fait que ces leaders d'Etats roumains médiévaux ont fait épreuve d'une attitude pacifiste, conciliante envers leurs voisins. Les actions de ces grands hommes servent comme source d'inspiration et comme support éducatif à l'esprit de la tolérance, de la dignité – valeurs fondamentales privilégiées de nos jours.

- La thématique générale annoncée

Même si les événements de l'histoire sont assez variés et leur développement au cours du temps implique une variété de causes, implications et conséquences, le contenu du programme scolaire comme le contenu des manuels scolaires sont, dès le début, orientés vers une série limitée de thèmes touchant quelques aspects de la société dont les événements sont présentés. Les catégories de thèmes, identifiées par la lecture des programmes scolaires, suivent : le progrès (indifféremment du domaine), l'économie,

l'organisation socio-politique, la politique externe, la guerre. Ce sont des thèmes assez variés présentant quelques sphères de la société qui seront privilégiées dans l'élaboration des contenus scolaires. Pour la période comprise dans le programme scolaire de 1948, les contenus sont plutôt orientés vers l'organisation socio-politique des communautés nationales décrites et vers la politique externe entreprise par différents Etats. Les deux thématiques identifiées recevant un plus d'attention dans les documents scolaires ne nous surprennent pas : par les contenus scolaires de 1948, on est dans une période où les Etats et les nations sont incertaines, cherchant leurs fondements identitaires et se préoccupant du bien être des individus. Il s'agit également d'une période où l'expansion des grandes puissances du monde se fait senti.

Pour chaque titre mis en avant par le programme scolaire, il y a un thème qui l'encadre et un paradigme explicatif qui rend compte des argumentations sur les contenus. Ainsi, le plus souvent, les thématiques proposées par le programme de 1948 offrent des éclaircissements sur les événements d'une certaine période et des dates qui leurs sont associées. Cependant, les contenus d'Histoire comportent également des informations sur la manière de vivre de nos ancêtres, afin de comprendre la culture, les traditions, les habitudes héritées de leurs temps. Les informations liées à la manière de vivre et d'organiser la vie sociale des générations de jadis sont intuitivement associées à la thématique parlant de l'organisation socio-politique d'une nation. Ce fait se confirme au cours de l'analyse du programme scolaire pour plus de la moitié des titres du programme de 1948. Ce paradigme explicatif est également mis en relation avec le progrès, afin de décrire ensemble la qualité de la vie des citoyens, directement dépendante de l'avancement dans tous les secteurs de la vie (économique, politique, technologique, scientifique etc.). L'organisation socio-politique est liée également à l'explication des événements, mais cette dernière est souvent utilisée pour la présentation des thématiques parlant de la politique externe et de la guerre.

Les thématiques des programmes scolaires actuels d'Histoire sont orientées plutôt vers l'organisation socio-politique des communautés. Environ la moitié du contenu des deux programmes du cycle terminal se concentre sur différents sujets rendant compte sur plusieurs plans et dans plusieurs communautés, de leur organisation sociale et politique.

Le cours des événements de l'histoire structure la thématique abordée par les programmes scolaires à différents niveaux. Si les deux programmes accordent le plus d'importance à l'organisation socio-politique, ils se différencient selon cette première thématique. Ainsi, le programme de Première accorde attention à la guerre vu qu'une partie assez significative de son contenu se concentre sur les deux grandes conflagrations mondiales. Les contenus de Terminale, focalisés sur la période entière d'après « la grande guerre » jusqu'à nos jours, privilégient la thématique du progrès indifféremment de son domaine de manifestation (économique, social, politique). Il est évident qu'on a eu aussi du progrès dans l'époque industrielle considérée dans les contenus de la classe de Première, et ces contenus scolaires ne perdent pas de vue cet aspect, mais le font à une échelle plus réduite que dans les contenus de la classe de Terminale. Le progrès dont on parle ici s'étaie sur le progrès enregistré à l'âge industriel pour mettre en évidence le développement des sociétés de leur stade industriel à celui de la communication et de l'information.

Quant aux paradigmes explicatifs promus dans les contenus actuels d'histoire on observe une tendance qui peut être généralisée pour la période actuelle. Les deux programmes scolaires du cycle terminal sont canalisés vers la compréhension des événements passés et de la façon de vivre des hommes à l'époque décrite par les contenus scolaires. Seule l'importance accordée à ces deux paradigmes change dans les programmes du cycle terminal : la classe de Première privilégie l'explication des événements, alors que celle de Terminale insiste sur la façon de vivre des hommes. Ce fait est justifiable, tout comme pour les thématiques, par le cours des événements historiques et l'évolution des sociétés concernées par les contenus de l'enseignement.

Le programme scolaire d'Histoire de 1973 touche les cinq thèmes qu'on a proposés dans notre grille d'analyse, mais avec une importance variée dans l'économie du contenu. Le plus souvent, les savoirs scolaires d'histoire sont concentrés sur l'organisation socio-politique de l'espace national, cette thématique étant proposée aux apprenants indifféremment de l'époque décrite. La corrélation entre le thème évoquant l'organisation territoriale et l'époque historique est plus étroite avec l'approchement du présent. La conscience de l'appartenance territoriale est l'un des principaux étayages identitaires,

ainsi la présentation de l'organisation sociale et politique de l'espace national tout au long du temps offre aux apprenants un contexte compréhensible pour leur existence, leur rôle et leur devenir historique. L'enracinement du contexte compréhensif dans l'espace national (physique et social) renforce le sentiment d'appartenance à cet environnement.

Le thème de la guerre (voire de la révolution ou de l'émeute) enregistre la deuxième fréquence dans la série des thèmes proposés pour cette étude, même si les contenus d'Histoire des Roumains sont pleins d'explications sur la nature pacifiste, conciliante des Roumains. Les luttes ont été menées au nom de l'indépendance, de la protection de la liberté et de l'unité à l'intérieur du territoire habité par les Roumains. Même si des luttes ont eu lieu depuis des époques immémoriales, cette thématique n'apparaît qu'à partir de l'époque médiévale, marquée par les luttes de défense portées contre les armées ottomanes, afin de garder l'intégrité et l'indépendance territoriales.

Moins invoqué, mais enregistrant quand même la troisième occurrence, c'est le thème du progrès, privilégié au cours de la période communiste pour sa conformité aux idéaux de cette idéologie de développement et d'avancement dans tous les domaines, pour construire la société « multilatéralement développée ». Tout comme la thématique de la guerre, celle du progrès est invoquée à partir de l'époque médiévale et beaucoup plus soutenue pour les époques moderne et contemporaine.

Quant aux paradigmes explicatifs, l'explication des événements (réunissant les causes, les participants, les résultats, les conséquences) subsume plus de la moitié du programme d'Histoire de 1973 (54,1% des titres). Comprendre l'évolution des événements contribue à la construction des sentiments, opinions, croyances par rapport à l'espace national en son ensemble et à la nation d'appartenance. A ce paradigme s'ajoute celle portant sur l'explication de la façon de vivre des membres de la nation, qui sont des modèles, des semblables, des pairs, des archétypes utiles pour le processus d'identification dans la construction de l'identité nationale. Réunis, ces deux paradigmes explicatifs (l'explication des événements et l'explication de la façon dont vivaient les hommes) enregistrent 80% des titres du programme scolaire d'Histoire de 1973. On peut en conclure que le projet identitaire du système éducatif de la période communiste se focalisait sur le caractère actionnel de la nation habitant l'espace de la Roumanie. Le

caractère actionnel est défini également par les actes courants et par les actions occasionnées par différents contextes historiques.

Il y a deux paradigmes explicatifs proposés dans notre série qui ne se retrouvent pas dans le programme de 1973. Ils concernent les croyances de la nation et ses projections pour l'avenir. Vu qu'ils ne sont pas utilisés dans le programme scolaire d'Histoire de l'époque, on conclut que le projet identitaire national visé par le système éducatif des années 70 en Roumanie était plus orienté par son calibrage actionnel que par un autre spirituel ou projectif.

Le thème privilégié dans le programme scolaire de 2001 est la présentation de l'organisation socio-politique (70% des titres). Il couvre ainsi une grande partie de l'ensemble thématique ayant la mission de mettre en avant les différentes modalités d'organisation et de fonctionnement de l'espace national d'appartenance pour le présent et même pour contribuer activement et consciemment à l'évolution de sa nation, de son espace. Même si le savoir proposé par le programme scolaire, pour être enseigné aux élèves, couvre l'histoire entière des Roumains – y compris les époques de progrès, de développement à tout niveau – la thématique du progrès n'attire que peu l'attention des apprenants. Son poids dans le contenu des programmes est comparable à celui visant la politique externe de la Roumanie. Cette dernière thématique est concentrée dans le chapitre final, dédié exclusivement à la politique internationale de la Roumanie au cours du XX^e siècle. La thématique du progrès est présente dans l'ensemble du contenu du programme d'Histoire de 2001.

Les explications privilégiées font référence à l'explication des événements passés (présentés en grande partie de manière chronologique) et à la façon de vivre des hommes (style de vie, conditions socio-économiques, traditions etc.). Ce paradigme explicatif est souvent placé dans la moitié des invocations de cette thématique, dans le contexte de l'organisation socio-politique. L'autre moitié est représentée par des explications visant les croyances, les événements et les réalisations de la nation (dans son ensemble ou représentée par des individus ou des petits groupes) ayant un impact majeur sur le bien être national.

Conclusions

C'est le système d'enseignement qui depuis son organisation et fonctionnement comme institution moderne s'est préoccupé de la formation de l'esprit nationaliste dans l'âme des élèves. Les facteurs agissant sur eux sont multiples et variés tels qu'humains, scientifiques, économiques, idéologiques etc. Tous sont plus ou moins responsables pour ce qu'est l'individu participant à la vie et à l'activité de l'école. Dire que le système d'enseignement est vital pour toute société c'est déjà un truisme du fait que la formation du citoyen, de toutes les perspectives exigées par sa société, s'inscrit parmi les buts majeurs du système d'enseignement. Depuis longtemps, l'école a pris parmi ses buts le façonnement de la personnalité humaine dans la perspective de l'attachement à l'espace national et de la promotion des valeurs nationales (inscrites ou/et coordonnées à celles universelles). Ainsi, par les lois de l'enseignement, les documents de politique scolaire, les contenus d'enseignement, les actions des enseignants, les activités extrascolaires etc., l'école se propose de rendre à la société un citoyen adapté au contexte social auquel il appartient, apte à répondre aux exigences et aux besoins de la société, muni de sentiments d'attachement à cet espace qui le déterminent à agir plutôt volontairement et par conviction. Pour ce faire, le processus de socialisation développé à l'école inculque les mêmes valeurs, symboles et croyances aux apprenants afin d'avoir une masse compacte des citoyens, l'identité nationale dont ils disposent étant une construction mentale unitaire à laquelle les jeunes souscrivent par conviction.

Dans ce processus complexe de socialisation, la transmission des savoirs n'est pas réalisée pour l'érudition des masses, mais aussi pour former la personnalité individuelle de chaque citoyen, tout comme celle collective selon les besoins et les exigences sociales et nationales. Les contenus scolaires occupent une place distincte dans le système d'enseignement, ceux d'histoire se distinguant : « L'école et, plus concret, les manuels scolaires ont une tendance vers une reconstitution assez proche que possible des valeurs partagées. Ce sont les seuls livres qui, en principe, au moins une fois dans la vie, sont parcourus par la quasi-totalité des membres d'une société moderne. Et même si on oublie ce qu'on a appris, c'est l'essentiel qui demeure dans la mémoire : l'esprit selon lequel le message historique a été créé. Pour cette raison, il n'y a pas de textes plus significatifs

pour la définition de la culture et de la conscience historique, dans le monde, d'aujourd'hui » (L. Boia, 2008 : 98). Les contenus scolaires détiennent les compréhensions et les significations que les jeunes doivent intérioriser afin d'ériger des constructions mentales liées à l'espace national qui les mobilisent pour participer aux actions de maintien, de promotion, de défense, de développement etc. de l'espace national (physique et social).

Afin que les contenus scolaires soient convergents dans les messages transmis, la compréhension du monde et l'attribution des symboles, l'élaboration des contenus scolaires doivent s'inspirer des programmes scolaires qui expriment l'essence des intentions éducatives des gouvernants et de l'idéologie à laquelle ils souscrivent et qu'ils doivent transmettre aux élèves pour reproduire l'ordre social existant dans la société qu'ils dirigent, l'attachement à l'espace national qu'ils gèrent, la reconnaissance et la légitimation des actions qu'ils entreprennent.

Les programmes scolaires analysés dans cette étude, servant de base pour l'élaboration des manuels scolaires et dirigeant l'activité didactique laissent entrevoir les orientations générales des dirigeants sur le projet identitaire national. Ainsi, les contenus scolaires d'histoire sont plutôt orientés vers la dimension territoriale de l'identité nationale que vers la dimension des valeurs ou vers celle de la communauté nationale. L'encrage des savoirs dans l'espace physique est une stratégie communicationnelle qui facilite la compréhension, en faisant augmenter l'attachement des apprenants à l'espace d'appartenance. L'inculcation d'un tel concept pour nommer ou se rapporter à l'espace national d'appartenance, se réalise en même temps que les symboles et les institutions gouvernant à l'intérieur de l'espace. Le jeune apprenant les intériorise ainsi qu'il intériorise les exemples de bonnes pratiques, les faits de vaillance des grands hommes ou les éléments spécifiques de l'espace national.

Les attributs explicites tels que *national*, voire *français/roumain* sont les marqueurs les plus significatifs pour la construction identitaire nationale. Ils sont les qualificatifs mis comme emblèmes à tout élément ressortant de l'espace national ou désiré à être accepté et reconnu par les citoyens comme national. Seule l'analyse détaillée met en évidence les catégories d'éléments catalogués comme nationales (ou plus particulièrement comme français/roumain), ou même envisagés à être reconnu comme tel.

L'appel plus soutenue au territoire, l'utilisation des attributs national/français/roumain, l'invocation des grands hommes de l'histoire etc. sont des stratégies communicationnelles orientées vers la construction de l'identité nationale dans l'âme des élèves. Les programmes scolaires ouvrent la voie de la formation dans la pensée collective des idées positives à l'égard de leur espace national d'appartenance, et ils soutiennent les démarches pro nationalistes réalisées à l'école, là où l'identité nationale est reconnue comme une construction mentale efficace pour la reproduction de l'ordre social existant, pour la promotion et la manifestation de la tolérance, pour la croissance de la solidarité du groupe national, pour le vivre ensemble des nations.

Deuxième partie. Le contenu des manuels d'Histoire en France et en Roumanie et l'identité nationale

*Motto: Tous les manuels d'histoire du monde
n'ont jamais été que des livrets de propagande
au service des gouvernements.*

Marcel Pagnol, *La gloire de mon père*

Les contenus scolaires contribuent substantiellement à l'orientation des images et des sentiments que les élèves se construisent à l'égard de leur espace national. Le sentiment d'appartenance à la communauté nationale et la représentation sur celle-ci varient d'une époque à l'autre et d'un système d'enseignement à l'autre, mais il y a quand même des traits généraux à l'intérieur desquels s'érigent les spécificités nationales. Ces traits généraux se situent à trois niveaux – territorial, axiologique, communautaire – dont l'analyse rend compte du profil identitaire national envisagé par le système d'enseignement.

Avant de commencer l'analyse proprement dite sur les contenus scolaires inclus dans notre étude, on propose une brève présentation de ceux-ci pour avoir une vue d'ensemble sur les manuels qui constituent notre corpus.

« Les manuels scolaires sont des organes essentiels dans le processus de construction d'idéologies et de croyances légitimées et reflètent l'histoire, la connaissance et les valeurs considérées comme importantes par les groupes puissants dans la société » (M. Mirkovic, K. Crawford, 2003 :1). Les contenus scolaires suivent les logiques du pouvoir qui dirigent les compréhensions de la réalité qu'ils présentent, de la nation et des concepts utilisés pour la désigner. Ainsi, à l'aide du langage et par l'intermédiaire des contenus scolaires, les exigences du gouvernement cherchent à légitimer ses actions et à faire reproduire l'ordre social existant. Mais le langage n'est pas un système fermé, muni d'une action unidirectionnelle. Les sens des mots définissant la réalité environnante de l'individu, voire l'espace physique et social de sa nation, peuvent être actualisés, enrichis ou transformés par les utilisateurs du langage : « un mot peut bouger à l'intérieur de lui-même, dans sa polysémie, dans les frontières qui le séparent

des autres mots, dans ses associations et ses affinités de sens. Plus encore que d'autres, les mots de la nation sont pris dans la diversité des situations de communication, par les acteurs du langage qui se les approprient, les retaillent, les vident ou les enrichissent, les (ré)orientent ou les détournent, les transforment ou les manipulent, les renient ou les font renaître. Plus encore que d'autres, leurs significations se retrouvent corrélées à la vie des communautés humaines, aux diverses formes et stratégies d'énonciation, aux enjeux politiques et sociaux, aux grands mouvements de la pensée et de l'histoire » (S. Rémi-Giraud, 1996 : 10). Pour que les jeunes intériorisent le sens accepté et reconnu au niveau central sur l'espace national physique et social, il faut que les contenus scolaires utilisent la même signification et la même compréhension pour l'ensemble du savoir transmis, ce qui enracine et fait vivre dans l'esprit des élèves les informations acquises au cours de leur scolarité. Sur cette base cognitive se greffent les comportements, les attitudes, les croyances ultérieurs. Pour cette raison, on considère que les contenus des manuels scolaires sont des instruments forts de la formation de la personnalité du jeune apprenant, y compris de son identité nationale, et l'analyse des contenus scolaires rendent compte du type de citoyen visé par le système éducatif à un certain moment. Le langage est le vecteur de la mémoire individuelle ou collective. Par les symboles véhiculés, il aide à la reproduction de génération en génération du savoir existant, à la recomposition et à la réaffirmation du savoir dans une forme adaptée et actualisée au présent. Les symboles transmis dans une société par l'intermédiaire du langage servent à l'unité et à la cohésion du groupe. Chaque membre du groupe s'approprie les symboles pour les inscrire dans « le pouvoir paternel de la filiation fondant un vouloir vivre collectif » (B. Mabilon-Bonfils, L. Saadoun, 2001: 38).

Les manuels scolaires ont évolué au fil du temps, de petits ouvrages résumant les informations essentielles à des cours magistraux qui devaient être parcourus progressivement pour comprendre les savoirs, pour arriver à des manuels « aérés », réorganisés et restructurés qui « non seulement (ils) captent l'attention de celui qui apprend, mais (ils) lui fixent les éléments essentiels par l'utilisation des couleurs, des schémas, des résumés etc. Renoncer à la forme de "cours magistral" du contenu scolaire, d'une part, a donné aux auteurs et aux éditeurs de la liberté dans la disposition des

informations, d'autre part, a permis la lecture et la compréhension des contenus "au hasard" et non exclusivement dans la forme continue, imposée par le manuel à ses débuts » (M. Voinea, I. Apostu, 2007 : 47). Les modifications subies par les manuels scolaires ont permis aux auteurs et aux éditeurs d'utiliser, pour renforcer la dimension nationale qu'ils visent, des éléments tenant plutôt à la forme qu'au contenu : des images suggestives, des études de cas, des citations qui, à côté de contenus et de leurs significations sur l'espace national, contribuent activement à la construction de l'identité nationale. C'est une autre manière de travailler aujourd'hui à propos de la construction identitaire nationale ; auparavant, les sentiments patriotiques et l'attachement à l'espace national étaient appris par des discours élaborés conformément aux différentes conceptions sur l'apprentissage.

Traditionnellement, le manuel scolaire avait un contenu qui était organisé dans une structure séquentielle, événementielle, du passé au présent. On constate une évolution des manuels, qui cherchent à être rendus plus attractifs aux élèves et plus adaptés à leurs particularités biopsychologiques. Même évolués, les manuels scolaires ont gardé la présentation périodisée, chronologique, en ajoutant des éléments pédagogiques tels que des résumés, des schémas ou des petits dictionnaires qui viennent à l'aide de la mémoire et de la compréhension des élèves. Les images constituent une autre dimension des manuels scolaires, qui est entrée sous l'attention auteurs et des éditeurs de livres scolaires, pour de raisons pédagogiques ou de marketing. Les images se sont multipliées et diversifiées. Si les manuels d'autrefois présentaient principalement des portraits de grands personnages, des images représentatives de certains événements ou des supports pour comprendre ces événements, les manuels actuels ont changé. Ils contiennent des images renvoyant à une gamme vaste d'images : des grands personnages et des affiches publicitaires, des reproductions de peintures célèbres envisageant des scènes de lutte et des scènes ou des protagonistes de films.

« Un manuel d'histoire consiste en un récit synthèse d'événements considérés importants et significatifs. [...] sa trame a évolué. D'un récit synthèse axé sur des personnages en majorité de sexe masculin, qu'ils soient explorateurs, dirigeants politiques ou religieux, présentés sous le visage de héros presque mythiques, le manuel

d'histoire s'articule maintenant autour de faits de société d'ordre politique, économique ou culturel » (M. Lebrun, 2006 : 64).

Le système d'enseignement est l'un des principaux facteurs de socialisation, avec un rôle déterminant dans le façonnement de l'identité nationale des jeunes. Ainsi, l'analyse de ses composants (programmes et contenus scolaires, activité d'apprentissage, politiques éducatives etc.) met en œuvre une représentation véridique du projet identitaire national au temps de leur action. On s'est arrêté dans la présente étude sur les contenus scolaires des manuels d'histoire nationale pour analyser le projet identitaire national du système éducatif conformément à l'idéologie du gouvernement à laquelle il est soumis. L'analyse réalisée dans cette partie, focalisée sur les contenus des manuels scolaires, suit la logique de l'approche théorique de la première partie, ainsi que celle de l'analyse des lois de l'enseignement et des programmes scolaires, de la même partie, qui sert de contextualisation pour l'analyse qui suit.

Avant toute démarche analytique, il semble nécessaire de recourir à une courte présentation des manuels scolaires d'Histoire qu'on utilise pour saisir le profil identitaire national des citoyens formés et éduqués par les systèmes d'enseignement français et roumain.

Les manuels scolaires d'Histoire utilisés dans cette étude sont :

De France :

- André ALBA, Jules ISAAC, Antoine BONIFACIO, 1953, *Cours d'histoire Malet-Isaac. Histoire contemporaine 1852 – 1939*, Paris : Hachette
- Jacques MARSEILLE (dir.), 2003, *Histoire*, classe de 1^{ère}, Paris : Nathan
- Jacques MARSEILLE (dir.), 2004, *Histoire*, classe de Terminale, Paris : Nathan

De Roumanie :

- Constantin DAICOVICIU et al., 1973, *Istoria României*, manual pentru anul IV licee de cultură generală și de specialitate [*L'histoire de la Roumanie*, manuel pour la IV^e année des lycée de culture générale et de spécialité], Bucarest : Editions Didactique et Pédagogique
- Nicoleta DUMITRESCU, Mihai MANEA, Cristian NIȚĂ, Adrian PASCU, Aurel TRANDAFIR, Mădălina TRANDAFIR, 2003, *Istoria românilor*, manual pentru clasa

a XII-a [*L'histoire des Roumains*, manuel pour la XII^e classe], Bucarest : Editions Humanitas

Alors qu'on choisissait les manuels scolaires devant servir de corpus pour notre analyse, on a essayé de trouver des manuels représentatifs pour l'enseignement de l'Histoire dans chacun des deux systèmes éducatifs, convergents du point de vue de l'organisation et de la présentation des contenus. De plus, pour la période où il y avait des manuels scolaires d'Histoire alternatifs pour le même niveau de scolarisation, on a choisi le manuel recommandé comme le plus souvent retenu par les enseignants. Même s'il y a de manuels alternatifs au présent, on a choisi un seul manuel de la série des manuels utilisés pour enseigner l'Histoire, en considérant que chaque manuel reproduit le même projet identitaire national centralisé.

Il faut encore préciser que l'histoire nationale est enseignée à différents niveaux de scolarité, mais dans cette analyse on a choisi d'utiliser les contenus des manuels du plus haut niveau de l'enseignement pré universitaire du fait qu'ils présentent les savoirs d'une manière plus élaborée et plus complexe, ce qui nous permet de mieux expliciter les intentions du système d'enseignement à l'égard de l'identité nationale de ses citoyens. Ainsi, on a des manuels des classes de Terminale aussi bien pour la France que pour la Roumanie¹⁶. Pour la fiabilité/la véracité de la comparaison, on a inclus dans l'analyse le manuel d'histoire de la classe de 1^{ère}. Ainsi, la période couverte par le contenu de ce manuel permet des comparaisons verticales (à l'intérieur du même système éducatif), il faisant référence à la période décrite par les contenus du manuel Malet-Isaac. On ajoute ici que l'analyse des contenus scolaires d'histoire utilisés à différentes époques, mais décrivant la même période historique est utile pour valider nos hypothèses de recherche. Plus encore, l'inclusion du manuel d'Histoire de la classe de 1^{ère} dans le corpus, élargit la sphère d'analyse horizontale, vu que le manuel de la classe de Terminale se concentre en grande partie sur les années d'après 1945.

Une brève description de chaque manuel est utile pour constituer une image d'ensemble de notre corpus. Ainsi, en ce qui suit, on propose la présentation succincte des manuels compris dans notre analyse en soulignant l'organisation des savoirs, les éléments supports à l'apprentissage tels que dictionnaires, résumés, études de cas,

¹⁶ En Roumanie, la classe de Terminale s'appelle XII^{ème}

exercices etc., la mise en page des contenus et l'utilisation des images corrélées aux contenus scientifiques.

- André ALBA, Jules ISAAC, Antoine BONIFACIO, 1953, *Cours d'histoire Malet-Isaac. Histoire contemporaine 1852 – 1939*, Paris : Hachette

Le *Cours d'histoire de Malet-Isaac* est un livre repère pour l'enseignement de l'Histoire de France. Il a servi comme support pour l'apprentissage de l'histoire de nombreuses générations d'élèves, même s'il a subi quelques ajustements et actualisations selon les nouvelles conceptions de l'enseignement d'Histoire. A l'époque, il constituait un manuel unique à l'usage des élèves et des enseignants, la série des manuels alternatifs apparaissant plus tard. L'édition soumise à l'analyse dans notre étude date de 1953, alors que le manuel était déjà à l'usage des élèves. Même s'il a été soumis à quelques mises aux points, le contenu de base et la manière de présenter les événements historiques ont été conservés à travers le temps : « Le volume du *Cours Malet-Isaac* [...] date de 1930 ; il a plus de vingt ans d'existence. En vingt ans, par le travail incessant des historiens, la connaissance historique se précise, s'éclaire, se renouvelle plus ou moins. L'importance relative des différents secteurs de l'Histoire tend à se modifier : c'est ainsi que l'histoire économique et sociale, jadis trop négligée occupe aujourd'hui, à bon droit, une place de premier rang. [...] L'enseignement historique doit tenir compte non seulement des résultats acquis par l'enquête scientifique, mais encore des exigences nouvelles du milieu social » (J. Isaac, 1953 : IV). Le manuel de 1953 est élaboré conformément au programme scolaire de 1948, structuré en trois parties et visant l'histoire contemporaine. Dès le début, les contenus du manuel mettent en valeur les progrès scientifiques et techniques, débutés au milieu du XIX^e siècle, pour répondre au nouveau but de l'enseignement historique tel qu'accorder de l'importance aux progrès économiques et aux nouveaux contextes sociaux qui en résultent.

Dans ce manuel scolaire, les informations sont présentées de façon chronologique, concentrées dans une première partie sur les nouvelles découvertes technologiques et l'exploration des nouveaux territoires. Le contenu structuré et présenté d'une manière académique contient des données statistiques venant compléter et consolider les informations incluses dans le manuel. Ce contenu n'est pas limité à l'espace français,

mais il ne laisse pas passer l'occasion d'accentuer la contribution de la France et des Français au progrès du monde. Les images interposées dans le contenu scientifique du manuel envisagent des grandes personnalités des différents domaines connaissant d'avancements substantiels, de nouveaux appareils ou installations réalisées à l'aide des nouvelles technologies, de grands ensembles de production ou d'extraction, de cartes présentant schématiquement les routes des grandes explorations, de bâtiments emblématiques pour l'essor économique et social du monde.

La présentation des savoirs visant les événements historiques nationaux ou internationaux est également envisagée d'une manière académique, dans une perspective chronologique, utilisant pour l'illustration et la meilleure compréhension et mémorisation, des images des grands personnages, des scènes représentatives du développement des événements présentés. Ce qui attire l'attention est le fait que chaque image est accompagnée d'un court paragraphe qui explique le contexte historique, économique ou social de ce que l'image représente. Ainsi, les informations sont mieux fixées dans la mémoire des jeunes, en sachant que l'image est un bon support mnémotechnique.

Chaque chapitre finit par les sections « Lectures » et « Textes ». Dans la section « Lectures », les élèves trouvent des recommandations bibliographiques pour approfondir les informations acquises dans l'ensemble du chapitre. Cette section est suivie par celle de « Textes » où les élèves bénéficient de courts fragments tirés de différents ouvrages significatifs pour consolider les informations accumulées au cours du chapitre clôturé par cette dernière section. Ces textes contiennent des commentaires concis pour une meilleure compréhension.

Le manuel attire l'attention par la densité de l'information présentée, par son style élevé, par l'organisation et la structuration des connaissances encourageant l'acquisition des savoirs scientifiques et non pas l'utilisation appliquée/pratique des savoirs, que le développement de la pensée critique, des exigences de l'enseignement actuel.

Le *Cours d'histoire Malet-Isaac* demeure un ouvrage didactique dont la renommée pour la construction de l'identité nationale transcende les générations. Ouvert à l'histoire européenne et mondiale, ce manuel présente dans une partie significative, l'histoire nationale, y compris dans la présentation des événements internationaux. Les auteurs du

manuel ont su mieux mettre en valeur l'histoire nationale et la mission civilisatrice de la France au monde, pour participer fortement à la construction identitaire nationale que le système d'enseignement s'est proposé comme but majeur à partir de son organisation moderne.

- Jacques MARSEILLE (dir.), 2003, *Histoire*, classe de 1^{ère}, Paris : Nathan

Cinquante années après, les manuels scolaires d'Histoire ont beaucoup changé aussi bien dans l'organisation et la structuration du savoir présenté aux élèves, que dans le but qu'ils désirent à réaliser. La présentation beaucoup plus attractive du manuel est l'un des premiers éléments qui attirent l'attention de tout lecteur du manuel. Les contenus des thèmes abordés sont présentés dans de courts textes contenant l'essentiel, à côté d'autres sections ayant un contenu scientifique qui viennent consolider le contenu du chapitre qu'ils accompagnent. A ceux-ci s'ajoutent d'autres éléments identifiables après une première lecture du manuel : des contenus très simplifiés qui ne gardent que les informations considérées comme essentielles, des unités qui soutiennent l'apprentissage telles que des chronologies, des mots clés, de brèves explications des concepts majeurs pour la compréhension des temps passés, mais aussi du temps présent. Toutes ces transformations sont conformes aux grands objectifs de l'enseignement de nos jours : former le jeune apprenant comme bon citoyen et la doter d'une réflexion critique : « Pour faire comprendre les formidables mutations de cette période, ce manuel a pris le parti de la **rigueur** et de la **simplicité**. La rigueur, pour transmettre l'esprit et les exigences de la discipline historique, dont la vocation première est d'éveiller **l'esprit critique** et de **former les citoyens**. La **simplicité**, pour mettre en valeur les faits et les notions dont la connaissance est le moyen de comprendre les enjeux essentiels de cette période » (J. Marseille, 2003 : 3). Cependant, le contenu scientifique réduit contribue à la formation du bon citoyen puisque ce qui compte dans la construction identitaire n'est pas la quantité d'information fournie, mais la qualité de celle-ci. De plus, un impact beaucoup plus considérable sur l'image, ainsi que l'attachement que l'élève se construit sur l'espace national d'appartenance, se réalise par l'éducation intégrée, ce qui en France se réalise par le couple disciplinaire Histoire-Géographie.

Le contenu du présent manuel est organisé selon une structure simple qui introduit progressivement l'élève dans l'univers scientifique en lequel il se retrouve, et l'accompagne également dans la consolidation des nouvelles acquisitions. Le contenu du manuel est structuré en trois parties, l'une se concentrant sur l'histoire nationale, les deux autres intégrant les événements nationaux dans le contexte mondial. Quoiqu'il en soit du contenu du chapitre, la même structure se répète, on débute par un passage d'ouverture accompagné par une image représentative pour le contenu scientifique du chapitre. Avant que le contenu proprement dit du contenu soit présenté, il y a la section « Cartes » qui localise sur le plan les informations qui suivent. Le contenu proprement dit du chapitre est présenté dans quelques pages, en une forme schématisée et attractive soulignant (par des couleurs ou des lettres en gros) les informations de base. Ce contenu ne subsume que deux tiers de la page, l'autre tiers étant réservé à des images suggestives pour les savoirs présentés, pour les mots-clés du chapitre, définis en quelques lignes ou pour l'image des grands personnages qui ont marqué les époques décrites à l'intérieur du chapitre, accompagnée par quelques informations pertinentes sur la grande personnalité présentée.

Le contenu scientifique est suivi par une section – « Arrêt sur images » – qui sollicite l'application des connaissances acquises à partir des images représentatives pour la période présentée. Il y a quelques questions qui encouragent l'analyse, la comparaison, l'utilisation des savoirs dans des contextes nouveaux. La section réservée aux « Documents » est structurée sur différents thèmes relatifs également au contenu scientifique présenté dans le chapitre qui, à partir des documents variés et significatifs de la période décrite (statistiques, discours, articles, photographies, affiches publicitaires, pages de journaux, peintures, etc.) encouragent les élèves de réfléchir sur différents aspects de la vie sociale, économique ou politique afin de se familiariser avec les épreuves de Baccalauréat, mais aussi afin de développer un esprit critique conformément à l'idéal éducatif du temps présent. Les questions proposées à la fin de chaque thématique de cette section dirigent l'activité des élèves en leur proposant des problématiques innovatrices.

La section « Essentiel » se concentre sur la chronologie des grands moments de la période comprise dans le chapitre, et la synthèse du cours. Une dernière section est réservée au « Bac » qui prépare les élèves sur l'approche des épreuves de Baccalauréat.

Les auteurs du manuel choisissent des thématiques adaptées au contenu du cours. Ces deux dernières sections finissent aussi par des exercices pour les élèves qui stimulent la créativité, l'esprit critique et l'attachement aux valeurs nationales et universelles.

Par rapport au manuel d'Histoire *Malet-Isaac*, il y a une gamme assez vaste d'innovations qui tient compte des nouvelles approches de l'enseignement. L'information scientifique est réduite à l'essentiel, mettant l'accent sur des exercices et le développement de la réflexion créative, critique des élèves. D'un autre côté, le manuel actuel s'intéresse beaucoup à la préparation du Bac, dès les premières pages du manuel existant une section spéciale « Les épreuves du Bac » qui offre aux élèves des instruments utiles de travail pour préparer l'examen final de lycée (le commentaire de document, la composition, l'étude des documents), avec l'indication des pages à l'intérieur du manuel où les apprenants peuvent s'exercer des sujets similaires aux épreuves du Bac.

Il y a également des éléments communs entre les deux manuels scolaires, même si la conception de l'enseignement a changé. Le manuel actuel, comme celui d'il y a cinquante ans, présente sur la première page le programme scolaire servant de base à l'élaboration du manuel. C'est un document centralisé qui oriente l'écriture du manuel, mais aussi l'activité des enseignants dans la classe.

- Jacques MARSEILLE (dir.), 2004, *Histoire*, classe de Terminale, Paris : Nathan

Ce manuel est en continuité avec celui de la classe de 1^{ère}, ayant la même logique d'organisation et une structure similaire. Comme le manuel de la classe de Première et comme celui de Malet-Isaac, le manuel de la classe de Terminale débute par le programme scolaire d'Histoire, différencié par les séries L et ES, voire S. L'inclusion des programmes scolaires dans les premières pages du manuel vient également à l'aide des enseignants pour organiser leur activité dans la classe, mais aussi des élèves qui savent dès le début quels sont les savoirs scolaires élaborés pour la série qu'ils parcourent. Ainsi, pour les élèves des séries L et ES, les savoirs d'Histoire transmis font référence à la période d'après 1945 jusqu'à nos jours, structurée au niveau mondial, européen et national. Pour la série S, la période de référence est la même présentée au niveau national, les deux autres cadres visant l'espace international qui est comprimés en une

seule partie. Il y a pour cette série une partie qui se concentre sur la colonisation, qui sort de la chronologie des deux autres séries.

Comme le manuel du niveau antérieur, le manuel de la classe de Terminale se concentre non seulement sur la transmission des connaissances, mais aussi sur la préparation de l'examen du Baccalauréat. Dans une section élaborée, placée au début du manuel, les élèves retrouvent des informations sur la préparation de l'épreuve d'Histoire-Géographie au Bac, ainsi que des exigences sur la composition d'histoire, l'étude d'un ensemble documentaire, l'explication d'un document d'histoire. Les références à l'intérieur du manuel où ils peuvent exercer ces épreuves ne manquent pas.

Chaque chapitre débute par un passage d'ouverture contenant quelques informations fondamentales pour le chapitre enseigné et une chronologie présentée sur un axe qui pointe des événements notables. Une question et une image suggestives introduisent les élèves dans la thématique d'ensemble du chapitre. La section « Cartes », tout comme dans le manuel de l'année précédente, aide les élèves à situer dans l'espace le développement des événements et à suivre plus facilement l'explication des épisodes historiques. Adaptées à chaque sujet discuté à l'intérieur du chapitre, les cartes contiennent des indications graphiques significatives et de brèves explications. La section réservée à la transmission des nouvelles connaissances réserve un tiers de chaque page à des images représentatives accompagnées par de brèves explications, des portraits des grands hommes avec des références biographiques importantes, des mots clés qui fixent dans l'esprit des apprenants les notions essentielles. Les sections « Documents », « L'essentiel » et « Bac » suivent les mêmes logiques du manuel de l'année antérieure, visant à appliquer les nouveaux savoirs acquis, à les consolider et à les exercer par des épreuves similaires à celles du Bac.

Par rapport au manuel Malet-Isaac, qui présentait les événements d'une manière chronologique, dans la longue durée, les manuels actuels changent de perspective. Ils privilégient une histoire événementielle préférant dans l'organisation et l'élaboration des contenus scolaires les approches thématiques à celles chronologiques. Ainsi, le manuel d'Histoire actuel pour les classes de Terminale couvre, par ses contenus, la même période historique, dans trois contextes différents : mondial, européen et national. Pour chaque espace physique délimité et pour la même période sont valorisées les actions marquantes

pour l'espace respectif et leur interprétation dans l'espace de référence. La causalité des actions, les implications sociales, économiques et politiques, les conséquences transnationales etc. priment dans les contenus scolaires, à la place des savoirs d'histoire structurés exclusivement selon la dimension temporelle.

Le manuel de la classe de Terminale, comme celui de la classe de 1^{ère} se font remarquer par l'information essentielle qu'ils transmettent et l'attractivité de la présentation des savoirs d'Histoire. On ne juge pas ici les deux types de manuels présentés, en termes de « bon » et « mauvais », chacun répondant à son temps, aux besoins et aux objectifs éducatifs de leur époque. L'idéal éducatif a changé après cinquante ans, l'attitude face à l'éducation et la formation des jeunes a changé, les exigences face aux élèves, ainsi que les intérêts des élèves ont changé, ce qui a déterminé la révision et l'adaptation des contenus des manuels scolaires et de leur manière de les présenter. Tout au long des années, les manuels d'histoire utilisés en France pour les classes de fin de lycée ont connu différentes formes et contenus, reflétant toujours l'objectif éducatif et la conception de l'éducation des jeunes. Les références à la dimension nationale de l'éducation n'ont jamais manqué, étant renforcées par des contenus explicites, des images suggestives, des citations représentatives.

- Constantin DAICOVICIU et al., 1973, *Istoria României*, manual pentru anul IV licee de cultură generală și de specialitate [*L'histoire de la Roumanie*, manuel pour la IV^e année des lycées de culture générale et de spécialité], Bucarest : Editions Didactique et Pédagogique

Durant la période communiste, la Roumanie a connu quelques manuels d'histoire de lycée, utilisés pour plusieurs générations d'élèves. Pour l'étude qu'on développe ici, on a choisi d'inclure dans notre analyse le manuel des années 70 qui n'était pas assez controversé comme le manuel de M. Roller¹⁷, mais reconnu quand même pour sa contribution au développement des sentiments patriotiques. Les années 80 ont apporté un

¹⁷ Le manuel de M. Roller est paru en 1947 et « il a inauguré la période "rolleriste" de l'historiographie roumaine. [...] (Il) venait avec une nouvelle vision sur l'histoire de la Roumanie, qui était basée sur la conception matérialiste dialectique et matérialiste historique, mené par le dogmatisme imprimé par Staline. [...] M. Roller et son équipe ont construit une nouvelle histoire de la Roumanie qui, en fait, était conformément à ce qui se passait, dans ce sens, dans les autres pays devenus satellites de l'URSS » (F. Diac, 2004b : 80).

autre manuel d'histoire nationale de lycée, mais on a préféré travailler sur un manuel encourageant les sentiments nationaux plus « modérés », que de formuler des conclusions ressorties des contenus scolaires des dernières années du communisme où la politique du parti menait à l'extrême le nationalisme fermé, de type particulariste. Il faut encore ajouter que le manuel des années 70 était de temps en temps révisé pour mettre à jour les contenus visant les réalisations quinquennales du parti.

Les modalités d'organisation et de présentation des savoirs de ce manuel d'Histoire, unique pour son époque, le font ressembler au *Cours de Malet-Isaac* : discours académique, abondance des informations, valorisation de la dimension nationale y compris dans des contextes décrivant l'histoire européenne ou mondiale. Les images en noir et blanc envisagent plutôt des portraits de grands hommes qui ont marqué l'histoire nationale ou même européenne, des scènes significatives pour les événements historiques, des cartes utiles aux représentations mentales relatives à des événements décrits dans le manuel, des monuments, des cités ou de petits textes formulant des programmes de révolution, des inscriptions, des documents fondamentaux pour l'histoire des Roumains.

Par rapport aux manuels scolaires français, les manuels scolaires roumains ne présentent pas le programme scolaire conformément auquel le manuel a été élaboré. Une explication pour le manuel de la période communiste peut être le fait que la table de matières (donc les titres et les sous-titres des chapitres) reproduit, d'une manière fidèle, le programme scolaire servant de base aux auteurs du manuel pour l'organisation et la rédaction de son contenu. Il était sans doute inutile de le reprendre encore une fois, vu que le programme scolaire ne contenait pas autres informations méthodologiques ou d'accompagnement dans l'activité didactique, des objectifs spécifiques de la discipline non plus. Pendant le communisme, l'Histoire était la seule discipline d'enseignement qui n'avait pas d'objectifs spécifiques. Ses objectifs étaient ceux propres au parti.

Dans l'économie du contenu scientifique du manuel, plus la présentation des savoirs s'approche des temps modernes, plus ils couvrent un nombre accru de pages. Présentés dans une perspective chronologique, les événements historiques sont concentrés dans des chapitres structurés selon l'évolution des faits historiques,

rassemblés en quatre parties définies par les grandes époques de l'histoire : l'époque immémoriale, le Moyen Age, l'époque moderne, l'époque contemporaine.

La discipline Histoire et son manuel des années 70 étaient concentrés sur la transmission d'un volume substantiel de connaissances qui devait être mémorisées par les apprenants sans qu'ils développent des capacités avancées d'analyse critique et de mise en œuvre des informations acquises. Ainsi, aucun chapitre du manuel ne finit par des lectures comme le *Cours de Malet-Isaac* ou des travaux appliqués variés comme les manuels actuels (français et roumains). L'unique support pour l'apprentissage mécanique, le seul encouragé à l'époque, était un tableau chronologique étendu sur une trentaine de pages, qui reprenait les dates essentielles de l'histoire nationale. Ce n'était qu'un instrument d'aide à de la mémoire et d'orientation dans le contenu scientifique qui ne servait pas au développement des capacités intellectuelles. Le manuel demeure dans l'évolution de l'enseignement d'Histoire par l'apport d'information et les évaluations explicites « national », « roumain » ou même « communiste » pour l'ensemble de la réalité environnante.

- Nicoleta DUMITRESCU, Mihai MANEA, Cristian NIȚĂ, Adrian PASCU, Aurel TRANDAFIR, Mădălina TRANDAFIR, 2003, *Istoria românilor*, manuel pentru clasa a XII-a [*L'histoire des Roumains*, manuel pour la XII^e classe], Bucarest : Editions Humanitas

Au cours des premières années d'après les événements de 1989, on utilisait les manuels d'Histoire de la période communiste dont on avait éliminé les passages faisant référence à l'époque communiste. Le contenu de l'histoire nationale était enseigné au cours de plusieurs années d'étude, dans la même approche chronologique qu'on avait trouvé dans le manuel des années 70. La réforme curriculaire s'est réalisée graduellement, au niveau de lycée étant accomplie à la fin des années 90. Le manuel scolaire analysé ici s'inscrit dans la série des manuels élaborés selon le nouveau programme scolaire qui essayait d'introduire l'organisation thématique dans l'élaboration des manuels d'Histoire.

Ce manuel, attractif par sa présentation, débute par une « Introduction » qui familiarise les élèves avec les contenus qu'ils doivent apprendre, et qui énumère quelques

questions dont les réponses se retrouvent dans les pages du manuel. L'introduction est une sorte de compte rendu de ce qui doit être enseigné aux élèves, ouvrant, en même temps, la voie vers la dimension européenne de l'identité des Roumains.

Les contenus du manuel sont réduits, tout en s'efforçant de dire seulement l'essentiel. Les images en couleurs, les brèves chronologies, les petites citations de documents variés accompagnées par des exercices proposés à partir de leur contenu, ce sont des nouveautés que le manuel d'Histoire dont on parle introduit dès sa première édition. Si la thématique du chapitre la demande, les auteurs du manuel introduisent une section à part qui utilise plusieurs sources documentaires pour soutenir le propos du chapitre et pour faire mieux comprendre aux élèves les contenus présentés. Les applications ne manquent pas, étant présentées en différents types et approches.

Il y a deux sections introduites dans le nouveau manuel d'Histoire qui viennent à l'aide des apprenants, à la fois pour mémoriser certaines informations essentielles, et pour comprendre et utiliser, dans de nouveaux contextes, les informations acquises au cours du chapitre. Il s'agit, d'une part, de la « Leçon de synthèse » qui a la même structure que celle du chapitre, mais qui reprend les savoirs antérieurs, enseignés dans une forme plus structurée, et d'autre part, de la « Leçon d'évaluation » qui, par des questions à choix multiples, des compositions, des commentaires de documents, donne aux élèves et aux enseignants une perspective sur l'état d'appropriation et de compréhension des connaissances scientifiques.

Le manuel contient, dans certaines pages, des extraits explicatifs du type dictionnaire pour les concepts nouveaux, des petits encadrés qui se distinguent par une autre couleur, qui viennent compléter les informations du chapitre par de brèves explications ou des curiosités venant stimuler l'intérêt des élèves pour cette discipline. Par ces détails, le nouveau manuel de l'époque postcommuniste ressemble aux manuels d'Histoire utilisés en France. Les images sont les seuls éléments communs au manuel analysé et à ceux de la période communiste. Même si elles sont plus attractives par ce qu'elles envisagent et par le fait d'être en couleurs, et qu'elles s'en soient multipliées, les images ne subsument que quelques catégories telles que les portraits des grands personnages, des cartes avec des notations suggestives, des scènes mémorables pour l'histoire des Roumains, des bâtiments et des objets. Les images semblent plutôt être utilisées pour attirer l'apprenant

par la couleur et pour « aérer » les contenus des manuels, que pour être un véritable support à l'apprentissage.

Même si, à partir de l'année scolaire 2008-2009, ce manuel n'est plus utilisé pour enseigner l'Histoire, il reste, à côté des autres manuels alternatifs d'Histoire de lycée, l'un des premiers compléments nouveaux dans l'espace éducatif roumain postcommuniste.

Cette brève présentation des manuels scolaires compris dans notre analyse est utile d'une part pour avoir une image d'ensemble sur le corpus, et d'autre part pour en faire ressortir les éléments distinctifs de chaque manuel, ce qui permettent de les cataloguer comme « traditionnels » ou « modernes ». Par la modalité choisie d'organiser, de structurer et de présenter les contenus scientifiques, le *Cours d'histoire Malet-Isaac* et le manuel d'Histoire utilisé en Roumanie au cours des années 70 ont de nombreux éléments en commun, ce qui nous amène à les qualifier comme traditionnels, pour leur ressemblance avec les manuels dès débuts de l'enseignement moderne. Pour ces manuels qu'on classifie comme **traditionnels**, on identifie une série de caractéristiques pouvant être généralisées aux autres systèmes d'enseignement de l'époque :

- Une présentation sobre de l'ensemble du manuel qui renvoie plutôt à des cours académiques, aux grands traités scientifiques d'histoire ;
- Des images en noir et blanc, peu nombreuses, représentant des personnalités de l'histoire qui ne constituent pas un véritable support pour l'apprentissage ;
- Une présentation chronologique des événements structurant le contenu scientifique présenté ;
- Un langage difficile, discours de type académique, structuré en un ensemble scientifique fixe et à apprendre pour tous les élèves indifféremment de leur spécialisation ou de leurs intérêts scientifiques ;
- Le manque des exercices appliqués, des évaluations ou des incitations aux débats montrent que la transmission des savoirs est le seul but visé par le manuel d'Histoire catalogué comme traditionnel ;
- La mémorisation, voire la reproduction des savoirs, est l'exigence fondamentale demandée aux apprenants ;

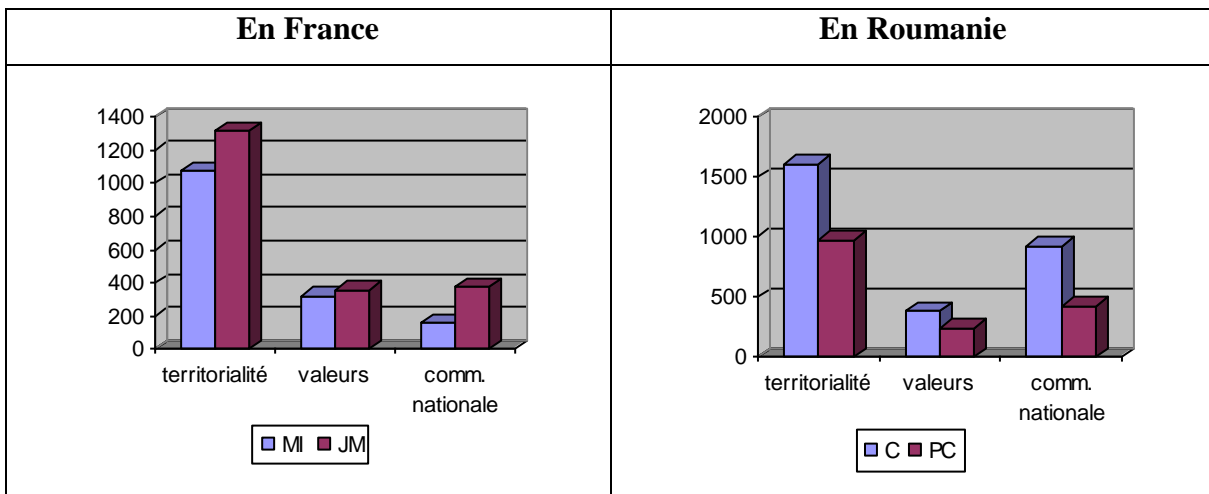
- Les informations transmises ne laissent pas la place à l'interprétation, leur universalité et véridicité ne pouvant pas être contestées ;
- La présentation des savoirs dans des contextes positifs et riches en évaluations explicites nationalistes (dans l'acception patriotique, non extrémiste) est privilégiée afin de stimuler une connaissance de type idéologique.

A ces manuels, s'opposent comme organisation, présentation et mission assumée, les manuels scolaires utilisés de nos jours qui présentent parfois aux élèves les mêmes époques et événements. Par le fait de leur attribuer le qualificatif **moderne**, on les identifie les caractéristiques suivantes, inspirées de la courte analyse réalisée pour chacun des manuels inclus dans notre corpus :

- Organisation et présentation attractive des manuels scolaires, s'imposant par la « dynamique », les couleurs, les exercices, les instruments à l'aide des enseignants et des apprenants également ;
- Les images sont nombreuses, adéquates au contenu présenté, variées et stimulant la compréhension des événements historiques à plusieurs niveaux : économique, social, politique ;
- Les contenus du manuel ne sont plus des ensembles inflexibles de savoirs devant être intériorisés par les élèves, mais ils sont structurés dans différentes sections telles que : cours, synthèses, documents supports pour la compréhension et la consolidation des nouvelles connaissances acquises, évaluations, préparation du Bac, etc. ;
- Le contenu est structuré en thématiques, ce qui valorise l'approche interdisciplinaire ;
- La sélection et la présentation des savoirs permettent aux enseignants et aux élèves d'opérer des sélections et des regroupements d'informations afin d'exercer et de développer leur créativité et leur esprit critique ;
- Plus importantes que la mémorisation des savoirs scientifiques, ce sont la compréhension et l'explication ;
- Les informations transmises sont ainsi élaborées et organisées afin de former des compétences, des attitudes, à orienter le système de valeurs de références des élèves.

Qu'ils soient traditionnels ou modernes, les contenus des manuels scolaires ont contribué activement, dès leur apparition, à la construction des images et des sentiments que les élèves ont de leur espace national d'appartenance. Ce qui diffère c'est la manière dont ils ont structuré le discours scientifique fourni aux élèves et le but majeur cherché à atteindre par l'ensemble du contenu. Ainsi, les manuels traditionnels orientés vers la constitution d'une culture commune, unitaire, par un discours plus idéologisé stimulant plutôt le nationalisme particulariste, s'opposent aux manuels modernes valorisant la formation de la rationalité critique, du nationalisme universaliste, par un type de discours animant la coopération, la tolérance, le vivre ensemble des nations. Ce sont nos attentes par rapport à la construction identitaire nationale au début de l'analyse entreprise sur les contenus des manuels scolaires d'Histoire. Afin qu'on arrive à élaborer, à la fin de l'analyse de contenu des manuels, un profil national du « bon citoyen », on propose l'approche des contenus sur les trois dimensions de l'identité nationale à l'aide de notre grille d'analyse. Cependant, pour pouvoir comprendre la dynamique de la construction identitaire nationale au cours du temps, ainsi que les principes communs de la construction identitaire nationale des deux systèmes d'enseignement, on propose une vue d'ensemble sur les dimensions de l'identité nationale et des analyses approfondies à partir de chacune des trois dimensions.

Les dimensions de l'identité nationale dans les manuels scolaires d'Histoire¹⁸



¹⁸ Dans la légende, on utilise les abréviations suivantes: **MI** pour *Cours d'histoire Malet-Isaac* ; **JM** pour les manuels d'histoire de la Collection Jacques Marseille ; **C** pour le manuel d'histoire de la période communiste ; **PC** pour le manuel d'histoire de la période postcommuniste. Les abréviations seront utilisées tout au long de l'analyse, dans les tableaux et dans les représentations graphiques.

L'analyse préliminaire de la distribution des dimensions de l'identité nationale dans les contenus scolaires des deux systèmes d'enseignement s'avère nécessaire pour avoir une image d'ensemble du poids respectif de chacune dans l'économie de l'imaginaire national. Pour le système d'enseignement français pour lequel on a choisi d'utiliser les manuels de Première et de Terminale, cette analyse réunit les occurrences enregistrées dans les deux manuels, afin de comprendre s'il y a, dans la composition de l'imaginaire, une variation de l'apport de chaque dimension au fil du temps, dictée par le changement de l'idéologie du pouvoir et par la réorganisation du système d'enseignement.

Les deux contenus d'Histoire française utilisés dans cette étude privilégient, au sujet de la construction de l'identité nationale, la dimension de la *territorialité*. Aussi bien dans le *Cours d'histoire Malet-Isaac* que dans les manuels d'aujourd'hui (pris séparément ou ensemble), l'invocation du territoire est beaucoup plus visible que les deux autres dimensions (les *valeurs* et la *communauté nationale*).

Dans les deux types de contenus scolaires français d'histoire, la dimension *territorialité* compte entre 63 et 69% des occurrences des trois dimensions proposées dans notre étude. Ce fait reproduit en quelque sorte ce que les programmes scolaires en vigueur au temps de l'élaboration du manuel ont annoncé : plus d'orientation vers le territoire national que vers les deux autres dimensions de l'identité nationale. Cette pratique vient confirmer l'importance accordée à la *territorialité* dans la vision générale, concernant la projection de l'identité nationale. Le *Cours d'histoire Malet-Isaac* reproduit fidèlement à l'intérieur des contenus du manuel l'importance accordée à la *territorialité* par le programme scolaire. Ainsi, les deux tiers de l'appel à la *territorialité* inventoriés dans la planification des contenus à enseigner aux élèves, sont retrouvés à l'intérieur du manuel unique d'Histoire des années 50. De même, l'importance réduite accordée à la *collectivité nationale* (par rapport aux deux autres dimensions) est évidente dans les contenus du même manuel scolaire. Les références à la *communauté nationale* enregistrent environ 10%, sont deux fois moins nombreuses que l'appel aux *valeurs*. Un premier constat est que le *Cours d'histoire Malet-Isaac* reproduit fidèlement le projet identitaire national du programme scolaire d'histoire de son époque, se concentrant plutôt sur l'influence territoriale dans l'imaginaire national.

Les contenus scolaires des classes de Première et de Terminale d'aujourd'hui sont également orientés vers la *territorialité* dans la construction identitaire nationale, mais la dimension *communauté nationale* est plus valorisée que dans le *Cours d'histoire Malet-Isaac*. Même si elle n'est pas utilisée explicitement dans le programme scolaire de Première (les *valeurs* non plus), elle est deux fois plus utilisée que dans le *Cours d'histoire Malet-Isaac*. L'orientation des contenus vers la collectivité nationale peut être le résultat de l'importance accordée à la composante humaine dans la construction identitaire nationale. Les occurrences qu'elle enregistre dans les deux manuels actuels d'histoire, soumis à l'analyse occupent la deuxième place, les occurrences de la dimension *valeurs* enregistrant des taux comparables (18,3% les occurrences de la *communauté nationale*, voire 17,6% les occurrences des *valeurs*). Quoique les composantes humaines et axiologiques soient visibles dans l'ensemble des contenus d'histoire d'aujourd'hui, la *territorialité* confirme sa suprématie au regard du projet identitaire. Même si on doute aujourd'hui que le territoire soit la seule dimension assurée d'un projet identitaire national, il est quand même le pilier fondamental de cette construction. Il y a « aujourd'hui de nombreux centres d'autorité aussi bien au niveau sous national qu'au niveau transnational. Ainsi, aussi bien l'appartenance que le loyalisme, la participation » (C. Bîrzea, 2005 :52), sont devenus des étayages considérables dans la construction identitaire nationale d'aujourd'hui, et les contenus scolaires d'Histoire en font la preuve.

Les références aux dimensions de l'identité nationale par page varient dans le *Cours d'histoire Malet-Isaac* entre 1 et 12 pour la *territorialité* ; 1 et 6 pour les *valeurs* ; 1 et 5 pour la *communauté nationale*. Ce fait vient consolider le crédit accordé aux trois dimensions dans le façonnement identitaire national, dans le sens où la dimension la plus invoquée est aussi la plus concentrée sur une page. Dans ce manuel d'Histoire, les dimensions de l'identité nationale se retrouvent sur 469 pages (environ 2/3 des pages du manuel) étant utilisées seules ou corrélées. La *territorialité* est la dimension la plus souvent invoquée et, de même, la plus dispersée dans l'ensemble du contenu du manuel. On retrouve une concentration significative des dimensions de l'identité nationale dans les pages des chapitres faisant référence à la France sous le Second Empire et sous la Troisième République. Cette concentration des concepts ayant une résonance avec la

construction de l'identité nationale, dans les chapitres décrivant de grands épisodes de l'histoire nationale française, confirme l'hypothèse que le contenu inclus dans les manuels scolaires est directement corrélé à la stratégie communicationnelle du gouvernement qui renvoie, par des mots adéquats, aux symboles nationaux ou à des éléments ayant des significations nationales. Il y a deux autres chapitres qui se font remarquer par une utilisation riche des dimensions de l'identité nationale, même si elle est inférieure à celles parlant de la politique intérieure : il s'agit des sections relatives à la politique extérieure de la France. Comme prévu, les contenus décrivant l'histoire de l'Europe ou du monde ne sont pas aussi riches en éléments identitaires nationaux français, à l'exception de celles visant le contexte international instable qui a précédé chacune des deux guerres mondiales. C'est ici que les auteurs du manuel et le système d'enseignement profitent du contexte d'un conflit réel – la guerre – pour construire l'imaginaire national : « L'histoire, ainsi qu'elle a été inventée au bout d'un moment, nous apparaît comme un mécanisme conflictuel. Peut être que l'histoire réelle est pareille, mais elle est sûrement, et dans une mesure très agrandie, l'histoire qu'on s'imagine. [...] On est tenté d'organiser le monde dans le sens d'une stricte polarisation. [...] On pense en termes d'opposition et de confrontation ; c'est ainsi qu'on comprend à donner du sens et de la cohérence à des phénomènes autrement infiniment divers et compliqués. [...] Ensuite, l'idéologie nationale a situé l'histoire sur le terrain des oppositions entre nations et Etats. Découper le monde en entités, ayant chacune un esprit propre et une mission historique propre, trouvés en permanente confrontation les unes avec les autres, a augmenté les sens, fortement conflictuels, de l'histoire » (L. Boia, 2008 : 89-91).

Dans chacun des manuels scolaires actuels, les désignations des dimensions de l'identité nationale, par n'importe quel concept, se retrouvent dans 55%, voire 51% des pages des manuels. La proportion réduite des pages invoquant les dimensions de l'identité nationale peut être due à la réorganisation et aux nouvelles perspectives dans la rédaction des manuels, certaines pages se concentrant sur la présentation d'images éloquentes ou sur des schémas d'aide à la mémoire. Ce qui surprend quand même est le pic assez élevé des utilisations des dimensions de l'identité nationale par page. Celui-ci est compris entre 1 et 12 pour la *territorialité* ; 1 et 8 pour les *valeurs* ; 1 et 10 pour la

communauté nationale dans l'ensemble du manuel de la classe de Première qui traite en grandes lignes la même période historique que le *Cours d'histoire Malet-Isaac*. C'est aussi le cas de l'ensemble des dimensions de l'identité sur une page, enregistrant un pic de 17 invocations. Le manuel de Terminale dépasse toutes ces valeurs enregistrant un pic de 25 invocations des dimensions par une page, mentionnant entre 1 et 22 la *territorialité* ; 1 et 11 les *valeurs* ; 1 et 14 la *communauté nationale*. Dans les contenus des manuels actuels, les concepts rendant compte de l'identité nationale des élèves sont moins nombreux, mais plus concentrés sur une page. Dans le manuel de la classe de Première, on retrouve des concentrations des dimensions de l'identité nationale pour les mêmes thématiques identifiées dans le manuel d'Histoire ancien : le contexte national avant la première guerre mondiale (avec l'accent sur les symboles de la République et le nationalisme à la veille de la guerre et sur le développement du conflit) et la deuxième guerre mondiale (accent mis également sur le développement de la guerre, que sur la libération, mais plus via des documents proposés aux élèves que par le cours proprement dit). La concentration des dimensions de l'identité nationale dans ces chapitres, notamment dans le cadre de celui parlant de l'enracinement de la République, confirme les projections de façonner l'identité nationale des élèves, énoncées par les programmes scolaires. Le manuel de la classe de Terminale privilégie plus, dans la construction identitaire nationale, le rapport à autrui, que le thème du conflit (c'est sa mémoire qui renforce l'imaginaire national). Ainsi, les concentrations des dimensions de l'identité nationale sur une page se retrouvent dans le chapitre décrivant l'organisation politique de France à partir de 1945 jusqu'au présent, et également dans les chapitres plaçant la France dans le contexte mondiale, pour souligner son apport à l'histoire du monde.

Les contenus roumains d'Histoire ont changé après 1990 aussi bien au niveau de la forme, que des savoirs présentés. Les changements sont plus visibles dès que la réforme curriculaire a été mise en œuvre à tous les niveaux d'enseignement. La réforme du système d'enseignement et la réforme curriculaire ont produit des vifs débats sur la « décongestion » des programmes et des manuels scolaires. Dans ce contexte, un premier effet a résidé dans la réduction du volume d'informations et la préservation des informations essentielles. De même, la mise en forme des savoirs scolaires a changé.

Comme la forme change plus vite que le fond, une première observation sur l'ensemble des deux types de contenus scolaires roumains montre que le passage du communisme au postcommunisme n'a pas touché à l'importance accordée aux trois dimensions de l'identité. On conserve toujours le même ordre des occurrences des dimensions de l'identité nationale : *territorialité*, *communauté nationale*, *valeurs* (dans cette même ordre). La *territorialité* est, comme dans les contenus français, la dimension identitaire la plus utilisée, ce qui est dû à son ancrage dans le concret dont elle fait usage au cours du processus de construction de l'imaginaire national. Les deux autres dimensions ont des missions différentes dans le processus constructiviste des deux systèmes d'enseignement. Ainsi, lorsque les contenus scolaires français d'Histoire valorisent dans une égale mesure les *valeurs* et la *communauté nationale* dans le discours scolaire (ou même ils accentuent plus les *valeurs* que la *communauté nationale* dans le *Cours d'histoire Malet-Isaac*), les contenus roumains d'Histoire accordent plus d'importance à la collectivité humaine vivant dans l'espace national, qu'à la promotion des valeurs nationales, voire universelles. L'écart est beaucoup plus évident dans les contenus anciens, où la *communauté nationale* était invoquée assez souvent pour confirmer et valider les actions du pouvoir communiste. Il y a une affluence significative d'invocations de la *communauté nationale* – très souvent en termes de « masses » – notamment dans la présentation des événements d'après la deuxième guerre mondiale, où toute décision prise au niveau central est transférée au niveau de la communauté nationale qui, dans la logique du discours scolaire, demande, milite et participe activement à la prise de décision. Afin de prendre de la légitimité aux yeux de la nation, le gouvernement invoquait très souvent l'ensemble de la population – habituellement par le syntagme « masses populaires » – auquel attribuait la participation aux plus glorieux faits (évidemment, à côté du Parti). Cette démarche induisait un esprit de solidarité inconditionnée avec le système de gouvernement et la soumission volontaire à celui-ci. Les contenus actuels gardent aussi des occurrences plus élevées pour la dimension communautaire que pour celle axiologique, mais l'invocation de la dimension visant la *communauté nationale* n'est plus aussi importante que dans la période communiste. On ne peut pas émettre le même propos sur les occurrences de la dimension communautaire enregistrées dans les contenus actuels, même si cela peut être un héritage de l'époque

antérieure qui valorisait la dimension communautaire dans la construction identitaire. Cela peut représenter également le spécifique du discours sur le national, contribuant à l'élévation des sentiments positifs à l'égard de l'espace national par la mise en valeur de la collectivité qui l'habite. Cependant, il faut remarquer que l'écart entre l'invocation de la *communauté nationale* et l'invocation des *valeurs* dans le processus de construction de l'identité nationale, diminue dans les contenus scolaires actuels. Les invocations fréquentes des dimensions *territoriale* et *communautaire nationale*, peuvent être le signe du fait que l'identité nationale roumaine risque le danger de conduire à un nationalisme de type particulariste, si le discours des manuels ne prend pas en compte la dimension axiologique pour l'intégrer dans le cadre des constructions narratives stratégiques, significatives, afin de cultiver le sentiment national puissant dans une perspective ouverte, solidaire et tolérante. C'est l'équilibre que le système éducatif doit établir et transmettre, celui entre « l'amour pour la patrie » et « le vivre ensemble des nations ». Seulement l'analyse (quantitative et qualitative) approfondie par dimensions, en prenant en compte d'autres inputs, éclaircira le propos sur le type de nationalisme construit par les contenus scolaires.

Il faut remarquer le fait que la dimension *communauté nationale* comporte une tendance inverse dans les manuels issus des systèmes d'enseignement français et roumain. C'est ainsi que dans les contenus français d'Histoire les occurrences de la dimension communautaire augmentent avec le changement du système éducatif, dans les contenus roumains les occurrences de la même dimension diminuent au cours du temps. L'explication qu'on promeut ici s'inspire des deux réalités auxquelles les deux communautés nationales se confrontent : l'immigration pour la France et le changement du régime politique pour la Roumanie. Se confrontant avec des élèves venus de différents pays et de différentes cultures, l'école française fait usage de son statut d'agent de socialisation et de la possibilité d'influencer la perception des apprenants sur l'espace national, afin de construire dans la pensée collective une image unitaire de la collectivité nationale où se conserve l'essence de l'esprit français. Quant aux contenus roumains des manuels d'Histoire, l'invocation de la communauté nationale diminue dans l'ensemble des invocations des dimensions de l'identité nationale, avec le changement du régime politique. Les nouvelles stratégies discursives prêtent de l'importance à la collectivité

nationale, en lui reconnaissant un apport à la perception et aux sentiments à l'égard de l'espace national, mais d'une intensité plus modérée que dans l'époque antérieure, en laissant de place aux autres composantes du discours identitaire d'apporter leur contribution à la construction identitaire nationale (telles que les valeurs).

La *territorialité* est la dimension la plus utilisée dans tous les manuels scolaires compris dans cette étude. Pour les manuels roumains, cette dimension compte entre 55 et 60% des invocations de l'identité nationale par les trois dimensions établies. Même si le système d'enseignement, quel que soit le gouvernement, a valorisé l'espace physique comme support majeur dans la construction identitaire, il lui a accordé moins d'importance que le système d'enseignement français, qui avait le même but pour son espace national.

L'importance accordée à la territorialité dans les démarches constructivistes à l'égard des sentiments nationaux reproduit les intentions éducatives annoncées dans les programmes scolaires d'Histoire, mais à une échelle un peu diminuée. La territorialité détenait plus d'espace dans le document programmateur de l'enseignement d'Histoire, que dans l'économie de la construction identitaire. Sans affirmer qu'il y a un écart majeur entre ce que le programme annonce et les données enregistrées dans les manuels, on observe quand même le fait que les dimensions communautaire et axiologique récupèrent au niveau de l'importance qu'elles détiennent dans la construction de l'imaginaire national.

Les invocations des dimensions de l'identité nationale par page varient dans le manuel d'Histoire de la période communiste entre 1 et 30 invocations par page, couvrant 93,5% des pages du manuel, 30% d'entre elles enregistrant des occurrences significatives du point de vue statistique (plus de 10 invocations par page). Il n'y a presque aucune page qui manque de faire référence au moins une fois de l'un des concepts spécifiques pour l'une des dimensions de l'identité nationale. Les pages qui n'utilisent pas les « mots de la nation » sont, en général, des pages couvertes entièrement par des images ou contenant peu de texte. L'utilisation de chaque dimension par une page suit la même logique de la distribution dans l'ensemble du contenu scolaire : la *territorialité* variant entre 1 et 20 invocations par une page ; 1 et 17 pour la *communauté nationale* ; 1 et 12 pour les *valeurs*. On retrouve une concentration significative des dimensions de l'identité

nationale dans les pages des chapitres décrivant l'époque moderne, lorsque l'Etat roumain et la nation roumaine se sont constitués. C'est ainsi que le sous-chapitre parlant de la constitution de la nation roumaine compte 30 invocations des dimensions de l'identité nationale, un peu plus de la moitié (17) faisant référence à la *communauté nationale* et avec une orientation des savoirs scolaires plutôt vers les *valeurs* que vers la *territorialité*. D'autres épisodes de l'époque moderne de la Roumanie, qui font beaucoup usage des dimensions de l'identité nationale, ce sont l'Union des Principauté Moldavie et Munténie (le début de la constitution de l'Etat roumain, voire son développement après la guerre d'indépendance). Ce sont des passages de l'histoire roumaine fortement chargée par des significations nationalistes et qui sont restées dans la mémoire collective comme des moments où deux des grands rêves des Roumains se sont accomplis – l'Union (qui avait été la préfiguration de la Grande Union de 1918) et l'Indépendance.

On remarque encore l'invocation assez significative des dimensions de l'identité nationale dans les pages présentant l'époque communiste, même si elles sont moins nombreuses que pour l'époque moderne. Quoique la quasi-totalité des sous chapitres de cette section contienne des pages qui se remarquent par l'appel soutenu aux dimensions de l'identité nationale, le chapitre sur les événements décrivant « le développement de la révolution populaire jusqu'à la proclamation de la République » (C. Daicoviciu, 1973 : 360) est à retenir dans cette section. Ce sont les pages décrivant d'une manière élaborée et minutieuse l'instauration du Parti Communiste au pouvoir, les premières réformes et la proclamation de la République populaire. Les contenus scolaires devaient souligner la nouvelle étape de l'histoire de la Roumanie, alors que le passage de l'étape bourgeoise-démocratique à celle socialiste était accompli. Le communisme alimentait considérablement l'imaginaire national avec des références à l'époque bourgeoise-démocratique qui ouvrait les chemins de la « révolution socialiste » : « La proclamation de la République Populaire Roumaine – événement de grande importance dans la vie de notre peuple – a marqué la conquête de l'ensemble du pouvoir politique par la classe ouvrière alliée avec les paysans et avec les autres catégories de travailleurs. Avec celle-ci on a mis de la fin à l'étape de l'accomplissement de la révolution bourgeoise-démocratique et on est passé à la réalisation des tâches de la révolution socialiste » (C. Daicoviciu, 1973 : 364).

Les contenus du manuel postcommuniste d'Histoire suivent les recommandations du programme scolaire en vigueur lors de son élaboration, qui exprimait l'intention de façonner, par les contenus scolaires, l'esprit nationaliste des apprenants. C'est ainsi que 83% des pages du manuel postcommuniste utilisent au moins une fois l'une des dimensions de l'identité nationale, parmi elles 35% enregistrant des occurrences supérieures à 10. Par rapport aux contenus scolaires de la période communiste invoquant explicitement les dimensions de l'identité nationale, ceux actuels sont moins dispersés dans l'ensemble du contenu du manuel, mais ils enregistrent un taux maximal d'invocations par page de 33. Cette concentration de « mots de la nation » se retrouve dans une étude de cas présentant les droits et les libertés assurés à la population par la Constitution de 1923. C'est pour cela que l'invocation de la dimension des *valeurs* dépasse en valeur absolue les invocations des deux autres dimensions.

L'utilisation des dimensions de l'identité nationale dans les contenus actuels est comprise entre 1 et 24 pour la *territorialité*, 1 et 18 pour les *valeurs*, 1 et 16 pour la *communauté nationale*. De ceci on retient que le système actuel d'enseignement valorise plus que celui de la période communiste les dimensions *territoriale* et *axiologique* dans le façonnement de l'imaginaire national. Ce fait est également soutenu par le pourcentage plus élevé de ces deux dimensions dans l'économie du manuel actuel que dans celui de la période communiste.

Quant à la thématique où les dimensions de l'identité nationale sont utilisées abondamment, celle-ci fait référence à l'époque moderne (comme dans les contenus de la période communiste). De cette période, les événements où l'esprit nationaliste est renforcé par des concepts spécifiques, ce sont l'Union entre la Moldavie et la Munténie, et l'Indépendance. Ce sont les même grands moments de l'histoire nationale présentés dans les contenus de la période communiste par beaucoup des concepts liés à la dimension nationale. Les sous-chapitres annonçant par leurs titres ces événements sont soutenus dans les démarches de la construction identitaire nationale par d'autres sous-chapitres, qui même s'ils se concentrent sur d'explications concernant les Roumains vivant à l'étranger et le libéralisme en Roumanie, couvrent chronologiquement l'Union de 1859 et l'Indépendance. Les fréquences significatives des invocations des dimensions de l'identité nationale viennent confirmer et compléter en même temps le projet

identitaire national réalisé dans le cadre du système d'enseignement à l'aide des deux événements historiques du début de l'Etat roumain moderne.

Plus que dans l'époque communiste, les contenus actuels valorisent la période d'entre les deux guerres mondiales dans les démarches de construction et de façonnement de l'imaginaire national des apprenants. La période d'entre les deux guerres mondiales est restée dans la mémoire collective comme l'une des plus démocratiques de l'histoire roumaine et d'essor à tout niveau.

Les contenus scolaires d'Histoire compris dans cette analyse invoquent des ressemblances par rapport aux contenus du même pays, mais utilisés sous d'autres systèmes de gouvernement et d'autres idéologies. On peut conclure qu'il y a un spécifique national dans le projet identitaire national qui s'hérite d'une époque à l'autre et qui se manifeste aussi bien au niveau de l'organisation des contenus, de leur forme de présentation, que des dimensions identitaires traditionnellement valorisées pour renforcer l'esprit national dans le cadre des présentations des « grands moments » de l'histoire.

Chapitre I. La territorialité

Le territoire national englobe des références à l'espace physique et institutionnel et aux éléments naturels conférant de la spécificité à l'espace national. Pour que la présentation du territoire national dans les contenus scolaires contribue au façonnement identitaire, il faut qu'elle fasse appel, d'une part, aux attributs évaluatifs qui suscitent l'attention, l'intérêt et l'attachement, et d'autre part, aux contextes où ils sont placés et qui contribuent à la meilleure perception et compréhension de l'espace.

Le territoire est à la fois support et marqueur de l'identité nationale. Tout imaginaire sur la nation d'appartenance est relié aux éléments physiques et institutionnels retrouvés dans la sphère d'existence de la nation. Ceux-ci mettent leur empreinte sur l'avenir et le devenir de la collectivité humaine hébergeant l'espace physique, ils étant en même temps directement dépendants de la collectivité humaine qui contribue activement et continuellement à la reproduction et à la reconstruction de l'espace.

Lier la construction identitaire nationale à l'espace physique où la collectivité héberge réside en la mise en œuvre des deux fonctions qu'il détient dans cette équation – celle de support et celle de marqueur de l'identité nationale : « Le rapport actuel au territoire, à ses territoires propres semble devenir une réalité "évidente", en ce qu'elle existe et génère de l'identité, en constituant une sorte de "modèle" inscrit dans les choses mêmes ! » (C. Sorbets, 2001 : 13). Le propos sur le territoire dans l'équation identitaire subsume plusieurs plans tels que : l'espace physique (géographique) dont la spécificité est dictée par l'environnement naturel, l'espace administratif – institutionnel défini par l'institution étatique même, dont l'appellation peut subsumer une gamme variée de concepts tels que : *Etat, pays, patrie, république* ou son nom même. Les deux plans agissent au sujet de la construction identitaire soit d'une manière indépendante, soit interdépendante, toujours réalisant un rapport clair, bien défini à l'identité nationale de référence. Bien gérée, la relation entre l'espace et l'identité – comprise dans une stratégie agréée et valorisée par le système de gouvernement – contribue à la consolidation de la relation positive entre l'espace (naturel et institutionnel) proprement dit et l'image positive construite dans l'esprit des citoyens, sur tout ce qui tient à la dimension nationale (y compris le système de gouvernement). Il est nécessaire d'inclure également dans l'analyse le discours sur l'espace physique naturel à côté de celui institutionnel (définissant l'institution étatique). L'espace physique contient les marqueurs naturels et les limites de l'espace où la nation (ou ses ancêtres) s'est installée, où elle a organisé sa vie sociale, économique et politique, a adopté des styles de vie adaptée à l'environnement. Ces éléments naturels retrouvent leur écho sur le devenir culturel, économique, politique, social de la communauté nationale. Le cadre institutionnel de la communauté nationale superposé à celui naturel confère de la légitimité nationale et internationale à la collectivité nationale vivant entre ses frontières. On formule ici l'hypothèse que l'invocation de l'espace physique dans les contenus scolaires met en évidence les structures institutionnelles instaurées, et fonctionnant dans la société.

« Le territorial est souvent énoncé comme une dimension transversale de coordination, relayant sans doute le thème de la proximité comme moyen de mieux identifier les besoins et d'instrumentaliser les réponses » (C. Sorbets, 2004 : 23). On a défini la territorialité comme l'une des dimensions de l'identité nationale, en vertu de son

statut à part aux yeux des citoyens, mais aussi des gouvernants. Pour la population habitant le territoire national délimité par ses frontières, l'espace physique est perçu comme une garantie du rapport à la réalité concrète qui lui confirme l'existence réelle et qui lui définit le statut et le rôle dans le monde. D'un autre côté, le territoire constitue, pour la nation, une liaison directe avec les ancêtres qui ont lutté, milité ou même qui se sont sacrifiés pour l'indépendance territoriale, pour l'intégrité territoriale et pour leur droit de possession de terres. Chaque manuel d'Histoire présente des luttes de défense territoriale, des émeutes ou des guerres d'indépendance, en les plaçant dans des contextes positifs qui valorisent le désir de défendre l'héritage territorial.

« Frères Roumains... – s'adresse I. H. Rădulescu à la réunion – ...Nos ancêtres nous ont laissé ce tricolore fier, au prix de leur sang. Les ancêtres des nos ancêtres nous ont laissé une patrie jamais agenouillée devant les ennemis, au prix de leur vie. Il faut que nous laissons à nos enfants un héritage grandiose ». Le programme de la révolution a été reçu avec grand enthousiasme par la foule qui s'est engagée par serrement de lutter pour le réaliser. (C. Daicoviciu, 1973 : 186)

[...] Mircea [cel Bătrân] a laissé un pays avec des frontières étendues, consolidé de point de vue interne et externe, donné avec des fondations de valeur, un pays indépendant et avec un grand prestige en Europe. (idem. : 85)

Il a reçu l'éloge des autres pour son héroïsme, pour la défense du pays et pour ses efforts de mettre ordre dans une société dominée par l'anarchie... Les guerres de Ștefan cel Mare étant, en majorité, de défense, les cités de frontière avaient une importance à part. (idem. : 97)

On remarque à partir de ces contenus, appartenant tous au manuel roumain d'Histoire enseigné pendant la période communiste, la volonté de défendre l'espace roumain, de transmettre aux générations futures le territoire hérité des ancêtres, indépendant et dans ses frontières traditionnelles. Les contenus postcommunistes valorisent le même désir de défendre et de promouvoir le territoire afin de construire dans l'âme des élèves les sentiments puissants d'attachement à l'espace national, le désir de lui défendre l'intégrité et l'indépendance territoriale. L'intention de construire cette attitude est réalisée à l'aide des grands personnages de l'histoire nationale qui ont conduit leurs actions selon des grands objectifs visant le maintien de l'unité nationale et du spécifique national dressé à l'intérieur des frontières connues par les Roumains depuis toujours. Les contenus utilisés pendant la période postcommuniste se proposent de construire une

attitude comparable à celle de la période communiste à l'égard de l'espace national, celui-ci étant un élément commun des deux périodes de l'histoire de l'enseignement roumain, et qui peut être généralisé à tout système d'enseignement moderne qui suit la construction des images positives et des sentiments d'attachement des jeunes à leur espace national.

Significative a été, pour le Moyen Age, l'insistance de tous les voïvodes d'affirmer le désir de défendre les frontières historiques du pays, le refus d'accepter une perte territoriale, les rattachements ou les empiètements des frontières. (N. Dumitrescu, 2002 : 37)

Pour la France, l'espace naturel prend d'importance dans la construction de l'identité nationale, mais il n'en est pas le seul étayage identitaire. Au-delà de la défense et de la garde de l'intégrité territoriale, les contenus des manuels français parlent, dans un contexte positif, des conquêtes territoriales justifiées par la volonté des Français de faire connaître la civilisation aux populations du Tiers Monde.

« L'Empire c'est la paix » [...] « J'en conviens, j'ai, comme l'Empire, bien des conquêtes à faire. Nous avons d'immenses territoires incultes à défricher, des routes à ouvrir, des portes à creuser, des rivières à rendre navigables, des canaux à terminer, notre réseau de chemins de fer à terminer... Nous avons tous nos grands ports de l'Océan à rapprocher du continent américain par la rapidité de ces communications qui nous manquent encore... Telles sont les conquêtes que je médite, et, vous tous qui m'entourez, qui voulez comme moi le bien de notre nation, vous êtes tous mes soldats ! (A. Alba, 1953 : 54)

[...] ce n'était pas seulement en Syrie que le drapeau français se trouvait engagé [...] Cette politique d'expansion était inspirée par des considérations d'ordre économique et religieux. [...] Dans cette croisade moderne, comme jadis au Moyen Age, la France jouait le principal rôle. [...] La plupart des interventions militaires du Second Empire hors d'Europe eurent pour cause directe la défense des intérêts catholiques, plus encore que celle des intérêts du commerce français. (idem. : 94)

La France est presque la seule nation qui se soit approchée de la solution du problème de l'administration des races étrangères, elle ne les détruit pas comme ont trop souvent fait les autres peuples ; elle sait mieux que personne se les assimiler. (J. Marseille, 2003 : 85)

Les contenus scolaires français cultivent dans l'âme des apprenants l'image de la France conquérante, mais dans une perspective ouverte qui prend en compte la spécificité

des populations qu'elle arrive à dominer au bout d'un moment dans leur histoire. Même lorsqu'il s'agit d'une période où la France s'est manifestée la domination sur certaines civilisations et territoires, ce fait est présenté dans un contexte de solidarité avec le spécifique des populations conquises et dans l'expectative du maintien de cette spécificité. C'est ainsi que la France se différencie des autres grandes puissances qui ont marqué l'histoire du monde à l'époque des grandes colonisations. Pour la France, les contenus soulignent l'épisode des conquêtes pour lui mettre en avant le statut de force mondiale, mais dans un contexte beaucoup plus large où les dominants possèdent le désir de vivre de la nation, la volonté de garder et d'affirmer son territoire et ses droits. C'est le point essentiel qu'a inspiré l'esprit nationaliste roumain, qui s'est mieux plié sur les attitudes face à l'espace national encouragées par les grands hommes de l'histoire roumaine. Ceci est l'un des arguments de base pour l'affinité que les Roumains ont eu, au fil du temps, pour les Français : « Qu'on aime la France est sans doute, même si aujourd'hui elle est, on dit, vaincue par l'Allemagne. De même qu'il est sans doute qu'on respecte et on admire l'Allemagne, même si aujourd'hui, on dit qu'elle est victorieuse sur la France. [...] Pourtant, pourquoi on aime la France ? Pour que notre classe supérieure entière vit à sa mode et à son luxe ? Peut-être pour celle classe. Parce qu'on est latins et on lit en Français ? En grande mesure, oui. Mais surtout, pour nous, tous ceux non diplomates, pour un troisième raison. Qu'est-ce qu'elle veut l'Allemagne ? La domination en Europe, pour son économie nationale, pour son pouvoir politique. Qu'est-ce qu'elle veut la Russie ? La même domination politique en Europe et, s'il est possible, plus loin. Qu'est-ce qu'elle veut l'Angleterre ? Le maintien de la domination des mers et des profits qu'elles apportent. Qu'est-ce qu'il veut l'Empire austro-hongrois ? Le renforcement et l'élargissement des ambitions hongroises dans les Carpates et les Balkans. Qu'est-ce qu'elle veut pourtant la France ? Elle veut *vivre*. Vivre l'Etat français et la nation française. Garder la terre et les droits. Venger son honneur. » (N. Iorga, 1916 : 18). C'est une page de mythologie qui rapproche la pensée collective roumaine de celle française, qui met en accord les attitudes des deux nations devant l'histoire propre et l'avenir de la nation. C'est le point où l'identité nationale roumaine retrouve dans l'image de l'Autre (la nation française) l'expression de la même attitude devant l'espace national et l'avenir de la nation.

Dans la pensée des gouvernants, le territoire prend plus de significations que dans celle des gouvernés, du fait qu'ils sont directement responsables à la fois pour l'intégrité territoriale et pour l'attachement à l'espace national qu'ils se proposent d'insuffler à la population : « Pour eux, la seule certitude est le territoire et l'Etat à l'intérieur duquel ils peuvent exercer leur pouvoir » (C. Bîrzea, 2005 : 52). Même si ce rapport unidirectionnel est dépassé, il demeure un rapport fondamental pour l'enracinement dans le concret et pour la légitimité accordée à la communauté politique par l'unité et la cohésion de son existence. A l'aide du pouvoir d'inculquer dans la pensée des masses des symboles et les significations désirées par ceux-ci, et dû à leur mandat de diriger les institutions, de régler la vie sociale, économique et politique et de faire reproduire l'ordre social existant, les gouvernants mettent en scène des stratégies de communication et d'inculcation de l'attachement à l'espace dans l'esprit de la nation. Les actions de la population pour garder leur intégrité territoriale et la (re)légitimation des gouvernants dans la pensée collective sont assurées par les démarches et les stratégies communicationnelles des gouvernants à l'égard du territoire national, à tout niveau. Ainsi, l'individu arrive à découvrir et à s'appropriier graduellement le monde où il est né, à l'aide de la connaissance dirigée et contrôlée par le pouvoir, médiatisée par la langue nationale, la médiatrice de toute construction mentale individuelle et collective et l'un des symboles les plus puissants de l'identité nationale. « Tout groupe humain a une spatialité et une temporalité, en d'autres termes encore, une territorialité et une segmentation, dimensions de son histoire » (C. Lévi-Strauss, 2000 : 305). Ce sont les éléments qui « touchent » l'individualité humaine dès le début de son existence au monde, pour mieux l'intégrer dans l'espace d'appartenance où le territoire fusionne avec la nation et avec les événements vécus dans cet espace. Ainsi, la dimension territoriale de l'identité nationale est mise en relation avec toutes les autres par « une relation d'inclusion. Car le "pays" se confond avec l'espace où l'on croit pouvoir retrouver les traces du passé, les œuvres d'art, les traditions populaires...transmises par la communauté d'origine, réelle ou imaginaire » (G. Vinsonneau, 2002 : 111). Car, renforcer l'attachement au territoire signifie renforcer tout élément de l'équation identitaire, comme dans un jeu complexe de l'interdépendance et de la détermination.

Le territoire constitue un fondement à la fois pour l'existence, et pour la définition de la nation qui l'abrite. Pour exister et pour maintenir son unité, toute nation doit disposer d'un territoire qui lui assure aussi bien les moyens de survivance, que les conditions de la stabilité et du développement à tout niveau ; en ce sens, elle y intègre les façons lui permettant de garder et de promouvoir les éléments qui lui confère unité, cohérence, unicité au monde, tels que la langue nationale et les traditions. L'existence de la nation dans un territoire lui attribue une spécificité qui la particularise par rapport aux autres collectivités nationales : « la caractéristique des groupes, voire des individus de l'intérieur de ceux-ci, de délimiter des territoires et d'avoir certains comportements spécifiques par rapport à ceux-ci » (A. Bulai, 1993 : 638). Les comportements désirés à être adoptés à l'intérieur de l'espace national sont modelés par les institutions à l'aide des stratégies communicationnelles spécifiques faisant appel aux marqueurs naturels du territoire – construits et symboliques – qui renforcent les sentiments d'appartenance au territoire, le désir de la défense territoriale, la volonté d'affirmer la spécificité et l'unicité territoriale.

Pour répondre au but principal de ce chapitre ayant proposé l'approche de l'identité nationale au niveau de la territorialité, on poursuit par l'analyse des indicateurs de la *territorialité* inclus dans notre grille d'analyse : *Etat, pays, république, patrie*, le nom même du territoire national (*France, voire Roumanie*), et des appellatifs plus anciens de l'espace national, ainsi que le contexte européen où ils se trouvent. Pour chaque indicateur, on détermine les occurrences (par l'ensemble du contenu et par des sections particulières), les attributs spécifiques, le contexte et les explications auxquelles ils servent de plus. Cette analyse détaillée, didactique en quelque sorte, est utile pour dévoiler le profil national de l'appartenance territoriale à un moment précis de l'existence de la nation. Les comparaisons verticales (entre les contenus scolaires d'histoire utilisés dans le même système éducatif à l'intervalle de quelques générations) s'avèrent utiles pour comprendre l'évolution du projet identitaire national visant l'appartenance territoriale (la définition de l'institution étatique, les caractéristiques et la mission de celle-ci, l'utilisation des marqueurs territoriaux pour renforcer l'attachement territorial).

A leur tour, les comparaisons horizontales (entre les contenus scolaires d’histoire utilisés dans les deux systèmes d’enseignement au cours de moments comparables dans la durée) s’avèrent utiles afin de comprendre les ressemblances et les différences entre les deux projets identitaires par rapport à la *territorialité*, l’un de l’Europe occidentale, l’autre de l’Europe orientale, l’un se retrouvant depuis un temps considérable sur la voie démocratique, l’autre sorti naguère du communisme.

Les occurrences de la *territorialité* dans les manuels scolaires (%)

| | <i>France/Roumanie</i> | <i>Etat</i> | <i>Pays</i> | <i>République</i> | <i>Patrie</i> | <i>Empire</i> | <i>Dacie</i> | <i>Principauté</i> | <i>Europe</i> | Total | |
|-----------|------------------------|-------------|-------------|-------------------|---------------|---------------|--------------|--------------------|---------------|--------------|------|
| | | | | | | | | | | % | N |
| MI | 48 | 9,2 | 9,5 | 7,5 | 0,5 | 6,2 | - | - | 19,1 | 100 | 1071 |
| JM | 42,7 | 6,2 | 10,3 | 14,8 | 2,4 | 1,1 | - | - | 22,5 | 100 | 1315 |
| C | 20,1 | 16,9 | 45,6 | 0,6 | 3 | - | 6,3 | 3,7 | 3,8 | 100 | 1607 |
| PC | 40,1 | 26,2 | 18,1 | 0,5 | 0,8 | - | 2,4 | 4,9 | 7 | 100 | 978 |

L’invocation de la *territorialité* dans les manuels scolaires subit quelques changements au cours du temps, qui sont dotées d’une certaine régularité, que l’on se propose d’explicitement mettre en évidence ci-dessous. Dans les manuels français d’Histoire, le nom du pays – *France* – est la dénomination la plus utilisée dans les deux types de manuels, étant en même temps le concept le plus neutre de la série utilisée pour nommer le territoire. C’est également le concept le plus particularisé dans l’ensemble de la série des dénominations de l’espace physique qui confère à la fois identité et individualité à l’espace dont on parle. En plus, insister sur le nom du pays par son utilisation répétée c’est inculquer l’idée que la France se définit par soi-même, les autres éléments qu’elle englobe étant subsumés à cette entité territoriale. L’invocation de l’espace français par le nom du pays couvre dans le *Cours d’histoire Malet-Isaac* presque la moitié des occurrences de la *territorialité* (48%), et dans les deux manuels actuels inclus dans l’analyse – des pourcentages significatifs, mais inférieurs au pourcentage enregistré dans le cas du manuel ancien (40,6%, voire 44%, dont une moyenne de 42,7% dans les contenus actuels). *La république* et *l’Europe*, ce sont des concepts qui encadrent mieux l’espace français dans les manuels actuels, l’un de l’intérieur, l’autre de l’extérieur. Les occurrences élevées enregistrées pour *l’Europe* viennent confirmer la conception que « l’espace français n’est qu’un morceau de la géographie de l’Europe » (F. Braudel, 1986 : 48).

L'Europe a été également incluse dans cette analyse pour son statut d'espace de référence pour les deux territoires nationaux. Elle sert comme entité de référence pour l'espace national et comme entité supra étatique redéfinie avec la fondation et même l'élargissement de l'Union européenne. *L'Europe* enregistre la deuxième occurrence dans le manuel de Malet-Isaac et dans celui actuel de la classe de Terminale. Pour ce dernier, l'invocation assez fréquente de l'espace européen (25,3%) peut être expliquée par l'élargissement de l'Union comme fait marquant pour l'histoire du temps présent. Même si dans le manuel actuel de la classe de 1^{ère} *l'Europe* enregistre la troisième occurrence dans la série de la territorialité, il utilise assez fréquemment ce concept supranational.

Dans les contenus scolaires roumains, il y a des perspectives différentes sur la présentation de l'espace national, entre les deux systèmes éducatifs compris dans l'analyse. Ainsi, au cours de la période communiste, le mot d'ordre pour désigner le territoire est *le pays*, cet item comptant environ 45% des invocations de la territorialité. Il y a encore deux autres concepts de cette série qui enregistrent des occurrences supérieures à 10%, mais significativement inférieures à l'item *pays* : *la Roumanie* (20,1%) et *l'Etat* (16,9%). L'invocation dans les contenus scolaires de l'espace national par son nom même, conférant de l'identité par soi, spécifique aux deux systèmes éducatifs français compris dans notre analyse, n'est pas une pratique discursive du système d'enseignement roumain de la période communiste. Ce dernier privilégie l'invocation de l'espace national par le mot *pays* qui renvoie plutôt à son existence spatiale qui met plutôt en évidence l'organisation administrative que les institutions étatiques de droit public. Les contenus post décembristes utilisent avec une fréquence significative les mêmes concepts, mais ils changent d'importance dans le discours scolaire, voire public. Ainsi, *la Roumanie* devient un concept fondamental dans la construction de l'identité nationale des jeunes, les autres dénominations territoriales lui étant subordonnées (*l'Etat* 26,2%, et *le pays* 18,1%). Les nouveaux contenus reconnaissent et même valorisent le statut étatique de la Roumanie, les institutions qui fonctionnent à sa subordination n'étant plus, comme dans la période communiste, des instruments aux mains d'un groupement restreint d'hommes. *L'Etat* est reconnu comme une personne morale de droit public, incluant des institutions qui assurent la reproduction

de l'ordre social existant et la représentation de la nation qui l'héberge dans les affaires publiques, internes et externes.

Les autres concepts qu'on a proposés pour définir et analyser la *territorialité* enregistrent des occurrences variables dans les manuels analysés. Ce fait peut être expliqué par les conceptions différentes des auteurs des manuels – tout en reproduisant la conception du gouvernement – sur l'espace national au moment de l'élaboration des contenus. Pour cette raison, on propose l'analyse détaillée des invocations de l'espace national, en réalisant dans le cadre de cette étude la distinction entre l'invocation exclusive de l'espace national et l'invocation des espaces nationaux incluant celui français, voire roumain (selon le manuel), dans cette sphère territoriale large. On y formule l'hypothèse qu'il y a des différences entre l'invocation exclusive de l'espace national et l'invocation générale des espaces où celui français, voire roumain est inclus, ce qui met en évidence en même temps la perception sur l'espace (et implicitement l'image qu'on veut transmettre sur celui-ci) et les institutions valorisées à l'intérieur de l'espace national au moment de la rédaction et de l'utilisation du manuel scolaire d'Histoire.

L'appel à l'espace national par ses variées dénominations montre l'attachement de ceux qui ont élaboré et validé les contenus scolaires pour un certain type d'organisation territoriale et aussi la reconnaissance et la promotion des institutions spécifiques fonctionnant à l'intérieur de l'espace. Afin de comprendre cet aspect, on a proposé dans la série de l'analyse de la territorialité quelques concepts définitoires pour l'espace national, tels que : *Etat, pays, république, patrie*. Selon le manuel, on a inclus les concepts utilisés pour nommer l'espace national au cours d'époques plus anciennes : *Empire* pour les manuels français, *Dacie* et *Principauté* pour les manuels roumains. Les concepts retenus sont les plus utilisés dans l'invocation de la *territorialité*, selon le spécifique national pouvant apparaître d'autres appellations particulières. Au niveau de l'analyse, on a juste gardé ces appellations synonymes à une première vue, et pouvant remplacer le nom du pays, mais qui renferment en eux des significations particulières. On a inclus également dans la série de cette analyse toutes les appellations qui font référence explicitement ou non à l'espace national. Toutes les autres utilisations de ces concepts à l'intérieur des manuels scolaires analysés faisant appel exclusivement à d'autres espaces

nationaux ont été négligées, pour avoir une image plus fidèle sur les deux espaces nationaux investigués.

Une première lecture des données recueillies des contenus scolaires montre des différences d'approche de l'espace national dans les deux types de contenus scolaires français d'Histoire, par les indices de l'écart à l'indépendance¹⁹ enregistrés pour les items définissant l'espace national. Alors que le *Cours d'histoire Malet-Isaac* manifeste une attraction plus forte pour *la France* – contenus plus neutres désignant l'espace national par le nom même du pays, ceux actuels sont plutôt liés à la *république* – contenus orientés vers la dimension citoyenne et les droits humains universels. Le manuel Malet-Isaac relève aussi une préférence pour nommer l'espace national *Empire*, dû probablement à la période historique présentée dans ses pages où la France fut Empire, qui subsume une partie significative du contenu du manuel. La volonté de ce manuel d'affirmer la *France* comme un grand *Empire* sur la scène internationale est relevé par l'indice du Pourcentage de l'Ecart Maximum (PEM)²⁰, de 66,4% qui marque une forte corrélation entre les deux variables. Pour les contenus actuels, la *république* confirme sa liaison avec la conception actuelle du gouvernement sur l'espace national (par un PEM de 35,2%) – régime politique proclamé cinq fois en France ; la *patrie* cherche aussi à être reconnue comme une appellation utile au façonnement identitaire national – faisant usage de sentiments liés aux origines.

Pour les contenus des manuels d'Histoire des systèmes d'enseignement roumains, l'écart à l'indépendance est beaucoup plus élevé que dans le cas des contenus français – 31,8%, ce qui annonce une forte variation entre les deux types de contenus compris dans l'analyse, au niveau des items retenus pour l'analyse de la *territorialité*. Cette variation significative est due au changement du discours sur l'espace national dans les contenus analysés, une fois que le passage du communisme au postcommunisme a été réalisé. Les trois concepts les plus invoqués dans les deux types de manuels (pour lesquels on a identifié le changement de position/de rang dans le classement des occurrences) manifestent également de fortes attractions pour l'une des deux idéologies dominantes au moment de l'élaboration des contenus scolaires. Ainsi, les contenus de la période

¹⁹ Ecart à l'indépendance montre l'effectif correspondant à la situation d'indépendance entre deux variables.

²⁰ Le Pourcentage de l'Ecart Maximum montre la force d'attraction entre deux variables.

communiste sont significativement liés à l'invocation de l'espace physique par le concept *pays*, en temps que pour les contenus de la période post communiste l'espace national est mis en évidence par son nom, ce qui lui confère de l'unicité et le particularise dans le contexte européen ou mondial. De même, cet espace est plutôt un *Etat*, lui relevant la forme de gouvernement au détriment des concepts qui pouvaient orienter l'imaginaire national vers l'enracinement dans l'espace physique. Notre propos est soutenu par le PEM enregistré pour les items *Roumanie* et *Etat* dans les contenus actuels (27,6%, voire 17,1%), ce qui confirme que l'utilisation fréquente des deux appellations dans les contenus de la période actuelle ne se fait pas au hasard, ces concepts étant spécifiques à la conception actuelle des gouvernants sur l'espace national. Les PEM élevés pour les items *pays* et *patrie* (48,6%, voire 62,2%) dans les contenus de la période communiste sont la garantie du fait qu'ils font partie du même phénomène, et que les deux appellatifs de l'espace national font partie du discours idéologique communiste sur l'appartenance territoriale. Il s'agit plus notamment d'orienter l'imaginaire national vers l'enracinement dans l'espace physique en tant que tel, sans valoriser en ce qui le concerne une certaine forme de gouvernement où les citoyens pourraient participer et assumer un rôle actif.

Les occurrences enregistrées ici fournissent une image d'ensemble sur l'approche de la territorialité dans les contenus scolaires d'Histoire. Leurs enregistrements ont tenu compte de l'invocation de l'espace national seul ou à côté des autres espaces nationaux, mais qui incluent l'espace national français, voire roumain, lors de leur invocation. Cette présentation concise des « mots du territoire » nous est utile pour avoir un premier cadrage de l'image construite sur l'espace national, et également pour comprendre l'image sur l'emplacement de l'espace national dans la sphère internationale, construite par les contenus scolaires. C'est ainsi que l'analyse a également utilisé les invocations de l'espace national et les invocations de l'espace qui explicitement ou implicitement faisaient référence à l'espace national français ou roumain (selon le cas). Pour avoir une image plus claire sur l'image que le système d'enseignement veut transmettre aux apprenants sur leur espace d'appartenance exclusivement, on maintient dorénavant dans l'analyse juste les invocations de l'espace national.

I.1. L'approche de l'espace national

Pour la construction de l'identité nationale, il est également important de situer l'espace national dans le contexte international (pour identifier les éléments communs avec les autres espaces nationaux), ainsi que de présenter aux apprenants ce qu'il y a de spécifique dans l'espace national propre. Ce sont les clivages unité – diversité et singularité – uniformité qui entrent ici en jeu pour la construction identitaire nationale. L'image que le système d'enseignement veut construire à la pensée des jeunes sur l'espace national fait appel en égale mesure aux traits communs retrouvés pour le territoire national et pour celui des autres, réunis en un ensemble unitaire muni d'une identité supranationale/transnationale, et aux particularités nationales individualisant l'espace national qui lui deviennent des éléments définitoires. Ces éléments peuvent être identifiés aussi aux autres entités nationales, mais ils reçoivent de l'individualité et de la signification dans le contexte et le complexe des facteurs nationaux. C'est ainsi qu'on peut nommer *république* plusieurs entités nationales, mais dire de la France qu'elle est une république c'est lui faire valoriser, dans la construction identitaire nationale, le régime politique proclamé dans l'espace national cinq fois déjà, marquant des moments-clé de l'évolution historique de cette entité nationale. De même, parler de la France comme *république* c'est lui associer les droits humains et l'essor de la citoyenneté démocratique. Parler de la Roumanie en termes de *pays* équivaut à fixer dans la pensée collective l'image de l'espace national comme un ensemble territorial se particularisant par l'existence physique plutôt de la population qui l'héberge, que de son organisation politique et des organismes et des institutions lui assurant le fonctionnement et l'ordre social. Avec les nouveaux contenus d'Histoire élaborés dans la période postcommuniste, la situation change, ils proposant la *Roumanie* comme une entité en soi, et comme système politique – *l'Etat* – qui assure l'administration du pays par un ensemble d'institutions agissant au service de la nation.

De l'ensemble des invocations de l'espace national incluant celui français, une grande partie fait référence exclusivement à l'espace français : 88,6% dans les contenus de *Cours d'histoire Malet-Isaac*, voire 91,7% dans les contenus de la collection Jacques Marseille. Cela ne veut pas dire que les autres territoires nationaux sont faiblement

représentés, mais que, dans l'économie des contenus scolaires d'Histoire, l'espace national français est rarement présenté dans le cadre des événements à côté des autres entités nationales, en préférant son individualisation dans l'histoire du monde. Cette tendance est encore plus évidente dans les contenus actuels.

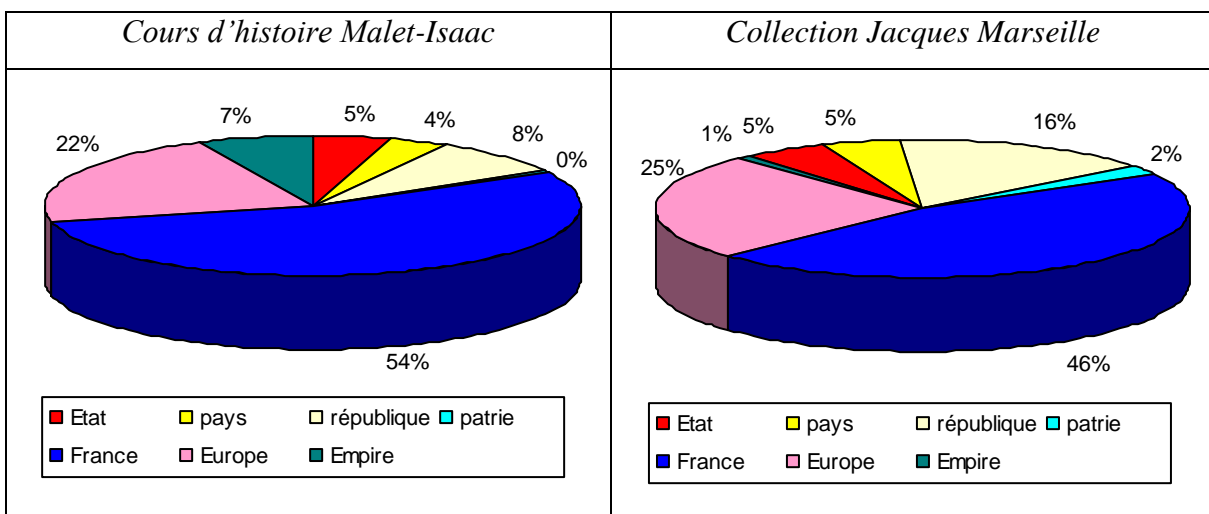
Dans l'ensemble des appellations des espaces nationaux incluant l'espace roumain, une grande partie fait référence à ce dernier : 96,3% dans les contenus de la période communiste, voire 87,1% dans les contenus des années 2000. On observe, avec le passage de l'époque communiste à celle postcommuniste, une augmentation de l'invocation de l'espace national, à côté des autres entités nationales, par des désignations d'ordre général faisant référence à l'espace physique. Les données recueillies marquent une individualisation du territoire roumaine dans les contenus d'avant 1990, l'item étant assez rarement associé avec d'autres espaces nationaux. Dans le cas des contenus français, le rapport est inversé. Le présent est beaucoup plus préoccupé de l'*in-group* national que les contenus du *Cours d'histoire Malet-Isaac*, manifestant plus d'associations de l'espace national à d'autres semblables. Dans les deux cas où le pourcentage des invocations de l'espace national subsume la plus grande partie des invocations élargies de l'espace national à côté des autres, le choix peut être expliqué par la volonté du gouvernement d'affirmer le caractère national dans un contexte international, où la spécificité nationale est menacée de subir l'influence externe qui peut affecter l'essence même de son identité nationale. Pour l'espace français, c'est l'Union européenne élargie qui, par la nouvelle forme d'identité développée – l'identité européenne – suppose une nouvelle organisation de référence (dépassant l'Etat national), « un système de gouvernement multiple et multicentrique qui implique les institutions européennes et les acteurs nationaux » (C. Bîrzea, 2005 : 88). L'unicité, l'exception et la spécificité de l'espace national français risque de diminuer dans la tendance d'« européanisation » spécifique au présent. Concentrer le discours didactique presque exclusivement sur l'espace national (même si on y retrouve des épisodes d'histoire européenne et mondiale), c'est une stratégie de préserver le spécifique national dans le nouveau contexte européen/mondial. Pour les contenus roumains d'avant 1990, l'accent mis sur l'espace national fait partie des démarches des dirigeants de distancier l'imaginaire national de toute autre existence nationale extérieure aux frontières de la

Roumanie. C'est un premier signe d'un nationalisme particulariste, renfermé entre les limites territoriales qui, vers les dernières années du communisme, est renforcé par la politique de différenciation de toute autre entité étatique, ce qui finit par l'affirmation de la différenciation même par rapport à l'espace russe qui, idéologiquement, lui avait servi comme model.

Les contenus actuels manifestent l'ouverture de l'imaginaire national vers le monde, vu que les contenus compris dans l'analyse étaient utilisés peu avant l'intégration de la Roumanie dans l'Union européenne. L'inclusion de l'invocation de l'espace national à côté des autres espaces nationaux converge avec le désir d'une intégration effective dans l'Union européenne, un retour à l'Europe dont la Roumanie a été privée au cours des années du communisme.

La distribution des appellations de l'espace national dans les deux types de contenus d'Histoire français met en évidence le fait que *la France* et *la république* sont les désignations préférées par le système d'enseignement français à travers le temps. Aussi bien les contenus du *Cours d'histoire Malet-Isaac*, que ceux de la collection Jacques Marseille, font appel à ceux concepts désignant l'espace national. Dans les deux cas aussi, *l'Europe* est assez fréquemment invoquée, l'espace européen étant à la fois référence identitaire et élément intégrateur. La présence courante de l'Europe dans les deux types de manuels scolaires montre que la dimension européenne de l'identité se veut une tradition en France.

L'invocation de l'espace national dans les manuels français d'Histoire



Les autres appellatifs utilisés pour l'espace national français recueillent des valeurs différentes dans les deux types de contenus, certains augmentant significativement leur présence dans les pages du manuel, d'autre diminuant fortement. On se demande à ce point si ces invocations du territoire français varient significativement entre les deux types de contenus et si, en ensemble, on peut considérer que l'attitude du système d'enseignement a changé avec le temps par rapport à l'entité étatique retrouvée à l'intérieur des frontières nationales. Les différences entre l'approche des deux types de contenus scolaires peuvent être mises en évidence à l'aide de l'analyse de l'écart à l'indépendance, qui montre en même temps, l'attraction entre un certain discours scolaire et des concepts renvoyant à la territorialité.

Qu'on prend ou non pas dans l'analyse l'invocation des autres espaces nationaux à côté de celui français, il n'a pas de variations importantes entre les variables comprises (seul *l'Etat* faisant exception). Une première conclusion ressortie est que, même si les savoirs enseignés soulèvent la problématique de plusieurs espaces nationaux qui incluent l'espace français, ce fait se réalise, en général, au profit de l'imaginaire national français. Cette stratégie communicationnelle fait appel à la fonction d'identification aux autres, assez nécessaire au façonnement identitaire, mais la distinction, l'individualisation n'hésitent pas apparaître bientôt par des invocations explicites de l'espace français qui le particularisent dans le contexte européen ou mondial.

Quelques grands pays comme la France, l'Angleterre, les Etats-Unis... (A. Alba, 1953 : 553)

Dans une Europe en plein essor [...] la France a tenu, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, une place à part. Elle a été le seul pays [...] (idem. : 205)

L'Empire c'est la paix. C'est la paix, car la France le désire, et, lorsque la France est satisfaite, le monde est tranquille. (idem. : 77)

L'image que le système éducatif construit sur le propre pays aux yeux des apprenants est celle d'une grande puissance mondiale autour de laquelle tourne l'histoire du monde, le destin des autres pays. Les constructions discursives mettent la France dans des contextes particuliers lui soulignant l'unicité, le rôle primordial tout au long de l'histoire de l'humanité, le statut dont elle réjouit étant mis au service du bien être

mondial, de la paix et de la tranquillité. Cette image fournie aux apprenants sur le propre pays envisage une France munie par des aspirations pacifistes, par la volonté d'assurer la sérénité non pas seulement à la population qui l'habite, mais aussi au monde entier auquel la France peut donner son avis sur la façon d'être, en vertu de son statut de « seul pays » ou de l'un des « grands pays ».

Les contenus actuels gardent toujours l'image de la France comme symbole pour le bien être de tous, qu'il s'agisse de la population autochtone ou des étrangers. Elle est la garantie du respect des droits de l'homme, de l'émancipation et de l'essor des populations.

La France est presque la seule nation qui se soit approchée de la solution du problème de l'administration des races étrangères [...] elle sait mieux que personne se les assimiler. (J. Marseille, 2003 : 85)

[...] la mission universelle de la France, patrie des droits de l'homme et de l'émancipation des peuples. (idem. : 140)

Isolant dans les contenus scolaires analysés juste l'évocation de l'espace français, on identifie une attraction²¹ entre le nom du pays (et même *Empire*) et les contenus du manuel Malet-Isaac, et une autre entre *république* et les contenus actuels. Ce sont les mêmes corrélations identifiées dans les invocations plus générales de la *territorialité* où on a compris en analyse toutes les mentions de l'espace français seul ou à côté des autres.

Les occurrences de l'invocation de l'espace national français dans les manuels scolaires

| | <i>Etat</i> | <i>pays</i> | <i>république</i> | <i>patrie</i> | <i>France</i> | <i>Europe</i> | <i>Empire</i> | Total | |
|--------------|-------------|-------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|------|
| | | | | | | | | % | N |
| MI | 4,6 | 3,8 | 8,3 | 0,4 | 54,3 | 21,6 | 7,0 | 100 | 949 |
| JM | 4,9 | 4,9 | 15,8 | 2,2 | 46,4 | 24,5 | 1,2 | 100 | 1206 |
| Total | 4,8 | 4,4 | 12,5 | 1,4 | 49,9 | 23,2 | 3,8 | 100 | 2155 |

On émet ici l'idée à force de généralité que le système éducatif d'après la deuxième guerre mondiale (on rappelle que le manuel Malet-Isaac est élaboré conformément au programme scolaire de 1948) préférerait et transmettait aux apprenants l'idée de l'individualité et de l'unicité de la France, voire de l'importance et de l'unité de la France

²¹ Au sens statistique, déterminée par la différence au pourcentage moyen, dont le résultat est positif.

au monde, relevée par son statut *d'Empire*, concept qui « est unificateur par sa fonction même, aussi bien au sens politique, qu'historique » (L. Boia, 2008 : 44). Il y a une opposition²² entre le contenu du manuel Malet-Isaac et les autres concepts utilisés pour invoquer l'espace national, ce qui ne veut pas dire que ceux-ci manquent des contenus scolaires, mais que leurs occurrences sont inférieures à la moyenne établie entre ces occurrences et celles des contenus actuels avec lesquelles on les met en rapport. Aujourd'hui, l'espace français est plutôt appelé *république*, fait soutenu par la liaison entre les contenus scolaires et l'invocation de ce concept, résultat de l'analyse des données. Il y a d'autres indices positifs dans la relation contenu actuel – invocation du territoire, mais enregistrant des valeurs assez faibles. S'il y a une forte attraction entre ces concepts et le type de manuel qui les véhicule, on arrivera à le comprendre par la détermination du PEM pour chaque concept. On comprend ainsi que, la *république* est la forme de gouvernement spécifique à l'espace national, à l'esprit de laquelle le système éducatif socialise aujourd'hui ses apprenants. Pour un PEM de 33,3% identifié dans les contenus d'Histoire français actuels pour la *république*, on peut promouvoir l'idée que cette forme d'organisation territoriale et de gouvernement est spécifique au discours éducatif de nos jours, en socialisant les jeunes dans l'esprit du pouvoir non-héréditaire, de la gouvernance du peuple par la volonté du peuple, du droit de vote librement exprimé. La République Française est reconnue et promue comme telle par les savoirs d'Histoire valorisant les institutions (au sens large) qui lui sont associées :

[...] par le suffrage universel, par la souveraineté nationale qui trouve son expression définitive et logique dans la République, vous avez fait de tous les citoyens, y compris les salariés, une assemblée de rois. (J. Marseille, 2003 : 35)

En abdiquant devant les députés alors que la Constitution de 1875 ne l'y oblige pas, le président de la République signifie l'effacement du pouvoir exécutif devant le Parlement. La Chambre des députés devient l'institution principale de la République. (idem. : 123)

La République existe, elle est le gouvernement légal du pays. (idem. : 130)

Le statut de *république* de la France, valorisé par les contenus actuels d'Histoire, s'inscrit déjà dans la tradition d'organisation et de fonctionnement de l'espace et du

²² Au sens statistique, déterminée par la différence au pourcentage moyen, dont le résultat est négatif.

gouvernement. « **La tradition républicaine française** combine la pression de bas en haut avec un fort intérêt pour la vie publique » (C. Bîrzea, 2005 : 42), tout en associant à la république la dimension électorale, le contrôle du gouvernement par le pouvoir des électeurs et la garantie des droits humains dans l'espace national. Dans un milieu dominé par ces idées de la démocratie participative, reprises dans le discours scientifique des manuels scolaires, il y a un type assez particulier de citoyenneté visée, qui se rend distinctif parmi d'autres modèles de citoyenneté :

- « la prévalence de l'intérêt commun et la référence à une entité politique intégrante » (C. Bîrzea, 2005 : 24)

*[...] la République qui assure l'égalité des citoyens. Elle doit aboutir à la **République sociale** capable, par la loi, d'émanciper les travailleurs* (J. Marseille, 2003 : 19)

- « le patriotisme, comme expression de la loyauté par rapport à l'Etat » (C. Bîrzea, 2005 : 24)

« [...] des milliers de jeunes gens, tous plus ardents les uns que les autres, quittant leur famille, sans faiblesse et sans hésitation, ont rallié leurs régiments, mettant leur vie au service de la Patrie en danger. » C'est le drapeau tricolore qui va ainsi parvenir à unir les hommes (J. Marseille, 2003 : 145)

Elle [la France] sera héroïquement défendue par tous ses fils, dont rien ne brisera devant l'ennemi l'union sacrée, et qui sont aujourd'hui fraternellement rassemblés dans une même indignation contre l'agresseur et dans une même foi patriotique (*idem.* : 185)

- « l'accent mis sur des devoirs et des responsabilités » (C. Bîrzea, 2005 : 24)

Nous voulons que la France groupe autour d'elle tous ses enfants, tous les filles, afin d'être mieux servie et mieux aimée (J. Marseille, 2003 : 325 ; J. Marseille : 2004 : 272)

- « obligation de participation civique » (C. Bîrzea, 2005 : 24)

Ils [...] participent activement à la libération d'une France qu'ils veulent régénérer. (J. Marseille, 2003 : 299)

[...] constituer une force française, composée de volontaires (*idem.* : 307)

- « l'existence des rapports civiques réunissant les membres de la communauté politique » (C. Bîrzea, 2005 : 24)

[...] vous aurez l'honneur d'avoir créé la véritable République, celle du peuple (J. Marseille, 2003 : 35)

- « la prise en compte de l'ordre civique et de la responsabilité commune » (C. Bîrzea, 2005 : 25)

Le relèvement de la France n'est pas la tâche d'un seul parti, non plus de quelques hommes d'Etat. C'est la tâche de millions de Français et Françaises, c'est la tâche de la Nation tout entière. (J. Marseille, 2003 : 325 ; J. Marseille, 2004 : 272)

Les bons Français, les bonnes Françaises n'ont jamais pensé à autre chose qu'au bien et à la grandeur de la patrie (J. Marseille, 2004 : 272)

L'implication active de la communauté civile dans la vie de la république en lui assurant une direction d'action et d'évolution convergente soutient et promeut les institutions existantes dans l'espace national. Entre la collectivité habitant le territoire, impliquée activement dans la vie publique de l'espace, et le territoire même s'établit une relation d'interdépendance : le « modèle républicain fondé sur l'unité de l'administration et du territoire comme expression de l'unité du peuple » (S. Morel, 2002 : 15).

Le patriotisme est l'une des dimensions de la république, et également de la patrie, se rendant comme argument pour la synonymie des deux appellatifs du territoire. Leur coexistence dans les contenus scolaires n'est pas redondante ; cependant, elles se soutiennent dans la construction identitaire nationale par l'inculcation de ce sentiment fort d'attachement à l'espace national : « l'attachement à la patrie impliquera des devoirs analogues à ceux d'un fils envers sa mère, désormais connu sous le nom de *patriotisme* » (N. Dupont, 1996 : 174). La patrie qui est une entité renvoyant premièrement aux origines, à l'idée de mère (mère patrie) et aux sentiments associés à celle-ci. L'invocation de la patrie doit transférer « à l'échelle de vastes populations de millions d'individus, sans nul lien de consanguinité et souvent issus d'ethnies très diverses, les chaudes vertus des relations familiales entre personnes appartenant au même foyer » (E. Morin, 1991 : 322).

Si *la république* fait plutôt appel à la communauté civique en encourageant l'esprit participatif et responsabilisant à propos de l'ordre civique, *la patrie* fait plutôt appel à une affectivité comparable à l'affectivité maternelle. Les deux concepts se retrouvent dans les manuels actuels d'Histoire repartis, en général, dans les mêmes sous-unités d'apprentissage se soutenant et se complétant dans le processus de construction identitaire. Ainsi, dans 44,4% des cas de l'invocation de la *patrie*, elle se trouve sur la même page avec l'invocation de la *république*, et toujours dans le même sous-chapitre.

Cet appellatif du territoire est spécifique exclusivement aux contenus scolaires actuels d'Histoire (pour un PEM de 70%), et son utilisation dans la construction identitaire nationale a le but de lier la perception des apprenants sur l'espace national comme un lieu d'origine réunissant l'ensemble de la collectivité nationale autour de cette même origine commune. L'invocation du territoire par le terme *patrie* renvoie plutôt au pays de naissance, conformément au seul sens²³ attribué au concept par la première édition du dictionnaire de l'Académie française. Le sens s'est élargi, mais cette première compréhension du concept reste enracinée dans la pensée collective. Dans l'évolution du Français, le terme « patrie » a produit « des dénominaux principalement locatifs [...]. Il semble donc que la dynamique d'entrée dans le réseau conceptuel s'est effectuée et continue à s'effectuer par le lieu » (N. Dupont, 1996 : 174). La liaison directe avec le lieu de naissance fait que l'invocation du terme réveille des sentiments d'attachement plus forts pour le territoire que dans le cas de l'invocation du territoire national par d'autres concepts. En continuant la logique des sentiments d'attachement, ceux-ci se sont développés aussi pour les hommes du même territoire – les *compatriotes*. Ce n'est pas ici seulement le vivre ensemble à l'intérieur de l'espace national, mais c'est également l'idée de continuité de la nation dans le territoire et l'origine commune – *la patrie* – étant l'élément unificateur. Les compatriotes – contemporains ou héritiers – ont la mission de conserver et de faire transmettre leur patrie aux générations qui leurs suivent : « la patrie c'est un conte dont la suite t'est donnée à vivre » (C.T. Popescu, 1998 : 44). Eduquer les jeunes à l'esprit de la patrie leur développe non seulement un attachement fort au territoire national d'appartenance, mais aussi à la communauté nationale à l'intérieur de

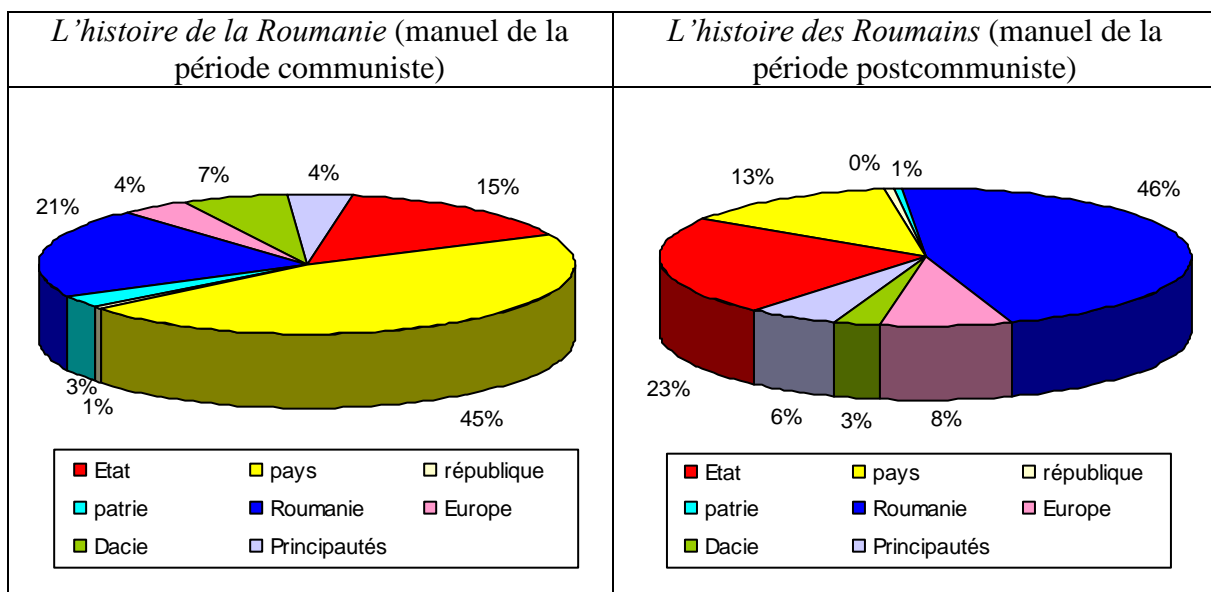
²³ *Patrie* – le lieu natal, le país dans lequel on est né (Dictionnaire de l'Académie française, 1694)

laquelle ils partagent les mêmes valeurs, droits, devoirs et responsabilités, et où ils sont délégués de la mission de la faire porter à l'avenir.

Les contenus du *Cours d'histoire Malet-Isaac* sont fortement liés au statut d'Empire de la France impliquant la dimension autoritaire, la domination d'un empereur. On peut considérer que l'orientation forte des données recueillies peut être due aux périodes historiques décrites dans les manuels comparés. Alors, pour plus de fiabilité dans l'analyse, on limite notre étude juste à la période comprise entre 1850 et 1945, ce qui nous permet de comparer le contenu du *Cours d'histoire Malet-Isaac* avec celui de la classe de 1^{ère} de la collection Jacques Marseille. Les données soutiennent les mêmes attractions entre la désignation du territoire national et le type de manuel qui les utilise. *L'Empire* demeure la forme d'organisation préférée dans le manuel ancien pour invoquer l'espace national. Le système éducatif propose une image sur l'appartenance nationale dans le contexte de l'autorité et de la domination française dans le monde, et également de la soumission à un empereur, ce qui modèle le sentiment d'appartenance corrélé à la subordination à un chef d'Etat souverain. On s'attend à trouver dans les pages du manuel ancien, à propos des événements nationaux, des présentations mises dans une perspective plus individualiste qu'holiste, et que soit utilisé davantage l'exemple personnel des grands hommes que ne le font les contenus actuels.

Les contenus roumains d'Histoire utilisés dans notre analyse font usage le plus fréquemment de trois concepts pour désigner l'espace national : *Etat, pays, Roumanie*. Ce qui change c'est l'importance qu'ils reçoivent dans l'économie du texte. Ainsi, *le pays* est l'appellatif préféré au cours de la période communiste, alors que *la Roumanie* est le plus souvent rencontrée dans les contenus actuels. *L'Etat* est plus valorisé et *l'Europe* double ses occurrences dans les contenus actuels par rapport à ceux d'avant 1990. On entrevoit une définition plus claire de l'espace physique qui fonde la construction identitaire et une ouverture significative vers la dimension européenne des contenus scolaires, même si on est encore loin des pourcentages que *l'Europe* enregistre dans les contenus français.

L'invocation de l'espace national dans les manuels roumains d'Histoire



Les autres appellatifs de l'espace national enregistrent des occurrences inférieures à 8% dans les contenus des deux types de manuels, certains augmentant, d'autres diminuant leur position sur l'échelle des occurrences dans l'ensemble du contenu scolaire. S'il y a une variation significative entre les projets identitaires nationaux des deux systèmes d'enseignement roumains qui utilisent la série d'appellatifs du territoire, c'est un constat qu'on peut affirmer après l'analyse approfondie des données recueillies des manuels scolaires. L'attraction entre le système de gouvernement et certains concepts définissant l'espace national met en évidence le crédit accordé par les gouvernants à certaines institutions responsables pour la reproduction de l'ordre social existant. De même, l'écart à l'indépendance donne un premier input sur la variance entre les projets identitaires nationaux réfléchis par l'utilisation variée des items relatifs au territoire. On ne peut pas encore affirmer ce qu'il y a de spécifique pour chaque projet identitaire, mais on peut quand même soutenir que l'utilisation des concepts pour nommer l'espace national est marquée par le système idéologique du gouvernement, repris dans le discours scolaire par les auteurs des manuels.

L'époque communiste construit l'imaginaire national autour du *pays* qui devient le référentiel de base pour l'attachement au territoire, en temps que la période actuelle valorise le nom même de la *Roumanie* dans la construction identitaire, englobant à la fois l'organisation politique et administrative, le cadre naturel et la nation qui l'habite. Le

statut politique de la Roumanie dans les contenus actuels est celui *d'Etat*, en lui reconnaissant, par l'invocation soutenue de cet appellatif, la forme d'organisation spécifique, des institutions associées à cette forme d'organisation, que le rôle dans la représentation de la nation également à l'intérieur qu'à l'extérieur des frontières nationales.

Les occurrences de l'invocation de l'espace national roumain dans les manuels scolaires

| | <i>Etat</i> | <i>pays</i> | <i>république</i> | <i>patrie</i> | <i>Roumanie</i> | <i>Europe</i> | <i>Dacie</i> | <i>Principauté</i> | Total | |
|--------------|-------------|-------------|-------------------|---------------|-----------------|---------------|--------------|--------------------|--------------|------|
| | | | | | | | | | % | N |
| C | 15,2 | 46,0 | 0,6 | 3,0 | 20,8 | 3,9 | 6,6 | 3,8 | 100 | 1547 |
| PC | 23,1 | 13,3 | 0,5 | 0,7 | 46,1 | 8,0 | 2,7 | 5,6 | 100 | 852 |
| Total | 18,0 | 34,4 | 0,5 | 2,2 | 29,8 | 5,4 | 5,2 | 4,5 | 100 | 2399 |

Le passage du communisme au postcommunisme marque une réorientation du discours scientifique des manuels scolaires de l'approche de la territorialité. Ce changement discursif indique la nouvelle perspective du gouvernement sur la perception et l'intériorisation par les apprenants de l'espace physique d'appartenance. Celui-ci passe d'une réalité géographique habitée par une collectivité à une autorité souveraine représentant cette collectivité. C'est un premier signe, résultat d'une première lecture des données recueillies dans les manuels scolaires roumains, que le projet identitaire national a changé avec le changement du régime politique. Mais quelle est la force de cette liaison entre les deux concepts identifiés comme spécifiques pour les projets identitaires des deux systèmes éducatifs ? Il y a d'autres particularités de la territorialité qui viennent compléter, expliquer ou approfondir ces perspectives sur l'espace national ?

L'imaginaire national est fondé, au cours de la période communiste, sur des concepts renforçant l'enracinement dans l'espace physique d'origine. Pour ce but, on préfère les appellatifs chargés par des sentiments profonds, comparables à ceux maternes. Ainsi, les contenus d'avant 1990 privilégient, à côté du *pays*, *la patrie* comme fort référentiel territorial, enregistrant des PEM qui soutiennent que ces deux concepts sont, sans doute, les piliers du discours communiste sur le territoire (le PEM 61,4% pour *le pays*, voire 68,1% pour *la patrie*). Si pour le cas du *pays* il n'y a pas trop de significations associées, l'appel à *la patrie* dans les démarches constructivistes de l'identité nationale se fait pour charger de significations et de sentiments l'image construite sur l'espace

national. La *patrie* est à la fois espace et communauté d'appartenance, invoquant les origines et renforçant le sentiment d'appartenir à l'espace, d'où sont dérivés les concepts de « patriote » et de « compatriote », soulignant la dimension affective, ainsi que celle communautaire de ce référentiel territorial.

Le concept *patrie* est emprunté dans la langue roumaine au Latin, mais les significations sont renforcées avec l'influence française, sur l'esprit nationaliste roumain. C'est ainsi que l'évolution du concept valorisant beaucoup la dimension affective est réfléchi dans l'esprit roumain aussi. L'affectivité « va alors s'incarner dans l'ALLÉGORIE. La patrie sera la fille ou la mère [...] on se battra pour défendre *la mère patrie*. Il n'y aura pas d'idéal plus beau que celui de *mourir pour sa patrie* » (N. Dupont, 1996 : 174). Le rapprochement patrie – mère est explicitement utilisé dans les contenus scolaires roumains même s'il est faiblement représenté. A une fréquence bien supérieure c'est l'attribut « notre » qui, à partir de l'allégorie déjà instituée sur la patrie, veut l'inculquer dans la pensée collective comme élément définitoire de l'identité nationale. Cependant, celui-ci est la seule appréhension que le système éducatif lui confère – le concept enregistrant le PEM le plus élevé de la série entière.

Les sentiments englobés/sous-entendus par la patrie soulèvent des émotions et des idées assez profondes et particulières qui ont facilité leur entrée dans le discours didactique des manuels communistes. Ce concept a été repris par la stratégie communicationnelle du système communiste avec l'ensemble de la gamme de sentiments qu'elle suppose : de l'attachement au territoire jusqu'au sacrifice suprême. Ce dernier – même sentiment extrême – est également valorisé dans les contenus d'Histoire par les grands hommes des époques anciennes qui ont donné leur vie pour la patrie, ainsi que par les héros communistes qui se sont sacrifiés pour les idéaux du communisme ; ceux « qui se sont sacrifiés pensant à la patrie resteront toujours dans la conscience de notre peuple » (C. Daicoviciu, 1973 : 351).

La patrie est un référentiel territorial utilisé dans la construction identitaire nationale pendant l'époque communiste. Son utilisation prépondérante (78,7%) dans les pages décrivant la période d'après 1848 lui confère un statut d'étayage contemporain de la construction identitaire nationale. L'affectivité que ce concept réunit est renforcée par la perspective positive où il est placé (l'indice de tendance : 0,7) au sein des explications

focalisées sur le développement des événements et sur l'existence quotidienne des hommes. Ainsi, *la patrie*, comme support dans la construction identitaire, tourne également vers le niveau sociétal (valorisant les événements en leur ensemble, dans une manière holistique), ainsi qu'au niveau communautaire et individuel (valorisant les être humains dont l'action fait vivre *la patrie*).

Les contenus roumains actuels d'Histoire changent la perspective sur les éléments territoriaux fondamentaux pour la construction identitaire nationale. D'une manière beaucoup plus neutre, ces contenus décrivent l'histoire de la Roumanie par l'invocation et l'évocation du nom même du pays. Cette attitude neutre devant l'espace national est également une prise de positions face aux endoctrinements d'avant 1990 et l'alignement aux démarches identitaires nationales des systèmes éducatifs démocratiques.

Au regard de la série complète de concepts proposés pour l'analyse des projets identitaires nationaux des systèmes éducatifs, les contenus actuels sont, comme prévu, beaucoup plus ouverts à la dimension européenne (*l'Europe* enregistre la deuxième valeur du PEM dans les contenus actuels). L'ouverture vers l'Europe est, d'une part, une action naturelle après des années où l'imaginaire national était élevé sur « le notre ». L'Altérité – spatiale et sociale – était presque inexistante. La chute du communisme marque, par le renforcement de la dimension européenne dans les contenus scolaires, un retour, en fait, aux origines latines des Roumains, et la reconnaissance du fait que les Roumains sont eux-mêmes des Européens :

Ainsi, partout dans le manuel, on souligne la dimension culturelle des essais des Roumains de s'inscrire dans l'histoire de l'Europe. (N. Dumitrescu, 2003 : 3)

[...] au figuratif ils ont apporté l'Europe chez les Roumains, de telle sorte que leur conscience ait assimilé les valeurs et les attitudes démocratiques (idem. : 4).

L'Etat est le concept subsumant la conception du système éducatif de la période postcommuniste sur l'espace physique et les institutions qu'il inclue. Il définit une réalité complexe subsumant le territoire, les systèmes politique et social, l'héritage culturel et parfois la religion, ce qui lui confère le statut d' « ensemble d'institutions qui se joignent afin de former une machinerie normative occupant le sommet de la société [...] mais à l'usage de l'homme » (J. Maritain, 2008 : 28). C'est pour cette raison probablement que

L'Etat est plutôt associé à la période postcommuniste, qu'à celle communiste où l'Etat, muni du pouvoir suprême exercé par le parti unique, met l'homme à l'usage de cette institution suprême. Or, « mettre l'homme à l'usage de cet instrument c'est une perversion politique » (*ibidem*). C'est l'institution étatique qui existe pour l'être humain, pour lui assurer, faciliter, garantir le bien être, la qualité de vie, l'existence de « l'être humain comme personne » (*ibidem*). C'est cette compréhension de l'institution étatique qui tend à s'imposer dans les sociétés démocratiques, et le changement idéologique d'après 1990 a essayé de dissocier de la conception despotique caractérisant l'Etat de la période communiste. « La question de l'Etat a constitué l'une des obsessions de la doctrine et de la pratique communiste » (C. Bocancea, 1998 : 39), du fait qu'un Etat puissant était l'instrument du Parti communiste à l'aide duquel le Parti entraînait dans les structures sociales et économiques pour les contrôler. Il entraînait dans la sphère économique, sociale, politique ou même de la presse pour contrôler l'existence entière de la nation. « Le monde des représentations sociales sur l'Etat est fortement différencié en fonction du domaine de référence » (D. Sandu, 1996 : 6) ; or, pour les démarches entreprises pour contrôler chaque structure de la société, il avait, parfois, au niveau du mental collectif, des représentations pouvant fonctionner comme des contre forces dans le façonnement de la construction identitaire nationale. Dans ces conditions, le système éducatif gouverné par l'idéologie communiste a trouvé et a promu un autre concept invoquant l'espace national pour façonner l'esprit nationaliste des élèves. C'est *le pays* dont les représentations sociales sont plutôt liées à la géographie qu'aux significations et aux implications institutionnelles.

L'Etat est appréhendé depuis toujours comme une autorité souveraine disposant du pouvoir d'action, mais aussi de la délégation du pouvoir à ceux qui représentent mieux les intérêts de la collectivité humaine qu'il symbolise. Dû à ce statut et à ce complexe de facteurs que son fonctionnement subordonne, l'autorité de l'Etat est assimilée à celle du père patriarcale qui, en directe relation avec la Nation, d'essence maternelle, renforce « le sentiment de fraternité mythique des „enfants de la patrie” » (E. Morin, 1991 : 322). C'est au sein de cette relation assez particulière que *l'Etat* reçoit le pouvoir d'entité supérieure qui fait passer les appartenances particulières d'une certaine religion, d'une culture, d'une ethnie ou une communauté quelconque, et arrive à faire vivre ensemble et à faire partager

une identité commune – nationale – des êtres autrement très différents. *L'Etat* en soi et par soi même devient la garantie de l'unité des personnes qu'il représente et la garantie de leur unicité au monde, concrétisée dans la citoyenneté qu'il garantit et préserve à toutes les personnes appartenant à sa Nation. Et la citoyenneté est la solution puisqu'en faisant appel à la citoyenneté, *l'Etat* fait appel « par conséquent au patriotisme contre les différences sociales, professionnelles et géographiques » (A. Touraine, 1980 : 20). Il est ainsi l'organisme qui peut instaurer et maintenir l'ordre social, la volonté de vivre ensemble, le désir de promouvoir ce que la nation a de spécifique. Il devient ici un élément identitaire national fort car, non seulement il contient en soi – par son existence et son fonctionnement – les moyens et les stratégies spécialisés à la fois pour faire agir les êtres humains et pour les faire se rapporter à l'espace propre d'appartenance d'une manière constructive et volontaire, mais il arrive, dans les sociétés démocratiques, à mettre l'individu au centre des actions qu'il entreprend. C'est pour cela que, lorsque l'Etat se sert de la violence symbolique pour maintenir l'ordre social existant au sein de la société, ses démarches sont perçues comme positives à tous les niveaux. Au niveau de l'école, les démarches de l'Etat en ce sens sont identifiables au sein des contenus scolaires par les stratégies communicationnelles promues. « L'Etat est la spécialisation et la concentration du maintien de l'ordre » (E. Gellner, 1989 : 15), qui a le droit de choisir les manières d'agir dans des situations spécifiques afin de donner une compréhension unilatérale de l'espace physique et social d'appartenance, ainsi que d'encourager des actions convergentes de ses citoyens au profit de l'espace d'appartenance ; il devient ainsi « le seul producteur de normes d'action » (S. Morel, 2002 : 15).

L'Etat est également un facteur de changement, non seulement d'unification. Selon des conditions spécifiques, particulières dictées parfois par des conditions à la fois internes et externes, l'Etat se sert du pouvoir sur l'espace physique et social qu'il gère pour valoriser les idées d'indépendance, de liberté, de solidarité. Ce sont des valeurs fondamentales, orientées vers les droits humains que l'Etat peut valoriser pour contribuer décisivement au changement de certaines relations existantes à l'intérieur de ses frontières, pour changer un certain ordre qui ne se plie pas d'une manière désirable aux idéaux promus dans l'espace national : « L'Etat n'est jamais plus puissant que quand il établit une *relation directe entre ce qu'il nomme des valeurs et la défense d'une*

collectivité territoriale face à d'autres » (A. Touraine, 1973 : 224). Ce sont les grands changements, les grandes révolutions, dont l'Etat se fait responsable au nom du bien être collectif et qu'il transforme en convictions pour ses citoyens par les stratégies de communication qu'il promeut.

I.2. Les marqueurs du territoire

Tout territoire est marqué par des éléments naturels sur lesquels il est construit et qui mettent leur empreinte sur l'existence même de l'espace, et de la communauté humaine l'hébergeant. Par leur longévité, mais aussi par leur importance pour l'espace, les éléments naturels confèrent de la particularité au territoire et contribuent à la construction et à la définition de l'identité nationale. « Il existe un symbolisme politique pour chaque nation et ce symbolisme politique se trouve en relation avec les facteurs géographiques » (S. Chelcea, 1998, p. 16). L'espace naturel a contribué, à l'aube de la constitution des Etats, au façonnement des frontières et/ou à l'établissement de l'axe central. Les marqueurs du territoire ont partout contribué aux événements historiques, étant parfois personnifiés en participants actifs, ou ils sont devenus des lieux de mémoire rappelant l'histoire passée tout autour d'eux. Avec l'inclusion de l'espace naturel dans l'évocation des événements du passé, l'histoire rencontre la géographie dans une approche intégrée de la construction identitaire nationale. C'est le système d'enseignement français qui a compris l'apport de cette coopération interdisciplinaire, tandis que le système d'enseignement roumain n'en profite pas encore, même s'il s'est proposé l'approche interdisciplinaire de l'histoire – géographie par des projets timides de réforme curriculaire à certains moments. Enseigner l'histoire à l'aide des éléments tenant à la géographie est presque une démarche naturelle, pour le fait que la géographie (dé)limite les épisodes de l'histoire, en les fixant dans un environnement et en leur conférant un support réel pour leur développement. Les événements historiques et les cadres naturels se trouvent dans un rapport d'influence permanente, d'interdépendance et de déterminisme continu, l'un offrant l'action, l'autre le cadre d'action. Or, l'action concertée des deux disciplines devient le moteur de la construction identitaire nationale : « L'histoire est *fluide*, et la géographie est fixe. Pour cette raison, les structures

géographiques semblent offrir la solution idéale pour stabiliser l'histoire en formes cristallisées » (L. Boia, 2008 : 49). L'espace physique, les marqueurs naturels du territoire accompagnent dès le début les leçons d'histoire, d'une part parce que c'est elle qui a déterminé les démarcations entre les nations qui plus tard allaient devenir des frontières nationales, d'autre part parce que c'est elle qui offre un étayage en concrète et un fort lien entre les ancêtres des temps les plus lointains et les générations du présent. La géographie « a fixé dès le début le destin historique des peuples, en traçant les lignes des montagnes et des fleuves. Quelles autres limites plus naturelles que les mers, les montagnes et les rives pour séparer les nations, les habitudes, les langues et les royaumes ? Changez les cours des eaux, disposez autrement le relief, et vous auriez toute une autre histoire ! » (L. Boia, 2008 : 49). A l'inverse, la France est pour la Roumanie « "la sœur aînée latine" [...] : "un amour à première vue" qui est devenue obsédante, en tenant les Roumains plus d'un siècle dans ses rets » (L. Boia, 2007 : 81).

Il est bien enraciné dans l'esprit national français que la nature a créé le territoire français, de même que, dans l'esprit national roumain, l'idée enracinée est que l'espace naturel a contribué à l'unité des Roumains, étant le garant de leur existence depuis toujours dans cet espace. Pour l'espace français, tout comme pour l'espace roumain, les montagnes, les mers et les rives ont dicté les limites et l'épicentre, les bornes et l'axe autour duquel s'est construite la nation. Sur ce point, les systèmes éducatifs français et roumain, d'autrefois ou d'aujourd'hui, se sont mis d'accord. Ils diffèrent sur les points où ces marqueurs du territoire sont valorisés et au niveau du chargement émotionnel qu'ils produisent dans le discours des manuels scolaires. Il faut ajouter ici que les deux espaces nationaux ont joué, chacun pour l'autre, le rôle de *l'Altérité* nécessaire à la construction identitaire nationale. Ainsi, pour la France (et pour l'Occident entier), la Roumanie représente « le premier cercle de l'altérité : suffisamment proche pour mettre, par contraste, dans une lumière d'autant plus claire, les configurations curieuses et les comportements inquiétants » (L. Boia, 2007 : 9). De plus, la Roumanie est l'Altérité qui a servi depuis toujours comme porte d'entrée en Europe, qu'elle devait défendre devant l'invasion turque et le pouvoir russe.

Dans les pays roumains, en effet, comme dans toute l'Europe, le sentiment national avait été réveillé par les travaux des érudits et par une littérature exaltée. [...] Les Moldaves et les Valaques, bien que divisés en deux principautés, n'étaient qu'un même peuple, le peuple roumain ; ils parlaient la même langue, en grande partie dérivée du latin ; ils prétendaient ne former qu'un seul Etat, l'Etat roumain. Mais, plus encore que le sultan, l'Autriche s'y opposait. Pour elle qui avait de nombreux sujets roumains, le voisinage d'une Roumanie unifiée n'était pas sans danger. [...] L'union fut ainsi établie en fait [en Roumanie] ; l'Europe l'accepta et le sultan dut s'y résigner. (A. Alba, 1953 : 89)

[...] l'Allemagne et l'Autriche trouvèrent dans un traité d'alliance avec la Roumanie (1883) une nouvelle garantie au cas d'une attaque russe. (idem. : 486)

La France de Napoléon III voulait assurer au sud-est de l'Europe un débouché économique et un pion de son influence politique. (C. Daicoviciu, 1973 : 204)

La Roumanie s'est orientée vers des alliances avec la France et la Grande Bretagne parce que celles-ci étaient les garantes de la paix établie lors de la Conférence de Paris. Au départ, la France avait soutenu la Roumanie, elle étant intéressée de la création d'un « cordon sanitaire » devant l'expansion de l'U.R.S.S et d'une alliance d'Etats à l'est de l'Europe. (N. Dumitrescu, 2003 : 216)

On voit comment les deux espaces nationaux compris dans cette analyse sont pour l'autre pays un ensemble qui peut servir, par différentes modalités, à l'intégrité et la tranquillité de l'autre. Ce sont les contextes où la Roumanie et la France se sont rencontrées tout au long de leurs histoires, les deux systèmes d'enseignement soulignant ces faits, sans faire connaître aux élèves les autres éléments distinctifs naturels ou construits des Roumains, voire des Français.

L'histoire nationale s'est développée autour de ces marqueurs naturels de l'espace qui sont devenus des repères pour les faits ou pour la communauté humaine. « L'Etat français a tendu vers ses frontières naturelles. Même si la monarchie a pratiqué une politique prudente et pragmatique d'extension des frontières, l'image de la Gaule (et implicitement celle de la France), située entre les frontières naturelles parfaites : Océan, Pyrénées, Méditerranée, Alpes, Rhin, était un thème présent dans la culture française. Cette représentation idéale est devenue système politique et objectif déclaré dès la Révolution française » (L. Boia, 2008 : 51). On y rencontre souvent l'invocation des « frontières naturelles » dans les contenus français, renvoyant l'imaginaire à l'ensemble de marqueurs qui naturellement ont établi le territoire de la France. Qu'il s'agisse d'une

région quelconque ou de l'ensemble de l'espace national, la référence spatiale se réalise plutôt par l'ensemble du cadre naturel qui, d'une part confère de l'individualité à l'espace délimité, d'autre part concourt à l'idéal d'unité de la communauté, de ses actions, aussi au niveau linguistique, que des sentiments nécessairement à être partagées à l'intérieur de l'espace national.

Plus que dans les contenus des manuels français, dans ceux roumains l'appel à l'espace physique se réalise avec plus d'acuité. Les Carpates, le Danube ou même la Mer Noire sont parties prenantes à l'histoire nationale, et non seulement des limites territoriales. Indifféremment de l'époque présentée ou des événements décrits, ces éléments naturels retrouvent une place / un rôle de premier plan dans l'évolution des faits.

[...] l'Etat roumain entre les Carpates, le Danube et la Mer Noire. (N. Dumitrescu, 2003 : 26)

A l'est des Carpates, entre Milcov, Putna, Siret, le Danube, le littoral pontique et presque la vallée entière du Nistru, sont attestée de variées structures politiques traditionnelles. (idem. : 24)

L'histoire ancienne et médiévale utilise ces marqueurs de l'espace national plus que les périodes suivantes pour des participants actifs aux événements, avec un rôle clair dans le développement des actions. Ainsi, les montagnes sont des redoutes, le Danube est le marquage dont le passage par les Turcs est assimilé par l'invasion de l'Europe entière (d'où le rôle attribué à la Roumanie, davantage mis en évidence dans les contenus d'histoire de la période communiste, de porte d'entrée dans l'Europe, que les Roumains ont la mission de défendre).

Notre désir le plus vif [...] c'est de voir notre armée traversant le Danube et allant contribuer à la liquidation d'une domination devenue odieuse pour le monde entier. On veut que les Roumains s'acquièrent à eux-mêmes l'indépendance absolue de la patrie, on le désire puisqu'on croit qu'elle va contribuer à la grandeur et à l'élévation de la patrie. (C. Daicoviciu, 1973 : 221)

La Mer, elle aussi, est un marqueur qui met à distance le territoire national des autres territoires. Etant une voie d'accès plus difficile que le Danube, la Mer Noire est représentée dans les contenus scolaires comme une frontière qui tient à distance, qui défend par son existence même. Dans les contenus d'Histoire roumains, il n'y a pas d'ennemis étant entrés dans l'espace roumain par cette voie. Par contre, il y a des étrangers arrivés dans l'espace roumain par les ports de la Mer Noire, mais ils ne sont pas présentés dans des contextes conflictuels ; ce sont les porteurs des biens matériels de l'Orient. Ainsi, dans l'histoire roumaine, les eaux séparent les Roumains des autres, le Danube étant plutôt la ligne de démarcation qu'on doit défendre pour le bien et pour la paix de l'Europe, la Mer étant la « porte » d'entrée de la civilisation orientale.

La prospérité de cette communauté est expliquée par son emplacement sur le chemin commercial liant la Transylvanie du Danube et la Mer Noire. (N. Dumitrescu, 2003 : 21)

Au cours de cette période entière, la lutte pour le contrôle des bords du Danube et des principaux chemins commerciaux [Mer Noire] a joué un rôle décisif. (idem. : 35)

Les Carpates ont, dans l'histoire roumaine, une toute autre mission que les eaux : « A l'esprit des Roumains, par différence de la typologie le plus souvent rencontrée, les montagnes ne les séparent pas, mais les unissent, tandis que les grands cours d'eau les séparent des "autres" » (L. Boia, 2008 : 52). Les Carpates sont devenus dans la mémoire collective, l'axe central qui tient ensemble les Roumains. Alors que les Roumains vivaient séparés, au sein des petites formations étatiques (au sens médiéval) ou même alors que la Transylvanie n'était pas encore associée à la Grande Roumanie, les montagnes ont joué le rôle de garant de l'origine commune et l'appui pour l'unité. Si le Danube a été tout au long de l'histoire plus le démarcage entre les Roumains et les Turques ou entre les Roumains et les Bulgares, et moins entre les Roumains entre eux, les Carpates ont délimité les pays habités par les Roumains, non pas en les séparant, mais en les unifiant. Après l'Union de 1918, l'invocation des Carpates diminue (mais ne disparaît pas complètement) dans les contenus scolaires roumains, signe qu'ils ne constituent plus une « frontière » autour de laquelle les Roumains se sont réunis pour renforcer leur cohésion communautaire, voire nationale. Ils demeurent dans les contenus comme des

lieux de mémoire où la civilisation roumaine avait commencé dès que les Romains se sont retirés de ce territoire.

[...] l'Etat national roumain amènera à l'intensification de la lutte de libération des Roumains de Transylvanie, désireux de joindre leurs frères qui se trouvent au-delà des Carpates. (C. Daicoviciu, 1973 : 205)

C'est ainsi qu'il apparaît complètement normal que la communauté culturelle des Roumains, exprimée dans la circulation non interrompue d'un côté et de l'autre des Carpates des créations populaires et de la littérature culte. (idem. : 170)

Exprimant les désirs des masses larges de notre peuple situé sur les deux versants des Carpates, les socialistes roumains ont milité pour l'unité nationale qu'ils voyaient réalisée sur la voie révolutionnaire. (idem. : 259)

Tous les contenus des manuels scolaires compris dans notre analyse essaient d'utiliser l'espace physique au profit de l'imaginaire national à l'aide des descriptions valorisantes et des contextes plutôt favorables. En fait, l'espace naturel ne cache pas en soi des prédestinations à l'égard de l'unité ou de la division. Pour leur existence séculaire, pour leur contemporanéité avec les événements, et également pour leur singularité au monde, ces éléments naturels deviennent parties prenantes au discours scientifique des manuels scolaires, contribuant activement au façonnement identitaire national.

I.3. Les attributs de l'espace national

La construction de l'identité nationale est fortement soutenue par l'utilisation de certaines notions désignant explicitement l'espace national d'appartenance, et implicitement des symboles, des institutions, des valeurs auxquels il fait référence explicitement ou pas. Les stratégies communicationnelles des systèmes éducatifs approfondissent l'orientation du discours promu dans les contenus scolaires par l'utilisation des attributions explicites pour les concepts dont ils font usage dans le façonnement de l'attachement à l'espace national. C'est ainsi que la désignation du territoire se fait par des propriétés et des qualités, qui lui sont associées pour canaliser l'intériorisation des éléments définitoires pour l'appartenance nationale dans un sens unidirectionnel, convergeant en même temps à l'idéologie dominante dans la société du présent. Pour soutenir ce propos et aussi pour donner de la légitimité à cette démarche, on

avance juste l'exemple de l'attribut « notre » associé au *pays* dans les contenus scolaires de la période communiste. Cet attribut défini par un adjectif possessif induit l'idée de possession commune sur un bien qui appartient à tous, marquant un intérêt commun pour ce bien et une volonté commune pour le défendre. Ce sont des démarches également désirables et acceptables pour la construction identitaire, mais réduites juste à cette dimension de la possession qui oriente le façonnement de l'imaginaire national dans une direction particulariste pour dresser une image orientée exclusivement vers l'intérieur des frontières nationales, et des sentiments comparables à l'égoïsme dans les rapports entre le propre espace national et les espaces nationaux des autres. Ces démarches sont bien corrélées avec l'image fournie sur la communauté nationale analysée dans une section suivante.

Il y a deux catégories d'attributs dans les contenus scolaires : d'une part, ceux qui particularisent une période spécifique de l'existence d'une certaine forme d'organisation territoriale, et d'autre part, ceux qui contiennent une dimension évaluative (parfois les deux se superposent). Du fait qu'un nombre réduit d'utilisations d'un attribut ou même d'une catégorie d'attributs ne peut pas donner une orientation précise aux contenus, on retient en discussion juste ceux qui ont une fréquence significative dans l'économie des contenus scolaires.

On considère qu'un discours est d'autant plus orienté vers les compréhensions visées par le système de gouvernement que les concepts fondamentaux sur un thème précis sont plus accompagnés par des attributs qui particularisent la perception sur la réalité. Dans la série des contenus scolaires retenus pour notre analyse, on observe que les savoirs scolaires français profitent de cette stratégie communicationnelle au présent. Le *Cours d'histoire Malet-Isaac* faisait moins appel à cette démarche que n'en font les manuels actuels. L'avancement des contenus scolaires vers les événements contemporains marque un intérêt accru pour l'utilisation des attributions explicatives pour les concepts-clé, beaucoup plus manifestes dans les contenus actuels. C'est un signe que le système d'enseignement actuel, plus que celui des années 50, a pris conscience de l'apport que peut amener à la construction identitaire nationale non seulement ce qu'on dit et comment on le dit, mais aussi à quel usage et par quelle évaluation.

Les contenus du *Cours d'histoire Malet-Isaac* enregistrent le plus faible pourcentage des attributions explicites de la *territorialité*, dans la série des manuels pris dans notre analyse (12,8%), tandis que les contenus du manuel roumain d'Histoire, utilisé au cours du communisme, sont les plus riches en attributs explicites (31,6% des invocations de la territorialité). Ce qui caractérise la série entière de contenus scolaires, c'est le fait que les concepts identifiés comme représentatifs pour un certain système éducatif, soient aussi les concepts les plus riches en attributs explicatifs. Ainsi, les contenus des manuels français prêtent plus d'attributs (afin de particulariser, d'expliquer ou d'évaluer) à *l'Empire* (48,5%) dans les années 50 et à *la république* aujourd'hui (21,6% dans le manuel de Première, 50% dans le manuel de Terminale), de même que les contenus roumains attribuent plus d'attributs au *pays* (43,3%) au cours de la période communiste et à *l'Etat* (35%) au cours du présent. Une règle surgit de l'analyse des contenus : même si le nom du pays enregistre dans quatre sur cinq manuels (de la série analysée) la première occurrence, celui-ci n'est pas trop associé aux évaluations explicites. Le nom du pays va de soi, parle par soi, les caractéristiques potentielles ne retrouvant pas trop de situations pour être employées.

De la gamme complète des attributs associés à la *territorialité* dans les contenus scolaires, on peut retenir quelques directions/perspectives que les systèmes éducatifs valorisent et qui sont des idées-cadre dans la construction identitaire nationale. Dans les deux types de manuels français d'Histoire analysés, les désignations du territoire reçoivent habituellement comme attributs spécifiques des extensions qui particularisent une certaine forme d'organisation politique et sociale particulière pour une période bien déterminée dans l'histoire nationale. Ainsi, *l'Empire* – désignation liée aux contenus français d'Histoire des années 50 – n'apparaît qu'avec les attributs marquant une période bien déterminée de l'histoire de la France (de l'histoire de l'Empire) : *Second, autoritaire, libéral*. Les contenus actuels essaient une généralisation de cette forme d'organisation politique par l'attribut « française » couvrant l'époque entière où cette forme d'organisation s'est manifestée en France, même si elle ne s'impose pas dans les contenus scolaires par une invocation significative. Moins utilisés dans les contenus actuels que dans ceux anciens, les attributs de l'Empire disparaissent complètement du

manuel de Terminale. L'avancement des contenus vers la présentation des temps présents fait de l'Empire un étayage identitaire généralisé renvoyant plutôt à sa grandeur qu'aux particularités des différentes périodes de son existence.

La *république* est l'appellatif du territoire qui s'inscrit dans le discours actuel du système d'enseignement sur l'espace national propre. Beaucoup plus marquée par des attributs explicatifs, *la république* est particularisée, comme *l'Empire* aussi, par des extensions en invoquant les différentes étapes de son évolution – *Seconde*, *III^e*, *IV^e*, *V^e* – sans exclure les invocations globales et atemporelles de la république « française ». Ce syntagme qui est un fort appui identitaire pour la nation française, est devenu un symbole pour la construction identitaire nationale des Roumains pour les valeurs démocratiques qu'elle subsume – et qui sont devenus les avant-gardes des révolutions roumaines de 1848 et 1989. Les contenus français actuels sont plus marqués par des attributs évaluatifs qui font vivre des sentiments (*la république* est : parfaite, triomphante, vivante, fraternelle), alors que les contenus anciens inculquent dans l'esprit des jeunes apprenants *la république ferme et conservatrice* où l'ordre *parlementaire* s'impose.

L'enjeu en était la République, le régime parlementaire et la liberté de parole. (A. Alba, 1953 : 248)

"Le République est le gouvernement qui nous divise le moins". Mais la République qu'il voulait fonder était la "République conservatrice". (idem. : 241)

[...] une révision de la Constitution affirme que la République est devenue « le régime définitif » de la France. [...] A tous, la République semble apporter l'image de la grandeur, symbolisée par le drapeau tricolore, et l'unité de la nation, qu'exalte le rituel de la Fête nationale. (J. Marseille, 2003 : 139)

Les contenus d'Histoire roumains marquent le changement d'un discours fortement orienté par des attributs évaluatifs, vers un discours plus ouvert utilisant les concepts dans leur compréhension de base. Alors que les contenus scolaires de la période communiste étaient profondément marqués par les attributs « notre » et « roumain », qui étaient devenus des obsessions du discours identitaire, les contenus actuels (qui ne reçoivent d'attributs explicatifs que dans 18% des invocations de la *territorialité*, par rapport à 31,6% dans les contenus de la période communiste) sont plus ouvertes et plus extensifs que leurs équivalents de la période communiste.

Les contenus du manuel d'Histoire de la période communiste confèrent plus d'attributs au *pays* qui est, en même temps, la désignation emblématique pour l'espace roumain. L'orientation de la perception sur l'espace roumain est étonnante dans les contenus de la période communiste : plus de 40% des invocations du *pays* se trouvent dans l'une des syntagmes « notre pays » ou « pays roumains ». Le changement d'optique sur l'espace national après 1990 est évident : les attributs « notre » et « roumain » n'apparaissent qu'occasionnellement, sans avoir de présences significatives dans l'économie du texte (six fois est utilisé l'attribut « notre » et deux fois « roumain » pour le *pays* dans l'ensemble du contenu du manuel actuel). Il n'y a pas non plus autres caractéristiques attribuées au *pays* dans les contenus actuels, laissant le concept agir par son acception de base – comme référence territoriale, géographique au niveau national, régional ou local.

Le pays reçoit dans le manuel des années 70 également une dimension *axiologique*, lui étant souvent associé un attribut renvoyant à une valeur fondamentale, souvent « indépendant » et « libre ». Cette association annonce l'utilisation des valeurs dans la construction identitaire dans une étroite liaison avec la référence territoriale, mais sur cet aspect on reviendra dans le chapitre suivant.

Spécifique pour le discours didactique actuel est l'invocation de l'espace national par l'appellatif *Etat* qui est, en même temps, le concept le plus particularisé de la série territoriale. Les attributs le plus souvent utilisés et qui enregistrent des utilisations significatives sont « roumain » et « national » qui ne sont plus obsessifs comme dans la période antérieure. D'autres caractéristiques associées à l'Etat sont « unitaire » – reproduisant l'attribut conféré par la Constitution – et pour des périodes particulières « agraire » (ou « agraire-industriel »), attribut renforcé par l'utilisation de cette caractéristique pour *le pays* aussi.

Le passage du système de gouvernement d'une idéologie à l'autre marque le discours promu par l'école jusqu'à ses éléments de base – les concepts – dont le contenu est d'autant plus particularisé par des attributs évaluatifs spécifiques.

I.4. Le contexte territorial

La construction de l’imaginaire national par les contenus scolaires se réalise par certains concepts spécifiques invoquant l’espace national mis dans des contextes décrivant d’une manière positive ou négative les événements historiques et avançant certaines explications sur les faits présentés. Il est moins important ici que les faits historiques soient présentés dans la longue durée ou qu’ils soient proposés dans une perspective événementielle. Leur apport à l’imaginaire national ressortit de l’attitude (positive ou négative) des contenus scolaires face aux événements, mais aussi des paradigmes explicatifs promus pour l’explication des événements historiques. L’analyse contextuelle de la construction de la territorialité par les contenus scolaires d’Histoire suit ici les deux pistes : d’une part, la tendance positive ou négative de l’utilisation des items relatifs au territoire, et d’autre part, la thématique et les explications formulées pour engendrer l’image sur le territoire.

L’identité nationale est à la fois image créatrice de sentiments et sentiment créateur d’image à l’égard de la nation d’appartenance. A partir de là, on considère que le projet identitaire national du système d’enseignement fait usage non seulement de ce qu’on dit, mais aussi de la manière dont on le dit, lorsqu’il s’agit de l’espace national. L’analyse de tendance est un bon moyen de comprendre l’attitude générale (positive ou négative) face aux différentes facettes de l’espace national. C’est ainsi que l’indice de tendance met en évidence à côté de l’orientation positive (attendue à l’égard de l’espace national), son évolution dans la durée.

L’indice de tendance de la territorialité²⁴ dans les manuels scolaires français

| | <i>France</i> | <i>Etat</i> | <i>Empire</i> | <i>République</i> | <i>pays</i> | <i>patrie</i> | Total |
|-----------|---------------|-------------|---------------|-------------------|-------------|---------------|--------------|
| MI | 0,1 | 0 | 0,1 | 0,2 | 0,2 | 0,8 | 0,1 |
| JM | 0,2 | 0,2 | 0,3 | 0,2 | 0,3 | 0,7 | 0,2 |

Le système éducatif français actuel fait plus appel aux assertions positives sur l’espace national français que son équivalent d’il y a cinquante ans. L’orientation des

²⁴ Déterminé pour les items relatifs exclusivement à l’espace national

images fournies par les contenus actuels sur le territoire national dans une tendance plus positive peut être expliquée par la volonté des auteurs des manuels de valoriser le spécifique national dans le contexte globalisant de l'élargissement européen. Dans la conjoncture de l'unité européenne, c'est l'une des stratégies nationales celle d'accorder plus de significations positives au spécifique national.

Pour les différentes dénominations du territoire national, on a observé plus d'attraction entre les contenus scolaires anciens et l'appel à *l'Empire*, et entre les contenus et l'appel à la *république* et à la *patrie* dans les manuels actuels. L'analyse de tendance met en évidence un phénomène surprenant : pour ces appellatifs de la territorialité, l'indice de tendance est plus élevé dans les contenus auxquels ces items sont en opposition. On peut voir dans ce changement de rapport une tendance de récupération des significations que ces items impliquent. Leur faible apport au façonnement identitaire national ne fait pas qu'il soit complètement rejeté de l'esprit national français, en récupérant ce manque de signification par l'augmentation des contextes positifs où ils sont placés dans les contenus scolaires.

La *république*, assez représentative pour la définition de l'appartenance territoriale française de nos jours, enregistre un indice de tendance identique dans les deux types de manuels français d'Histoire. Ce fait nous permet de conclure que ce n'est pas l'attachement au territoire en général qui change, mais la façon de l'invoquer, tout en lui soulignant les institutions subsumées et auxquelles on envisage à associer la pensée collective nationale.

La série entière des items proposés pour notre analyse apporte une explication plus ou moins directe sur l'histoire nationale, ce qui contribue d'une part à la compréhension et à la consolidation des savoirs acquis, et d'autre part, au façonnement identitaire national par les significations qu'ils attribuent aux réalités territoriales. Même si les contenus d'Histoire présentent aux élèves, au moins pour certains chapitres, des périodes communes, la manière de dire et d'argumenter varie d'un système d'enseignement à un autre du même pays, même s'il y a parfois de constantes dans l'argumentation ou dans l'utilisation de citations significatives pour un certain événement. Les arguments, différents entre les deux types de manuels, se concentrent plutôt sur de questions liées à

une conception particulière d'une certaine réalité, telle que l'orientation de la perception sur la *République* qui est plus conservatrice dans les contenus anciens et plus ouverte et exaltée dans les contenus actuels, mais toujours soutenant l'unité nationale. Il y a, par contre, beaucoup d'autres contenus dans les deux types de manuels français qui, soit convergent sur les explications en se soutenant et se complétant réciproquement, soit utilisent des paragraphes/des arguments communs sur l'histoire française qui montrent une cohérence et une continuité sur l'imaginaire national.

Les savoirs scolaires analysés subsument l'ensemble de la série explicative promue pour comprendre le contexte élargi de la construction identitaire nationale, ce qui vient confirmer la prémisse que l'imaginaire national est une production complexe où s'entrecroisent aussi bien plusieurs disciplines et plusieurs époques, ainsi que plusieurs perspectives explicatives sur l'ensemble sociétal des événements décrits. Quoique non pas tous les items, tout comme non plus toutes les catégories explicatives, n'enregistrent d'occurrences qui atteignent le seuil de signification, on peut dégager quelques tendances. Ainsi, dans le *Cours d'histoire Malet-Isaac* l'invocation du territoire privilégie les explications sur les événements historiques proprement dits. Plus de la moitié des explications formulées se concentre sur les arguments en faveur des épisodes historiques. Les formes d'organisation territoriale les plus invoquées sont *la France* et *l'Empire*, ce qui vient soutenir leur préférence pour renforcer la construction identitaire nationale par le système éducatif des années 50.

On extrapole ce propos sur le système d'enseignement actuel et on s'attend à une forte implication de la *république* dans le paradigme explicatif le plus valorisé, qui peut différer de celui relatif à l'explication des événements. Les données recueillies confirment notre attente et c'est ainsi que l'invocation de *la république* dans plus de 51% de cas est concentrée dans la catégorie explicative le plus souvent utilisée dans les contenus actuels – l'explication des styles et des conditions de vie des individus. Le passage de l'explication des événements historiques aux explications sur les styles de vie marque, avec le passage d'un système d'enseignement français à l'autre, la réorientation du projet identitaire national d'une attitude actionnelle – combative à une autre plus conviviale, d'une attitude plus agressive à une autre plus pacifiste.

On peut conclure qu'après cinquante ans, le système éducatif français est plus concentré vers la dimension humaine, sociale de l'histoire, la deuxième catégorie explicative visant la pensée et les croyances des êtres humains, ce qui vient compléter et soutenir notre propos.

Les contenus scolaires roumains ont complètement changé avec la réforme curriculaire, réorientant et redimensionnant l'approche du savoir scolaire et du projet identitaire national. Le fait que les contenus scolaires soient plus neutres aujourd'hui que leurs équivalents de la période communiste, a été observé dans l'utilisation de certains concepts définissant l'espace national et dans leurs occurrences. Les contenus actuels, moins réduits du point de vue quantitatif, en réaction à ceux chargés de la période communiste et fortement imprégnés par l'exaltation des sentiments d'attachement à l'espace national et au parti, sont beaucoup plus présentés dans des contextes neutres. Ainsi, l'indice de tendance pour l'invocation de la territorialité dans les contenus actuels est inférieur à celui déterminé dans les contenus de la période communiste, ce qui ne veut pas dire que ces contenus sont moins intéressés à la construction identitaire nationale.

L'indice de tendance de la territorialité²⁵ dans les manuels scolaires roumains

| | <i>Roumanie</i> | <i>Etat</i> | <i>république</i> | <i>Pays</i> | <i>patrie</i> | <i>Dacie</i> | <i>Principauté</i> | Total |
|-----------|-----------------|-------------|-------------------|-------------|---------------|--------------|--------------------|--------------|
| C | 0,3 | 0,2 | 0,2 | 0,3 | 0,7 | 0,2 | 0,2 | 0,3 |
| PC | 0,1 | 0,2 | 0,3 | 0,1 | 0,5 | 0,3 | 0,2 | 0,2 |

Comme dans les contenus français, dans les contenus scolaires roumains, il y a un rapport inverse entre l'utilisation emblématique d'un concept définitoire pour le territoire et l'évolution de son indice de tendance d'un système d'enseignement à l'autre. Ainsi, l'invocation de la *Roumanie* par son nom même c'est une pratique plutôt agréée par la période actuelle, mais les contextes qui font référence à la Roumanie suivent un discours présentant un degré augmenté de neutralité et d'objectivité. Dans la même perspective, *l'Etat* enregistre un indice constant avec le passage d'un système de gouvernement à un autre, et *le pays* et *la patrie* se renforcent l'attraction que le communisme manifeste pour

²⁵ Déterminé pour les items relatifs exclusivement à l'espace national

leur utilisation, comme des forts étayages identitaires nationaux. Il n'y a pas de régularité entre la préférence d'une époque d'utiliser un certain concept et sa mise en perspective positive. Cependant, une certaine orientation/régularité s'impose dans le contexte de notre analyse de tendance par concepts : indifféremment du système politique de gouvernement, du manuel scolaire d'Histoire et des événements invoqués, *la patrie* est toujours le support identitaire le plus positif. L'allégorie « mère – patrie » qui renvoie aux sentiments profonds favorise son inclusion dans les contextes positifs.

Quant aux explications promues à l'aide des appellatifs du territoire dans les contenus roumains d'Histoire, l'ensemble de la série explicative est représenté dans l'invocation de la spatialité. Les deux types de manuels roumains d'Histoire concentrent les appellatifs du territoire sur les explications concernant la façon dont vivaient les hommes et les événements comme tels (80% dans les contenus de la période communiste, voire 72% dans les contenus actuels). Dans les deux systèmes éducatifs roumains analysés dans notre étude, l'accent est mis sur la dimension humaine plus que sur celle événementielle, dans la construction identitaire nationale, même si entre les pourcentages des concepts du territoire utilisés pour les deux paradigmes explicatifs ne varient pas trop.

Les autres catégories explicatives sont relativement faiblement représentées dans les contenus scolaires roumains. Une seule catégorie fait exception à cette « règle » : la catégorie relative à ce que les hommes pensent est beaucoup plus utilisée dans les explications présentées aux élèves sur l'histoire nationale. C'est le signe que le projet identitaire national valorise de plus en plus l'être humain qui, par des modalités variées, a apporté sa contribution à l'évolution de ce que sa nation est aujourd'hui. C'est ce que les systèmes éducatifs modernes essaient, dès leurs débuts, de renforcer, afin d'avoir une nation participant activement à la vie sociale et politique, impliquée et intéressée à promouvoir son esprit national.

A côté de l'idée de nation, des demandes d'indépendance ou d'autonomie politique par l'invocation du droit légitime d'autodétermination de la communauté ethnique, on remarque l'apparition, bien formulée, des droits et des libertés citoyens. (N. Dumitrescu, 2003 : 68)

[...] une véritable déclaration des droits qui proclamait les libertés de l'homme et décrétait des principes fondamentaux basés sur l'idée de nation. [...] la population réjouisse du libre exercice des droits citoyens fondamentaux. [...] A côté de la

proclamation des droits et des libertés, apparaît l'idée de la souveraineté de la nation parce que seulement la nation confie l'exercice de celle-ci aux institutions suprêmes de l'Etat : l'Assemblée Générale²⁶ et le hospodar²⁷. (ibidem.)

Les croyances des hommes sont plutôt liées aux valeurs fondamentales et aux droits humains qui, inspirés par la Révolution française, ont marqué l'histoire roumaine au cours des événements qui ont changé le cours de l'histoire.

Conclusions

Toute nation est située dans un espace physique délimité par des frontières naturelles ou conventionnelles, et marquée par une forme d'organisation sociale et politique. A son existence entière, le système de gouvernement, par l'action de ses instances subordonnées de socialisation, contribue à l'inculcation de l'espace dans l'esprit de la nation qui l'habite et au développement des sentiments d'attachement à l'espace (compris dans une définition élargie, comprenant l'espace physique, social et institutionnel). L'existence en temps et en espace de la nation devient ainsi le résultat de l'imaginaire national et de l'action socialisatrice des agents légitimés pour cette mission (parmi lesquels l'école occupe un premier plan). L'espace naturel semble, dans ce processus de construction de l'imaginaire national, à la fois la seule certitude nationale et le cadre autour duquel l'ensemble de l'histoire nationale s'est construit. « Chaque nation semble disposer d'un *espace* prédestiné, d'un lieu réservé depuis toujours sur la Terre. Cet espace est mis en évidence d'autant mieux qu'il est encadré entre des *frontières naturelles*. Beaucoup de temps avant l'histoire, celles-ci annonçaient déjà les configurations de l'histoire » (L. Boia, 2000 : 196). Le cadre naturel a contribué au façonnement de ce qu'avait à devenir l'histoire nationale qui, dans un processus imaginaire visant le façonnement de l'identité nationale des jeunes apprenants, est incluse dans les contenus scolaires par des constructions langagières et des stratégies communicationnelles en faveur de l'esprit nationaliste. Ainsi, l'existence de la nation et de son espace devient une somme d'images construites en faveur de l'existence réelle de

²⁶ En Roumain: Adunare Obștească

²⁷ *Hospodar* est un ancien titre utilisé pour les princes vassaux du sultan, placés à la tête des principautés roumaines

la nation et pour la mise en avance et la promotion de l'espace physique et social d'appartenance, ainsi que pour la reproduction de l'ordre social existant.

L'analyse des contenus scolaires compris dans notre étude a conduit à quelques conclusions visant la territorialité, structurées autour de quelques piliers tels que : le cadre naturel, le cadre institutionnel, les spécificités de celui-ci au cours des différentes époques dominées par différentes idéologies. Les caractéristiques identifiées pour la dimension territoriale des deux nations et leur analyse entrecroisée permettent le façonnement du profil identitaire du « bon citoyen » visé par les systèmes d'enseignement roumain et français au cours des étapes distinctes de leur évolution.

➤ Les concepts utilisés dans la série invoquant la territorialité sont : *Etat, pays, république, patrie, Europe, France, Empire, Roumanie, Dacie.*

➤ La dimension de la *territorialité* est la plus invoquée dans tous les manuels compris dans l'étude.

➤ Les contenus scolaires roumains sont orientés plus que les contenus scolaires français vers les dimensions de l'identité nationale, voire celle de la territorialité, indifféremment de la période où ils sont élaborés et utilisés. L'imaginaire national se manifeste dans toutes les structures, ce qui varie étant le contenu dont il dispose et la quantité et la qualité du contenu qu'il engage pour le façonnement identitaire national.

➤ La quantité du contenu utilisé pour la construction identitaire nationale – plus substantielle dans les manuels scolaires roumains que dans ceux français – est repérable au niveau minimal constitué par la page du manuel, signe que les « mots de la nations » sont une constante dans le projet identitaire national. Dans les contenus scolaires français, le projet identitaire national combine la construction de l'attachement à l'espace national par les « mots de la nation » avec la construction par des images suggestives.

➤ Dans le contenu scolaire d'Histoire des deux systèmes d'enseignement, même si l'espace national est invoqué dans des cadres plus larges à côté des autres espaces nationaux, ce fait se réalise toujours au profit de l'espace national. C'est la mission des cadres explicatifs élargis de contribuer à l'élévation du nationalisme ouvert, sinon l'attachement au territoire encouragé juste par l'invocation des différentes formes

d'existence territoriale se concrétise dans des formes individualistes/particulariste du nationalisme.

➤ Tandis que le système d'enseignement roumain actuel tente un imaginaire national orienté vers une référence territoriale plus large (espace national comme partie composante d'un ensemble territorial global où chacun affirme sa spécificité), le système d'enseignement français actuel cherche de construire l'imaginaire national à partir du spécifique national en tant que tel, sans références aux autres espaces et aux nations qui les abritent.

➤ Dans tous les contenus d'Histoire compris dans notre analyse, l'invocation du territoire ne tient pas compte de la période historique décrite, mais de la conception du présent sur l'espace national. L'appellatif le plus attaché au manuel scolaire est celui qui répond mieux à la préférence des dirigeants sur l'imaginaire territorial national. C'est ainsi que les contenus français anciens d'Histoire manifestent de l'attraction pour *l'Empire*, et ceux actuels pour *la république*, tandis que les contenus roumains d'Histoire valorisent *le pays* au cours de la période communiste et *l'Etat* aujourd'hui.

➤ Même s'il y a des appellatifs territoriaux spécifiques aux différents systèmes d'enseignement, la quasi-majorité des manuels scolaires parlent de leur pays en invoquant son nom. Le manuel roumain d'Histoire utilisé au cours de la période communiste fait un peu figure d'exception ; car le projet identitaire national s'éloigne de la neutralité et de l'identité que le nom confère à l'espace national, en orientant la perception plutôt vers l'existence physique, spatiale du territoire et vers la dimension géographique (nationale, régionale, locale), subsumée à l'appellatif *pays*.

➤ Aux formes spécifiques d'appeler l'espace national correspondent des institutions spécifiques identifiables dans les arguments explicites formulés dans les contenus des manuels scolaires.

➤ L'éducation à l'esprit de la république dans les contenus français est corrélée avec l'appel à la patrie comme support identitaire national puissant, faisant appel aux origines nationales. Les contenus scolaires roumains sont aussi bien associés à la patrie, à côté du pays au cours de la période communiste. La patrie se distingue dans les autres manuels scolaires qui ne manifestent pas une forte attraction pour cet appellatif du territoire par sa forte valorisation dans les contextes qui l'invoquent. Indifféremment du

pays, de l'époque de l'évolution du système d'enseignement ou même des événements historiques décrits, *la patrie* enregistre des indices de tendance très élevés (se rapprochant de la valeur absolue). La patrie est ainsi un fort étayage identitaire, d'une part par son statut de référence réelle, concrète, d'autre part par les situations positives où elle est présentée.

➤ Les contenus scolaires (français et roumains également) renforcent les concepts de base utilisés pour construire l'imaginaire national en leur attachant des attributs spécifiques qui particularisent, explicitent ou évaluent l'espace national afin de mieux le fixer dans le cadre des représentations collectives.

➤ La tendance positive des items de la *territorialité* augmente dans les contenus français actuels, tandis que dans ceux roumains elle diminue, même si cette diminution est faible. C'est le signe que les contenus français sont orientés vers le renforcement du spécifique national (fortement valorisé positivement), tandis que les contenus roumains engagent plus de neutralité dans l'élaboration des manuels scolaires, probablement pour marquer un contrepoint aux contenus d'avant 1990, plus valorisés positivement.

➤ Quant à l'utilisation du cadre naturel (qui a dressé les frontières nationales et qui est également le témoin de l'histoire nationale) dans l'évocation des événements, les contenus scolaires roumains font plus usage des marqueurs naturels en utilisant plus souvent leurs noms ; les contenus français préfèrent des invocations générales telles que « les frontières naturelles ».

➤ Les contenus scolaires analysés manifestent dans la durée un passage de la catégorie explicative des événements historiques à la catégorie explicative des styles de vie, marquant le passage de l'optique combative, militante à l'optique pacifiste, cordiale, dans la construction identitaire nationale.

Chapitre II. Les valeurs

Chaque communauté humaine se dirige selon un système de normes dont le respect assure la reproduction de son ordre social. Habituellement inspirées par les droits fondamentaux humains, les valeurs promues dans les sociétés démocratiques font appel à

la liberté des individus, à leurs capacités de manifestation indépendante et à tous les mécanismes qui facilitent l'intégration sociale. La démarche entreprise sur les valeurs identifiées dans les contenus scolaires cherche d'abord à trouver le noyau de base du set des valeurs et des normes, et de voir l'appréhension qu'on accorde à celles-ci (identifiable par l'analyse des attributs évaluatifs). Au-delà de l'identification des valeurs fondamentales touchant la construction identitaire, on propose, à partir également des données recueillies des contenus scolaires, l'analyse des autres aspects de la vie sociale qui rendent compte des valeurs promues, tout comme de leur action au niveau de la communauté nationale. C'est ainsi que l'on discute de la liberté de circulation et de travail, de l'autonomie individuelle et de l'insertion sociale, et de l'accès à la richesse comme facilitateur de la liberté et de l'autonomie.

Tout imaginaire national se construit autour de l'invocation des éléments fondamentaux pour l'existence (passée, présente et future) de la collectivité nationale. Ainsi, l'espace physique et l'espace social sont les deux cadres à l'intérieur desquels on construit l'image sur soi-même comme membre de la communauté nationale, et où on éduque le comportement désirable et accepté pour tout citoyen appartenant à la communauté nationale. Le façonnement du comportement individuel et collectif (à l'intérieur des cadres physique et social) soulève, dans le processus de construction de l'identité nationale, la problématique de la culture nationale, parce que toute image qu'on veut promouvoir et inculquer dans la pensée collective reçoit l'empreinte de la culture nationale, réunissant les valeurs et les normes agréées et encouragées à être promues dans l'espace national. Cette culture nationale constitue l'ensemble des productions matérielles et spirituelles élaborées tout au long de l'histoire de la nation, transmises dans le cadre du processus de socialisation, à l'aide du vecteur fondamental de la transmission culturelle – la langue nationale.

Les gouvernants assument la mission de choisir dans l'ensemble culturel les éléments qui se plient mieux sur leur idéal national, pour les promouvoir par des stratégies communicationnelles, afin de mieux les inculquer dans la pensée collective. Génériquement nommées *valeurs*, les catégories évaluatives basées sur les grands principes du monde, sont sélectionnées par l'école et incluses dans la pensée collective à l'aide des stratégies communicationnelles adéquates. « Ce sont ceux que nous pouvons

appeler des **Valeurs** ; c'est-à-dire des références de nature philosophique, au sens général du terme, et de type général. Pensons aux principes de la devise française « Liberté, égalité, fraternité », aux déclarations de droits de l'homme et de diverses déclinaisons que le monde de la communication sans doute tend à stimuler » (C. Sorbets, 2002 : 119). L'école, comme agent de socialisation qui est directement subordonné au système de gouvernement et qui détient la mission de faire transmettre aux apprenants la culture valorisée au présent dans l'espace national, met en avance, par les discours didactiques, la culture nationale (au sens large du terme) et les grands principes actifs dans l'espace national. Dans les contenus du système éducatif, on retrouve promues, par différents moyens et à différents niveaux, les valeurs et les normes agréées au présent dans l'espace national. Les valeurs et les normes sont transmises, par l'école, en même temps que le savoir scientifique enseigné par les disciplines scolaires du tronc commun et optionnelles, qui se fixent dans l'esprit des apprenants comme des idées fortes orientant les actions et influençant les décisions. Les valeurs représentent des « préférences socialisées, supra individuelles, qui sont transmises et promues par des mécanismes sociaux » (C. Zamfir, 1993, p. 662), qui arrivent à orienter les actions humaines en leur conférant du sens. Elles sont intériorisées au cours du processus de socialisation et contribuent à la cohésion sociale de la communauté nationale afin de devenir des éléments constitutifs d'une forte conscience collective qui produit et diffuse un message de « normalisation ». L'utilisation des valeurs se fait au profit de l'organisation, de la direction ou de l'explication des actions humaines. Tout individu apprécie la liberté, l'indépendance ou la justice, mais chacun se rapportera à celle-ci selon les significations intériorisées à propos de ces valeurs parce que « la compréhensibilité de ces valeurs [...] diffère en fonction du type de personnalité et du contexte où elles se réalisent comme des valeurs » (Gh. Teodorescu, 2000 : 260). Lors de l'analyse du spécifique national et des valeurs marquantes pour une nation, il faut prendre en compte à la fois les traits définitoires de l'être collectif et le contexte historique qui a favorisé l'élaboration et l'utilisation des significations des valeurs.

Les valeurs deviennent responsables pour les actions et les comportements des individus, pour les décisions et les attitudes qu'ils adoptent au sein de la communauté, d'où l'attention à part qu'il faut prêter à l'intériorisation des valeurs et à leurs

significations. Constituées comme des systèmes complexes avec un rôle fondamental pour les actions et les conduites collectives, les valeurs « représentent l'expression subjective, individuelle et collective du mode d'organisation des systèmes socio – humaines, de leurs conditions de fonctionnement » (C. Zamfir, 1993, p. 663). Les valeurs promues à un certain moment par l'école – convergentes avec valeurs soutenues par tous les agents de socialisation à ce moment-là – reproduisent la conception du système de gouvernement sur ce qui est désirable et souhaitable à un certain moment, pour reproduire l'ordre social existant et les idéaux nationaux inscrits dans l'idéologie du gouvernement. On formule ici l'hypothèse que les valeurs promues par les contenus scolaires sont celles du temps présent quel que soit l'espace ou la période décrits lorsqu'elles sont invoquées. Considérées dans leur universalité, les valeurs sont transmises dans la société (entière ou aux différents groupes spécifiques qui la composent) comme des idées fortes ayant la qualité d'universalité. Elles ont un degré élevé de généralité pouvant s'intégrer dans tous les secteurs de la vie publique : « les valeurs qui dominent les secteurs fondamentaux du politique, de l'économie, etc., ne sont autre chose que les valeurs de base de la société globale, appliquées à un domaine particulier » (M. Duverger, 1988, p. 120). Ainsi, la culture politique désigne les aspects politiques de la culture qui forment un ensemble systématisé « de connaissances et de croyances permettant aux individus de donner sens à l'expérience routinière de leurs rapports au pouvoir qui les gouverne et aux groupes qui leur servent de références identitaires » (Ph. Braud, 1994, p. 200). L'algorithme est semblable pour les autres sphères de la vie sociale, contribuant ainsi à la construction de l'identité nationale (ou élargie, l'identité sociale) d'une manière intégrée. L'exigence prescrite par le système de gouvernement et à laquelle il semble ne pas renoncer, est de garder la constance des significations attribuées aux valeurs universelles au niveau de tous les agents de socialisation qui prennent comme tâche la construction identitaire. De plus, leur succès dans l'imaginaire national lui exige une quelconque constance d'utilisation au sein des cadres physique et temporel, plus ou moins proche, de l'espace national et du présent. Ainsi, pour le façonnement identitaire national ce n'est pas la multitude des valeurs qui construit le « bon citoyen », mais la constance et la cohérence de l'utilisation d'une gamme limitée de valeurs universelles, adaptées au spécifique national. Elles désignent

« une conception du désirable communément partagée à l'intérieur d'une collectivité sociale » (G. Hermet et al., 2001 : 308), qui se distingue comme un symbole du temps présent, mais qui transcende l'ensemble de l'histoire nationale, faisant semblant que les faits passés dès l'aube de l'histoire nationale ont conspiré en faveur de l'accomplissement des valeurs emblématiques encouragées à être respectées par les contenus scolaires du présent. Les valeurs s'inscrivent ainsi dans la culture nationale comme éléments fondamentaux : « les cultures sont en dernière analyse des systèmes de valeurs » (M. Duverger, 1988, p. 108).

Dans la série des valeurs existantes au niveau de la société et conditionnant les comportements et les attitudes humaines, il existe des « valeurs sociales de base » qui répondent aux besoins et aux désirs immédiats des individus. Ce sont des constructions mentales élaborées au sein des cadres sociaux qui se trouvent à la base de tout autre désir et besoin de l'individu à l'égard de son existence et de son intégration sociale : les biens premiers sont « tout ce qu'on suppose qu'un être rationnel désirera, quels que soient ses autres désirs » (J. Rawls, 1987 : 122). Ces biens premiers sont sociaux du fait qu'ils dépendent de la structure sociale de base : les institutions (politiques et sociales) et leur organisation dans un système unitaire. J. Rawls propose un système de cinq catégories de biens premiers :

- les libertés/les valeurs de base – comme des conditions fondamentales pour développer et exercer les facultés morales du bien et de la justice ;
- la liberté de circulation et de libre choix de son occupation ;
- les pouvoirs et les prérogatives des fonctions et des postes à responsabilités, ceux-ci impliquent le développement des capacités autonomes et sociales ;
- le revenu et la richesse sans lesquels les finalités ne peuvent pas être réalisées ;
- les bases sociales du respect de soi-même qui se constituent par les sens de la valeur que chaque personne construit par rapport à soi-même et par la capacité de développer les facultés morales (bien et justice) (J. Rawls, 1987 : 175).

De cette série de catégories renvoyant à la dimension relative aux valeurs promues dans l'espace national, ce sont plutôt celles de la première catégorie qui sont mises en évidence dans les contenus scolaires d'Histoire inclus dans notre analyse. Sont plutôt visées les valeurs au niveau global, comme des idéaux qui doivent être intériorisés par la

communauté nationale sans accorder plus d'attention aux valeurs individuelles autour desquelles se développe la qualité personnelle et l'estime de soi.

La construction de l'identité nationale se réalise par une permanente oscillation entre deux extrêmes qui se complètent et se soutiennent réciproquement. L'identification et la distinction s'inscrivent dans la série des biais où l'identité nationale s'élève. L'identification avec la nation d'appartenance équivaut, entre autres, avec le partage des valeurs et des normes acceptées et promues dans l'espace national. On parle ici d'une dimension normative imposant certaines exigences aux membres de la collectivité nationale qui par identifications successives aux valeurs de la nation, arrivent à les intérioriser pour qu'elles deviennent des convictions normatives. Afin que l'identification aux valeurs de la nation soit effective et active, il est nécessaire de recourir à une constante socialisation des citoyens aux symboles de la nation, dans le cadre des contextes positifs qui mettent en valeur le spécifique national, l'unicité nationale, mais dans une manière ouverte, universaliste, qui reconnaît aux autres le droit d'avoir et de promouvoir leurs particularités, de se soumettre aux valeurs auxquelles ils font confiance, de promouvoir des normes qui se plient le mieux sur leur façon d'être.

Le « vivre ensemble » des nations devient possible avec la reconnaissance et le respect des particularités des autres, des droits de l'homme et des valeurs universelles qui les soutiennent. L'individu naît avec la prédisposition d'apprendre la signification des valeurs et de les intérioriser pour adopter des comportements conformes à celles-ci. Toute la vie de l'individu est une permanente rencontre avec le système axiologique agréé dans sa société et qui influence ses actions, ses comportements, ses attitudes, mais qui n'est pas ressenti comme une contrainte, grâce au processus de socialisation où les valeurs deviennent partie prenante de l'identité dont dispose l'individu. Le processus d'intériorisation accompagne les individus tout au long de leur existence par l'action socialisante des institutions, même si le système de valeurs accepté et promu dans la société est caractérisé par stabilité et durabilité. Le changement de l'idéologie du gouvernement induit des changements au niveau du système de valeurs fondamentales de la société, qui se manifeste soit par la redéfinition de la série des valeurs convenues dans

l'espace national, soit par la transformation des significations subsumées à chaque valeur (fait identifiables au niveau des discours promus à l'époque).

L'intériorisation des valeurs commence au cours des premières années de vie, par la socialisation primaire, et continue, dans des cadres plus organisés et, parfois, plus formalisés, par l'action des institutions de socialisation secondaire (l'école y prenant un rôle majeur). Dès leur intériorisation, les valeurs tentent de prendre la forme des pratiques régulières, généralement prévisibles et compréhensives, dont la société a besoin pour reproduire l'ordre social existant et pour projeter et anticiper l'avenir. Les sociétés démocratiques parlent des valeurs universelles à l'esprit desquelles ils socialisent leurs jeunes, animant la liberté, la tolérance, la solidarité, l'égalité ou l'autonomie. Celles-ci s'inscrivent à la fois parmi les idéaux des sociétés totalitaires et des sociétés démocratiques, leur compréhension, subordonnée aux buts de l'idéologie de gouvernement, faisant la différence. La problématique qui se pose, qu'il s'agisse de sociétés démocratiques ou totalitaires, c'est celle des significations attribuées aux valeurs universelles. Les valeurs sont ainsi incluses dans des contextes complexes porteurs de signification, dont la compréhension est possible par la prise en compte des cadres réels auxquels sont associés (espace physique, institutionnel ou social), de la tendance plus ou moins positive et des explications auxquelles elles servent. Ce sont également les plans qui structurent notre analyse sur le système de valeurs agréé pour la construction de l'identité nationale, afin de tester l'hypothèse de cette section. L'hypothèse affirme que le système de valeurs utilisé pour la construction de l'identité nationale est invariable, même si, au présent des événements historiques décrits, il y avait d'autres valeurs auxquelles faisaient confiance les masses.

II.1. Les valeurs de base pour l'espace national

Les valeurs sont des systèmes de référence basées sur des jugements qui mettent les individus en accord avec leur société, en orientant leurs actions, attitudes et jugements par rapport à l'espace national (physique et social). Le système de valeurs agréé dans la société à un certain moment est l'œuvre de l'action des instances de socialisation, qui travaillent en faveur de l'idéologie du gouvernement, en réalisant une sélection des

valeurs qui se superposent mieux sur les convictions idéologiques et en conférant des compréhensions conformes aux croyances du pouvoir aux valeurs universelles promues dans l'espace national. Analyser le système de valeurs propre à la société à un moment donné suppose, au départ, une démarche exploratoire, afin d'identifier l'ensemble de références morales servant les jugements et les conduites de la société. C'est ainsi qu'à ce niveau de l'analyse de la construction identitaire on est parti d'une série de concepts définissant des valeurs de base, auxquelles se sont ajoutées d'autres valeurs mises en évidence par la lecture des manuels scolaires. La série de valeurs identifiées dans les contenus scolaires d'Histoire et qui a servi à la construction de l'identité nationale au cours des périodes prises dans notre étude, comprend : *liberté, égalité, fraternité, solidarité, justice, unité, souveraineté, indépendance, autonomie*. La série entière renvoie aux jugements moraux suprêmes, l'attachement à l'une ou à l'autre des valeurs de la série encourageant des attitudes et des comportements favorables à l'espace national d'appartenance.

On propose de commencer notre analyse au sujet des valeurs fondamentales rattachées à l'espace national par une brève observation sur l'ensemble des éléments définissant cette dimension de l'identité nationale. On identifie dans notre série de valeurs, deux catégories distinctes : valeurs sociales (*liberté, égalité, fraternité, solidarité, justice*) et valeurs politiques (*unité, souveraineté, indépendance, autonomie*). L'une est rattachée à la collectivité humaine considérée comme une réalité distincte, l'autre à l'existence et à l'exercice d'un pouvoir dans une société organisée, dans un Etat. On suppose que dans les contenus français existe un équilibre entre les deux catégories de valeurs, en temps que dans les contenus scolaires roumains cet équilibre n'existait pas au cours de la période communiste, mais la tendance d'après la chute du communisme est d'établir un équilibre entre les deux catégories de valeurs. Pour cette analyse préliminaire, on garde en discussion juste les manuels de terminale des deux systèmes d'enseignement inclus dans notre étude, vu que notre intention est ici de comprendre l'utilisation des deux catégories de valeurs au niveau du discours scolaire et non pas de comprendre la dynamique des valeurs et leurs significations dans les stratégies de communications à l'école.

Les occurrences des valeurs sociales et des valeurs politiques dans les manuels scolaires (%)

| | Valeurs sociales | Valeurs politiques | Total | |
|----------------------|------------------|--------------------|-------|-----|
| | | | N | % |
| MI | 49 | 51 | 320 | 100 |
| JM (T) ²⁸ | 50 | 50 | 207 | 100 |
| C | 35 | 65 | 386 | 100 |
| PC | 46 | 54 | 241 | 100 |

Les deux catégories de valeurs sont bien représentées dans les contenus scolaires compris dans notre analyse, ce qui confirme le fait que les systèmes d'enseignement sont orientés également vers la dimension *sociale* et vers la dimension *politique* lors du processus de construction identitaire nationale. Les valeurs sociales font référence aux exigences morales désirables à l'intérieur de la collectivité humaine, réglant les conduites et les rapports interindividuels. Elles sont garanties à chaque être individuel, mais elles prennent du sens et d'importance au sein de l'entité collective, au sein des relations qui s'établissent entre les membres du groupe. Les valeurs politiques liées à la société organisée, à l'Etat sont des exigences morales qui lui assurent l'intégrité et l'affirmation de son entité. Les deux catégories de valeurs sont complémentaires et elles délimitent et définissent la dimension « valeurs » de l'identité nationale. Utiliser ces deux catégories de valeurs proportionnellement, contribue à la construction d'une identité nationale accomplie au niveau axiologique.

Quant aux contenus scolaires français, les deux séries de valeurs enregistrent des pourcentages proportionnels dans l'ensemble axiologique de chacun des manuels français compris dans notre étude. Ce partage équilibré de l'utilisation des valeurs dans le discours scolaire met en évidence, d'une part, l'équidistance que le système d'enseignement – en tant qu'instance socialisatrice – prend par rapport à l'inculcation des normes visant la sphère sociale (encourageant des attitudes positives à l'égard à la fois du vivre ensemble et du respect des droits des autres) et la sphère politique (ayant en vue les normes qui facilitent l'existence de l'entité étatique). L'équilibre entre les deux catégories

²⁸ L'équilibre entre les deux catégories de valeurs peut être identifié dans les contenus du manuel actuel de la classe de 1^{ère} aussi, à l'exception de la *liberté* qui détermine l'augmentation du taux de la catégorie « valeurs sociales ».

de valeurs se maintient tout au long des années, ce qui rend compte d'un projet identitaire stable à la fois dans la durée et au niveau idéologique.

En ce qui concerne les contenus scolaires roumains, il y a des différences entre les deux catégories de valeurs, en faveur de celle politique, au cours de la période communiste. Ce fait vient soutenir notre propos au sujet du changement du discours et des stratégies communicationnelles avec le changement de l'idéologie du pouvoir. Les contenus scolaires de la période communiste sont beaucoup plus marqués par les valeurs faisant référence aux exigences morales dont l'accomplissement retrouve son expression dans l'organisation, le fonctionnement, l'exercice du pouvoir au niveau de la communauté nationale. Les contenus scolaires de la période communiste ne réalisent pas l'équilibre entre l'apport des valeurs sociales et celui des valeurs politiques dans la construction identitaire nationale. C'est ainsi que l'image et les sentiments des élèves qui ont utilisée ces contenus scolaires à l'égard de leur propre espace national renvoyaient à *l'indépendance* et à *l'unité*, des valeurs utiles au maintien de l'ordre sociopolitique instauré dans la société.

Le changement de régime politique marque un changement au niveau du discours scolaire : l'utilisation des valeurs pour le façonnement identitaire nationale cherche à réduire les différences entre les deux catégories, les valeurs sociales prenant plus d'importance dans l'économie du discours scolaire. Dans cette série, c'est la *liberté* qui s'impose par l'utilisation fréquente dans les manuels scolaires roumains, ainsi comme dans les deux types de contenus scolaires français inclus dans l'analyse. Le passage du communisme au postcommunisme se concrétise, au niveau du système des valeurs promu par le discours scolaire, dans la réduction du côté *politique* et la récupération du côté *social* de la dimension des valeurs. Dans les contenus scolaires roumains actuels, les deux catégories de valeurs ne sont pas encore proportionnelles, mais la différence entre leurs pourcentages a beaucoup diminué, même si la catégorie « valeurs politiques » a toujours un taux supérieur.

L'analyse des deux catégories de valeurs donne une première information sur la variation des exigences morales dans le discours scolaire, avec le changement de l'idéologie du pouvoir. Des informations plus riches sont apportent par les analyses

détaillées sur la série entière des valeurs utilisées pour la construction identitaire nationale à l'école, mettant aussi en évidence leur dynamique dans l'évolution du savoir scolaire. L'analyse détaillée de l'attachement au système de valeurs soutenues dans la société par les contenus scolaires met en évidence l'orientation des jugements moraux plutôt vers l'espace physique ou vers celui social, au cours de la construction de l'imaginaire national.

Les occurrences des valeurs dans les manuels scolaires (%)

| | <i>liberté</i> | <i>égalité</i> | <i>fraternité</i> | <i>solidarité</i> | <i>unité</i> | <i>souveraineté</i> | <i>indépendance</i> | <i>autonomie</i> | <i>justice</i> | Total | |
|-----------|----------------|----------------|-------------------|-------------------|--------------|---------------------|---------------------|------------------|----------------|--------------|-----|
| | | | | | | | | | | % | N |
| MI | 38,4 | 6,3 | - | 1,9 | 20,3 | 4,7 | 13,4 | 12,8 | 2,2 | 100 | 320 |
| JM | 37,5 | 9,2 | 2,5 | 5,6 | 8,3 | 6,1 | 21,9 | 3,1 | 5,8 | 100 | 360 |
| C | 25,1 | 5,2 | - | 5,2 | 20,2 | 3,9 | 32,1 | 8,3 | - | 100 | 386 |
| PC | 33,6 | 8,7 | 0,8 | 2,1 | 6,6 | 4,6 | 24,5 | 18,7 | 0,4 | 100 | 241 |

La liberté se distingue comme valeur suprême dans la série proposée. Elle domine les hiérarchies des occurrences enregistrées par les valeurs dans les contenus scolaires d'Histoire, exception faite du contenu du manuel roumain utilisé au cours de la période communiste (où *la liberté* enregistre la deuxième occurrence, à une valeur pourtant élevée). *La liberté* se distingue dans les contenus scolaires d'Histoire comme valeur suprême, s'inscrivant dans la conception de Camus, qui la considérait comme l'unique valeur impérissable de la société. Renvoyant au statut d'une personne ou d'une collectivité humaine de ne pas être soumise aux contraintes extérieures, cette valeur contient en soi l'état d'indépendance et d'autonomie par rapport aux autres. Ainsi, elle devient synonyme avec d'autres valeurs invoquées, elles aussi, dans les contenus d'Histoire. Celles-ci viennent en complément à *la liberté* pour mieux délimiter le système de valeurs promu dans la société.

Même si les contenus scolaires analysés se mettent, en général, d'accord sur l'importance de *la liberté* pour l'histoire nationale, ainsi que sur son apport à la construction de l'identité nationale, à l'égard des autres valeurs, les contenus scolaires enregistrent des poids variables au cours de leur invocation. Ainsi, pour les contenus français anciens, *la liberté* est mise ensemble avec *l'unité* pour renforcer l'imaginaire national, tandis que, pour les contenus français actuels, *la liberté* est corrélée avec *l'indépendance* (les seules valeurs dont les occurrences enregistrent des pourcentages

supérieurs à 10 dans les contenus actuels). La même corrélation est retrouvée dans les contenus roumains actuels, les idées de non soumission étant renforcées par un pourcentage élevé de *l'autonomie*, renvoyant au droit des individus de déterminer librement les règles et les conditions auxquels ils se soumettent. Les contenus roumains d'Histoire utilisés au cours de la période communiste construisaient l'imaginaire national autour de *l'indépendance* comme valeur suprême, corrélée avec *la liberté*, ce qui, à une première vue, n'est qu'un renversement dans le classement des valeurs fondamentales, et non pas la réorganisation du système de valeur. Le pourcentage élevé de *l'unité* dans les contenus de la période communiste est proche comme vision sur les valeurs en tant qu'étayage de la construction identitaire nationale, des contenus du *Cours d'histoire Malet-Isaac*. Il est à force prématuré d'établir une régularité pour l'évolution des valeurs avec l'évolution des sociétés européennes, dans le contexte européen élargi. Il y a des valeurs utilisées au cours de la période communiste qui enregistrent des occurrences élevées dans les contenus français actuels d'Histoire (*solidarité, indépendance*), de même qu'il y a des valeurs du manuel Malet-Isaac transférées dans les contenus actuels (*autonomie*).

Pour tester notre hypothèse relative au système de valeurs enseigné aux élèves, spécifique au moment de leur transmission et non au présent des événements décrits, on fait appel à l'analyse de l'attraction, voire de la répulsion des variables, ainsi que à l'analyse du pourcentage à l'écart maximum. Les deux procédés d'analyse mettent en évidence aussi bien les valeurs incluses dans les discours spécifiques promus par les systèmes de gouvernement auxquels on fait référence par notre étude, que la force de la liaison existante entre la valeur et l'idéologie de gouvernement.

Dans quatre sur cinq des manuels scolaires compris dans notre analyse, *la liberté* se distingue comme la valeur la plus invoquée, le manuel roumain d'Histoire utilisé au cours de la période communiste (où elle occupe la deuxième occurrence après *l'indépendance*) faisant exception. *La liberté* a intéressé plusieurs théoriciens au cours de leurs approches de l'espace, de la vie sociale ou même de l'économie. A. Sen s'est intéressé à cette valeur fondamentale corrélatrice à la notion de bien-être, dans le contexte élargi du choix social, touchant aux fondements de la démocratie. Le bien-être et la liberté (au niveau individuel et collectif également) sont déterminés par beaucoup de facteurs et non seulement par les

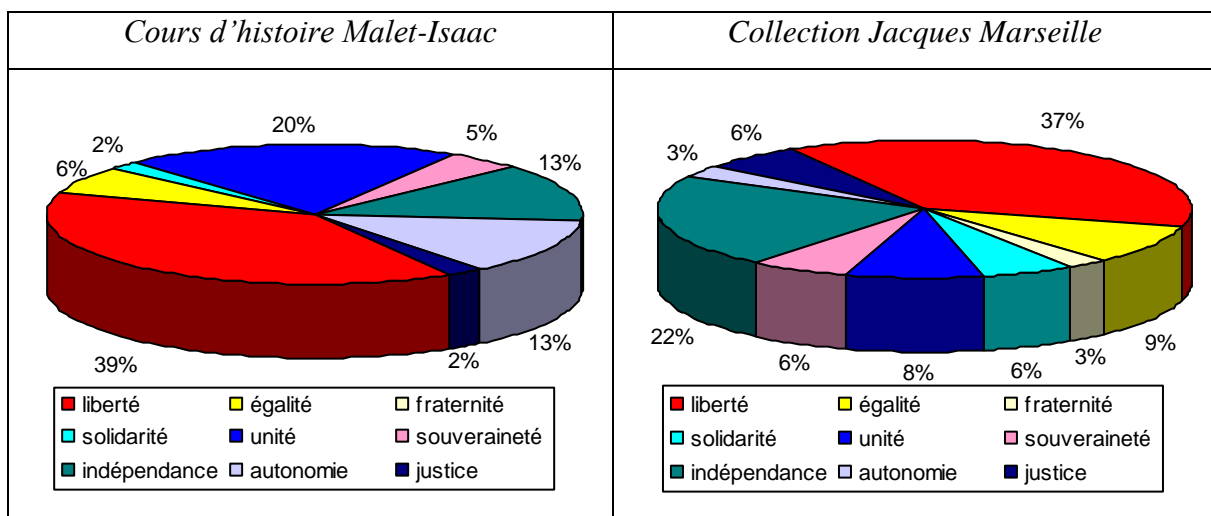
indices économiques, tels que le PNB ou le PIB. Les facteurs influençant le bien-être et la liberté des individus (bien corrélés et interdépendants) comprennent, dans la vision de A. Sen, les handicaps physique ou psychique, l'exposition aux maladies, l'impossibilité d'aller à l'école. Bref, la liberté directement liée au bien-être de la nation, tient à la santé de la nation et à l'accès à l'éducation, voire une éducation de qualité dans les termes définis par le Conseil de l'Europe. Ainsi, l'éducation de qualité vise l'accomplissement de quatre exigences : la dotation, l'accessibilité, l'acceptabilité, l'adaptabilité. Or, on se demande ici, quelle liberté on enseigne à l'école de nos jours ou quelle liberté on a enseigné au cours des années de l'histoire de l'enseignement moderne ? De quelle liberté s'agit-il dans les contenus scolaires ? On parle de liberté dans des contextes assez variés et on invoque, pour la soutenir, les droits de l'homme parmi lesquels les libertés individuelles ou collectives occupent une place à part. Mais, en réalité, de quelle liberté parlent les contenus scolaires utilisés dans notre étude ? En tant que valeur démocratique universelle, la liberté a été aussi bien invoquée dans les contenus scolaires de la période communiste, que de celle postcommuniste en Roumanie. Seuls les contextes et les attributs explicites de *la liberté* enseignée à l'école offrent une image globale sur le projet de l'école à l'égard de cette valeur fondamentale.

La liberté, selon Sen, est un produit social qui se trouve à la base du développement. On y retrouve une perspective holiste qui soutient que la liberté découle de l'organisation sociale, et non pas du simple accord contractuel entre deux individus autonomes, indépendants, qui négocient leur liberté, l'un face à l'autre. A côté de cette conception s'impose une autre, qui considère que la liberté individuelle est un droit de chaque individu qui n'implique aucune concession ou négociation. Les libertés individuelles constituent un système illimité de droits propres à l'individu, leur suppression ou limitation s'imposant dès qu'elles entrent en conflit.

Les deux systèmes éducatifs inclus dans notre analyse font appel, par leurs contenus, à côté de la liberté, à d'autres valeurs également, qu'ils essayent d'imposer comme fondamentales pour leur époque. A une première vue, les systèmes éducatifs dont on parle sont assez différents en ce qui concerne l'attachement aux valeurs, chaque manuel de la série analysée enregistrant un fort attachement pour une autre valeur

fondamentale. On ne peut pas affirmer qu'une valeur est meilleure qu'une autre, mais qu'il y a des valeurs emblématiques pour une époque, à sa promotion contribuant l'ensemble du contenu scolaire d'Histoire et non pas une période spécifique où elle s'est constituée comme norme fondamentale de la communauté. L'analyse détaillée des valeurs identifiées au niveau de chaque manuel scolaire arrive à établir la valeur dominante de son présent.

L'invocation des valeurs dans les manuels français d'Histoire



On distingue pour le manuel français d'Histoire des années 50, à côté de l'affirmation de *la liberté*, l'invocation assez fréquente de *l'unité*, valeur qui prend de sens au niveau de la communauté nationale par le caractère unique et unitaire qu'il attribue aux réalités qu'elle subsume. *L'unité* suppose le caractère d'être unique des réalités auxquelles elle est associée, contribuant à renforcer le cadre cohérent et unitaire de la réalité désignée. *L'unité* est le signe d'un ensemble intégrant où les éléments qui le composent sont des parties se définissant par les traits semblables. Dû à cette caractéristique, par l'invocation de *l'unité* dans le cadre de l'espace national la catégorie de la *mêmeté* est renforcée, encourageant la construction identitaire par le jeu des identifications multiples aux éléments communs. Les manuels actuels changent de registre, enregistrant comme valeur essentielle *l'indépendance*, à côté de la *liberté*. *L'indépendance* est une valeur fondamentale pouvant également être attribuée à la personne individuelle et à une collectivité humaine, à un être singulier caractérisé par le

refus de toute sujétion et par l'absence de toute détermination de la part des autres, qu'à l'entité étatique prise dans l'ensemble des relations internationales où la souveraineté est le trait essentiel.

Le passage d'un système éducatif à un autre où les croyances et les objectifs ont changé, marque un changement au niveau du système de valeurs auquel il souscrit. S'il existe une différence entre les systèmes de valeurs promues par les deux types de contenus scolaires, on peut le remarquer facilement par l'indice de l'écart à l'indépendance où l'unité, l'indépendance et l'autonomie se distinguent. Ce qu'intéresse à ce point dans notre démarche c'est de comprendre quelles sont les valeurs fondamentales promues dans l'espace national et quelle est la force de leur utilisation par les contenus scolaires au cours des deux périodes de l'histoire du système éducatifs français.

Les occurrences de l'invocation des valeurs dans les manuels scolaires français

| | <i>liberté</i> | <i>égalité</i> | <i>solidarité</i> | <i>unité</i> | <i>souve- raineté</i> | <i>indépen- dance</i> | <i>autonomie</i> | <i>justice</i> | Total | |
|--------------|----------------|----------------|-------------------|--------------|---------------------------|---------------------------|------------------|----------------|--------------|-----|
| | | | | | | | | | % | N |
| MI | 38,4 | 6,3 | 1,9 | 20,3 | 4,7 | 13,4 | 12,8 | 2,2 | 100 | 320 |
| JM | 38,5 | 9,4 | 5,7 | 8,5 | 6,3 | 22,5 | 3,1 | 6,0 | 100 | 351 |
| Total | 38,5 | 7,9 | 3,9 | 14,2 | 5,5 | 18,2 | 7,7 | 4,2 | 100 | 671 |

Un premier constat s'impose : *la liberté* comme valeur humaine fondamentale est soutenue dans les deux types de contenus scolaires français. En plus, elle est la valeur dominante dans l'économie des deux livres scolaires renvoyant au statut des êtres humains ou des entités collectives, statut qui parle de la non soumission, du droit d'agir conformément aux désirs, aux intérêts, aux besoins sans porter atteinte aux droits et à la sécurité des autres. Dans le cas de la non variance dans l'invocation de *la liberté*, les attributs spécifiques et les contextes élargis où *la liberté* est placée parlent de plus de la compréhension qui lui est attribuée au cours des deux périodes incluses dans l'analyse.

Les deux types de contenus scolaires français associent à la *liberté* une gamme assez large d'attributs qui font référence, d'une part à l'existence individuelle, soulignant le fait que la liberté est un droit de l'individu directement lié à tous les autres droits humains : d'enseignement, de vote, d'appartenance religieuse ou politique, de réunion ou d'action. Toutes ces catégories sont généralisables à la communauté nationale, parfois les

attributs ne marquant pas une distinction claire entre individuel et collectif ; d'autre part, il y a des attributs de la *liberté* qui font référence aux différents secteurs de la vie publique : économie, presse. Pas si nombreux, mais quand même présente dans les contenus scolaires, les attributs de *la liberté* renforcent son statut de droit humain fondamental dont la limitation ne trouve pas de place. *La liberté* est absolue, complète, entière, fondamentale, pleine, essentielle, démocratique dans les deux types de contenus scolaires français. De plus, dans les deux types de contenus elle est le plus souvent utilisée pour les explications relatives à la façon dont vivaient les hommes et à leurs pensées et jugements. On est ici dans la logique de A. Sen selon qui la liberté découle de l'organisation sociale où s'inscrit l'ensemble des relations et des rapports humains. L'économie et le progrès ne sont pas trop valorisés dans les contenus scolaires français, en tant que cadres pour l'affirmation et la manifestation de la liberté. On souligne ici le constat que *la liberté* – invariable dans la vision du système éducatif – est une valeur humaine fondamentale utilisée constamment au profit de la construction identitaire nationale dans la société française. Les agents de socialisation, parmi lesquels se trouve l'école, imaginent toujours des stratégies communicationnelles pour renforcer son pouvoir à propos de la construction identitaire nationale.

Dans les contenus anciens d'Histoire, l'utilisation des attributs pour *la liberté* est une pratique assez fréquente, 70% des invocations de *la liberté* recevant un attribut qui la particularise. Les contenus actuels dirigent moins la perception sur *la liberté* (50% des invocations sont accompagnées par un attribut), mais ils augmentent l'indice de la tendance (de 0,19 dans les contenus anciens, à 0,48 dans ceux actuels). La liberté a été, depuis son affirmation comme devise de la Révolution française, un idéal qui agit par soi-même à la construction de l'identité nationale dont les citoyens font preuve par les comportements et les attitudes adoptés.

Il y a quand même, dans la série des valeurs proposées dans cette étude, des items qui varient entre les deux types de contenus scolaires et qui se remarquent comme spécifiques pour le système éducatif (et pour le système de gouvernement) au sein duquel le manuel respectif a été élaboré. C'est ainsi que *l'autonomie* et *l'unité* (pour un PEM de 59,6%, voire de 39,6%) sont représentatives pour les contenus d'Histoire français

anciens, de même que *la solidarité*, *la justice* et *l'indépendance* sont spécifiques aux contenus actuels (pour un PEM de 51,6%, de 47,6%, voire de 26,1%).

L'autonomie qui se remarque dans les contenus Malet-Isaac est synonyme de *l'indépendance*, spécifique aux contenus actuels, ce qui nous conduit au constat qu'il s'agit de la forme par laquelle on désigne la valeur et non pas de son contenu profond. La non sujétion est affirmée par les deux types de manuels, la différence entre les deux types de manuels étant plutôt de forme que de contenu à l'égard du statut de l'espace national. Les contenus actuels se distinguent par un PEM élevé de *la solidarité*, qui était presque inexistante dans les contenus anciens d'Histoire. C'est une valeur qui s'est affirmé de façon croissante dans le discours scolaire, comme dans le discours public. Renvoyant aux sentiments de responsabilité et de soutien réciproque, *la solidarité* peut être la nouvelle forme de *fraternité*. Ceci, même si jadis la devise de la Révolution française, a presque disparu des contenus scolaires. Encourageant des sentiments fraternels et des responsabilités entre les individus, la solidarité est un étayage fort pour la construction identitaire pour l'esprit de cohésion qu'elle développe.

On constate, au cours de l'analyse des contenus scolaires d'Histoire, que les valeurs, en tant que principes idéaux, quoiqu'elles soit exprimées par des formes variées, enregistrant une quelconque variation entre les deux systèmes éducatifs compris dans notre étude, leurs fondements communs et leurs significations de base sont les mêmes à travers le temps. Plus que ça, l'attachement des contenus scolaires pour une valeur (réfléchissant la conception du gouvernement sur le système de valeurs fondamentales) est promu par l'ensemble du contenu scolaire d'Histoire, quelle que soit l'époque historique présentée. Le système d'enseignement promeut ainsi les valeurs du présent par l'intermédiaire des faits historiques (en général glorieux) au déroulement desquels la nation a été partie prenante, afin de mieux les enraciner dans la mémoire collective. Pour tester cette hypothèse, on fait également appel au PEM (global et local) déterminé pour la série de valeurs (qui enregistrent des occurrences significatives du point de vue statistique), par les grandes étapes de l'histoire nationale.

Les PEM globaux déterminés par la série des valeurs dans les deux types de manuels scolaires français analysés, enregistrent des valeurs qui ne confirment pas l'attraction entre la série proposée et la périodisation de l'histoire (6%, voire 5,2% les

PEM globaux). Ces pourcentages réduits montrent que les valeurs ne sont pas associées à la période décrite, mais qu'il y a des valeurs fondamentales conformes aux croyances du gouvernement et autour desquelles est construite et promue l'image sur la nation et sur son espace.

On a déterminé, dans les contenus scolaires français, les valeurs *autonomie* et *unité* comme représentatives pour les années 50, à côté de *liberté* qui établit une continuité jusqu'au présent à l'égard de l'attachement aux valeurs. *Autonomie* et *unité* sont les seules valeurs qui enregistrent un PEM significatif pour l'une des étapes de la périodisation de l'histoire. Elles sont fortement attachées à la période comprise entre la fin du Second Empire et le début de la première guerre mondiale. *L'autonomie* se distingue comme une politique spécifique d'un groupe majoritaire (national ou régional) qui promeut des stratégies et des moyens de différenciation des autres groupes dans un certain territoire. La politique de différenciation qu'il adopte se concrétise dans une série d'attitudes, de mesures et de réglementations conférant au groupe un pouvoir législatif dans son territoire d'appartenance. Dans les manuels scolaires inclus dans notre étude, les enjeux où *l'autonomie* est invoquée visent des entités étatiques dans leurs démarches d'organisation politique et administrative. L'autonomie de l'Etat est la garantie d'une vie politique organisée et réglementée : *La condition fondamentale de notre vie politique ... , c'est l'autonomie légale de notre pays.* (A. Alba, 1953 : 188). Associée également à l'organisation et à l'administration territoriale, *l'autonomie* est mise en liaison avec les communautés locales afin d'assurer l'unité de la nation :

L'autonomie absolue de la Commune étendue à toutes les localités de la France ... [et n'ayant] pour limites que le droit d'autonomie égal pour toutes les autres communes adhérentes au contrat dont l'association doit assurer l'unité française. (A. Alba, 1953 : 236)

L'unité est une autre valeur de la série analysée qui enregistre, dans les contenus scolaires anciens, l'attachement à la même époque que *l'autonomie*. Elle fait aussi référence aux autres entités nationales, apparaissant en général dans les mêmes contextes que *l'autonomie*. L'unité, comme idéal des communautés vivant dans un espace national, implique « l'unité symbolique des trois composantes de l'Etat – la population, la

souveraineté et le territoire » (S. Morel, 2002 : 25). C'est un triptyque réuni sous l'égide d'une valeur universelle reproduisant et soutenant la construction des trois dimensions fondamentales de l'identité nationale : *territoire, valeur, communauté nationale*. Ce qu'il reste aux gouvernants et aux dirigeants des systèmes éducatifs c'est de trouver les moyens adéquats de lier la nation (qui se veut une entité homogène), à la diversité des élèves (communauté parfois hétérogène) vivant dans les territoires qu'ils se représentent quelquefois comme régionales, locales, autonomes : « La question est de savoir comment lier l'unité de la nation et la diversité des territoires et des élèves » (S. Morel, 2002 : 30).

[...] réaliser l'unité [...] l'œuvre d'unification et d'émancipation. (A. Alba, 1953 : 105)

Que mes compatriotes au lieu de compter sur ce moyen apprennent de la bouche d'un patriote prêt à mourir que leur abnégation, leur dévouement, leur union... peuvent seuls assurer la délivrance [du pays]. (idem.: 109)

La conclusion qu'on formule ici affirme que les valeurs, en général, ne varient pas selon l'époque historique présentée, mais selon l'idéologie du gouvernement qui gère l'élaboration et l'utilisation des manuels scolaires. Dans l'ensemble du contenu scolaire, ce sont les mêmes valeurs promues, qui s'imposent comme définitives pour le présent des apprenants.

Les contenus scolaires français actuels sont fortement liés à *la solidarité* sans que celle-ci soit attachée à une période quelconque. La solidarité est une valeur fondamentale à laquelle le temps présent fait de plus en plus confiance, qui suppose l'organisation collective de la communauté, le partage mutuel des droits et des responsabilités, le développement et la promotion du « vivre ensemble » dans le contexte actuel de la re-dimensionnement des espaces nationaux intégrés dans les processus d'eupéanisation, de mondialisation.

Dans les contenus scolaires français actuels, *la solidarité* est promue soit au niveau général, en référence à un partage, au niveau de la communauté nationale, qui contribue au bien être de celle-ci, soit à différents niveaux de la vie sociale afin d'augmenter la collaboration et la cohésion entre les individus et les sous-groupes. Eduquer les jeunes à l'esprit de la solidarité retrouve sa résonance au niveau de l'organisation et du bon

fonctionnement de la collectivité nationale. De plus, le développement scientifique et technique, l'augmentation des conditions de vie sont corrélés avec la dimension solidaire des valeurs humaines fondamentales.

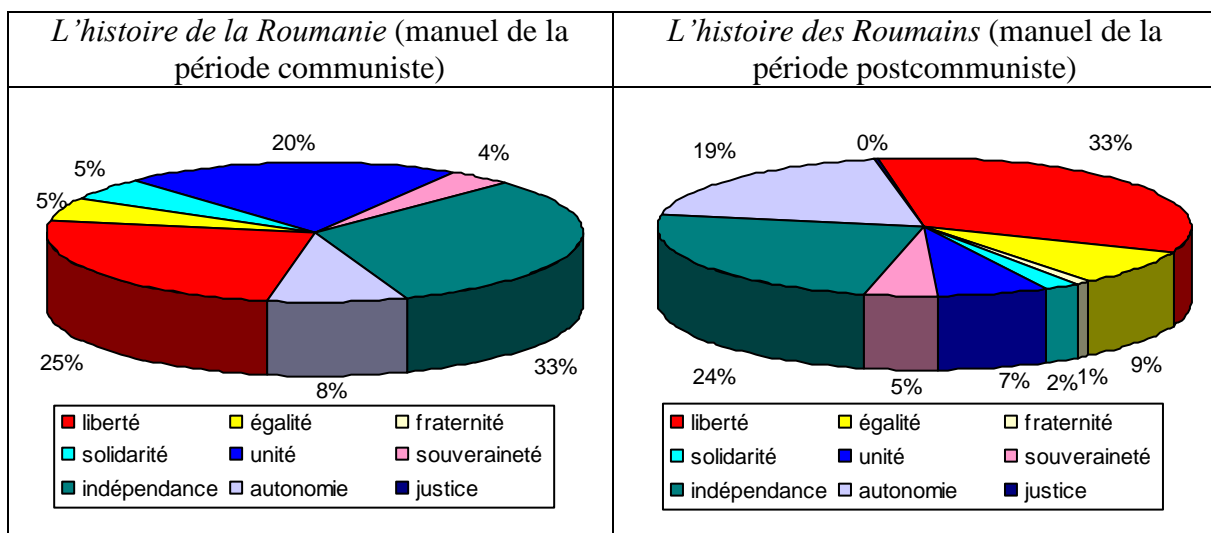
L'éclairage électrique, dans le groupement des villages et des usines génératrices constitue enfin une solidarité en quelque sorte vivante et qui établit un nouveau lien de services réciproques. (J. Marseille, 2003 : 24)

Les corporations doivent être encouragées selon deux directions fondamentales ; comme expression de la solidarité nationale et comme moyen de développement de la production. (idem. : 238)

D'autres valeurs fortement associées aux contenus français actuels sont *justice* (PEM 47,6%) et *indépendance* (PEM 26,1%). Par ces deux concepts, l'idée d'*autonomie* intensément promue dans les contenus français anciens se retrouve prolongé par l'*indépendance* génériquement invoquée pour conférer une dimension universaliste à l'identité nationale, ouverte aux droits des Etats de jouir de la non intervention des autres dans ses affaires intérieures. La promotion de la *justice* situe le projet identitaire développé par l'école dans le cadre élargi du respect des droits de l'homme.

Les valeurs promues par les contenus scolaires sont des constructions mentales que l'idéologie de gouvernement essaie d'imposer dans la mémoire collective afin qu'elles deviennent des étayages de la construction identitaire nationale. Façonnée par l'idéologie dominante et les valeurs qu'elle soutient, cette construction oriente non seulement l'attachement et la valorisation de l'espace national, mais également le rapport avec l'ensemble des faits et des choses composant l'espace national : « Le système de valeurs du groupe fonde le seul rapport possible avec les choses » (M. Grawitz, J. Leca, 1985 : 180). Grâce au pouvoir symbolique des valeurs universelles, les idéologies de gouvernement établissent une convergence entre les messages transmis par les agents responsables de la socialisation des masses afin de réaliser la cohérence de la transmission et de l'inculcation des valeurs fondamentales à l'esprit des masses. Les contenus scolaires (d'histoire dans le cas de cette étude) présentent une image réelle et objective du système de valeurs promu par les gouvernants tout au long de leur présence au pouvoir.

L'invocation des valeurs dans les manuels roumains d'Histoire



Les manuels roumains d'Histoire compris dans notre comparaison marquent, au niveau de l'invocation des valeurs universelles, des différences identifiables à une première lecture. Ainsi, le manuel de la période communiste n'utilise pas, de la série proposée, les concepts *fraternité* et *justice*, des valeurs qui se retrouvent dans les projets identitaires nationaux promus par les autres manuels scolaires. De même, *la liberté* n'occupe pas la place principale dans le façonnement identitaire national, comme c'était le cas pour les autres contenus scolaires analysés. Sans négliger quand même *la liberté*, les contenus d'Histoire de la période communiste utilisent en plus *l'indépendance*, pour la construction de l'identité nationale, comme valeur suprême autour de laquelle se construit l'attachement à l'espace national. Quelle est la force de cet attachement ? Peut-on affirmer qu'elle est spécifique pour le discours de la période communiste ? Quelle est la valeur agréée au présent par le système d'enseignement actuel pour contribuer à la construction identitaire nationale ? Ce sont des questions dont les réponses envisageront la relation établie entre les valeurs universelles et le projet identitaire national suivi en Roumanie tout au long de la période communiste et de celle postcommuniste.

Les occurrences de l'invocation des valeurs dans les manuels roumains d'Histoire

| | <i>liberté</i> | <i>égalité</i> | <i>solidarité</i> | <i>unité</i> | <i>souverai- neté</i> | <i>indépen- dance</i> | <i>autonomie</i> | Total | |
|--------------|----------------|----------------|-------------------|--------------|---------------------------|---------------------------|------------------|--------------|-----|
| | | | | | | | | % | N |
| C | 25,1 | 5,2 | 5,2 | 20,2 | 3,9 | 32,1 | 8,3 | 100 | 386 |
| PC | 34,0 | 8,8 | 2,1 | 6,7 | 4,6 | 24,8 | 18,9 | 100 | 238 |
| Total | 28,5 | 6,6 | 4,0 | 15,1 | 4,2 | 29,3 | 12,3 | 100 | 624 |

Les contenus scolaires roumains de la période communiste manifestent de l'attraction pour les items *unité* (PEM 55,4%), *solidarité* (PEM 47,6%) et *indépendance* (PEM 15,5%). Par la promotion de *l'unité*, ces contenus sont proches des idées promues par le manuel Malet-Isaac qui valorisent, dans la construction identitaire nationale, le caractère unique, spécifique de l'entité nationale, mettant en évidence la cohérence de son organisation interne. Tandis que le *Cours d'histoire Malet-Isaac* externalise l'unité nationale au niveau des autres entités nationales, reconnaissant aux autres nations le droit à une organisation interne propre, cohérente et harmonieuse ainsi que la France en fait épreuve, les contenus roumains utilise cette valeur fondamentale à l'usage presque exclusive de l'organisation interne²⁹. La focalisation du discours sur *l'unité* – valeur universelle, fortement associée au discours de la période communiste – entre les frontières nationales, est un bon indicateur pour le type de nationalisme qu'on propose de construire par les contenus scolaires de l'époque. *L'unité* est accompagnée dans les contenus scolaires de la période communiste par des attributs tels que *nationale, roumaine, politique, ethnique et linguistique* avec des références directes à l'espace roumain. Cette liaison entre *l'unité* et des attributs et des contextes visant l'organisation interne couvre l'ensemble du manuel scolaire de la période communiste. De plus, cette valeur se constitue à la fois comme idéal des grands personnages et comme idéal de la nation entière, pour devenir un symbole déclaré des communistes.

Les faits de Mihai Viteazul ont constitué un exemple et une impulsion pour les patriotes dans la lutte d'indépendance et d'unité nationale du pays. (C. Daicoviciu, 1973 : 128)

Il change son nom en Mihai, symbole de la lutte pour l'indépendance et l'unité [...] et il soulève le drapeau de la révolte. (idem. : 136)

²⁹ Il y a une seule attribution de *l'unité* pour un Etat et une nation, extérieurs à l'espace national roumain. Il s'agit de Laos qui s'inscrit dans la série des Altérités assez éloignées utilisées par le discours didactique de la période communiste (telles que le Vietnam, Corée, Indonésie, Chine) : [...] *la signature de l'accord pour l'arrêt du feu au Laos, ce qui ouvre la voie de la réconciliation et de la réalisation de l'unité nationale du peuple laotien, fortement éprouvé suite à l'intervention impérialiste dans ses affaires intérieures. (C. Daicoviciu, 1973 : 389)*

Invoquée comme valeur des grands hommes de l'histoire, *l'unité* n'a plus besoin d'autres moyens et stratégies de communication pour s'insérer dans l'esprit collectif. Le grand homme lui sert de garantie de sa validité et de son importance pour l'entité nationale. Dans ce cas, *l'unité* n'est pas trop explicitée, même s'il est évident que les savoirs scolaires sont orientés vers l'espace national. L'ambiguïté du terme, pourtant bien ancré dans l'espace national, peut servir au transfert de l'unité politique à l'unité culturelle – les deux type d'unité agissant en fait au cours de la construction identitaire nationale – selon les nécessités idéologiques.

Les approches sur l'unité se sont développées dans deux directions, l'une basée sur le pouvoir (l'unité politique), l'autre sur les éléments culturels, voire identitaires (l'unité culturelle) : « **L'unité politique** est un concept idéologique, lié aux différentes formes du pouvoir, alors que **l'unité culturelle** est plutôt une construction circonstancielle, associée à certains repères identitaires : langue, patrimoine, histoire, ethnie, confession. L'unité est en premier lieu un attribut de la communauté politique, qui ne peut pas être appliqué justement pour le cas des communautés culturelles » (C. Birzea, 2005 : 112). Leur superposition est l'apanage de l'Etat nation, le seul qui peut réaliser une liaison entre, d'une part, le pouvoir quelle que soit sa forme d'organisation et sa doctrine partagée, et d'autre part, les éléments identitaires culturels dont l'acceptation ne tient plus à un système de règles prédéfinies, mais à l'existence individuelle et collective inscrite dans une histoire et incorporée au sein des différents types de communautés particulières.

Les contenus scolaires roumains se sont orientés vers les deux types d'unité : celle culturelle est appréhendée par les scientifiques comme une tradition dans l'historiographie roumaine : « Chez Iorga, l'accent est mis fortement sur l'unité de la civilisation roumaine, le but de l'historien étant celui de présenter "la nation même comme un être vivant", en suivant "sa marche intérieure" » (L. Boia, 1997 : 57).

La traduction des livres ecclésiastiques a au moins trois significations : l'introduction de la langue roumaine à l'église, le progrès de la langue roumaine comme langue écrite et le renforcement de l'unité culturelle des Roumains. (C. Daicoviciu, 1973 : 143)

L'origine roumaine du peuple roumain et latine de sa langue, la continuité non interrompue sur son territoire national, l'unité ethnique et linguistique, les droits sociaux et nationaux, ce sont les coordonnées majeures de l'activité [...] de cette époque. (idem. : 168)

L'autre type d'unité – celle politique – est une nécessité pour la légitimation et la reproduction du pouvoir communiste et ce dernier a fait usage de cette valeur fondamentale pour la relier dans le mental collectif au système de pouvoir, à son idéologie et à ses exigences.

La nation, la lutte pour la libération nationale, l'unité politique, la révolution bourgeoise démocratique, [...] – ce sont autant des caractéristiques de l'époque moderne. (C. Daicoviciu, 1973 : 152)

Le Parti Communiste Roumain et les représentants de l'aile gauche du Parti Social Démocrate ont milité pour éloigner la scission du sein de la classe ouvrière et pour construire l'unité d'action du prolétariat. (idem. : 365)

A côté de *l'unité*, dans le cadre des contenus scolaires d'Histoire de la période communiste, se fait remarquer *la solidarité*, spécifique à la période actuelle dans les contenus français d'Histoire. Axée sur les sentiments de responsabilité et de soutien entre les membres d'un groupe ou entre différents groupes, *la solidarité* envisagée dans les contenus scolaires de la période communiste est orientée, de même que *l'unité*, vers l'intérieur du pays, valorisant la dimension nationale. Elle participe ainsi à la construction de l'identité nationale fortement influencée par l'exemple roumain, sans ouvrir l'imaginaire national vers les autres nations qui fondent les sentiments d'attachement à leur espace national sur les mêmes valeurs universelles. Lorsque la solidarité est placée à l'extérieur des frontières nationales, elle est portée par des Roumains transformant la solidarité, au niveau discursif, dans une valeur purement roumaine. Installée sous cette forme dans l'esprit collectif national, elle va se manifester par des comportements et des attitudes de cohésion, de soutien exclusivement vers l'intérieur de l'espace national.

Les dirigeants de l'émeute renvoient des émissaires en Valachie et en Moldavie pour demander de l'aide, en connaissant les liaisons de solidarité des paysans roumains d'au-delà des frontières politiques artificielles. (C. Daicoviciu, 1973 : 158)

Il est complètement explicable la solidarité des paysans transylvains avec le mouvement de la Valachie parce que la cause défendue était commune, de même que les aspirations d'émancipation sociale et nationale étaient communes. (idem. : 161)

La conscience du peuple et puis la conscience nationale, avec les autres traits communs, ont créé la communauté historique, exprimée également par la solidarité et

l'unité dans la lutte pour la liberté sociale et nationale du peuple roumain au fil du temps. (idem. : 171)

Dès que les contenus scolaires du manuel de la période communiste avancent vers le temps présent, *la solidarité* est exclusivement associée à la classe ouvrière. La solidarité devient la caractéristique de cette classe sociale orientée et manifestée seulement vers le propre *in-group*, focalisée sur le but de soutenir l'idéologie du Parti. Elle devient ainsi convergente à *l'unité* avec sa finalité spécifique, celle de renforcer et de légitimer l'unité politique.

[La grève générale] a montré la vigueur, le courage et l'esprit de solidarité des ouvriers de Roumanie, le haut niveau de la conscience de classe qui domine le prolétariat roumain et son degré de maturité politique. (C. Daicoviciu, 1973 : 289)

Notamment ils se sont remarquables par leur esprit de solidarité, les ouvriers... (idem. : 311)

Dans un seul contexte *la solidarité* est internationalisée, visant le soutien réciproque des Partis Communistes quant à leur façon de gouverner à l'intérieur de leurs pays, sans permettre aucune intervention externe. *La solidarité* que le manuel invoque est l'un des garants de l'enfermement de chaque nation entre les propres frontières. Les partis communistes se soutiennent réciproquement dans cette conception à propos de la construction identitaire nationale, limitant aussi même les rapports entre eux.

A la base des relations avec tous les partis communistes fraternels se trouvent les principes de la solidarité internationaliste, de la collaboration multilatérale, sur la base de l'égalité en droits et de la non intervention dans les affaires internes, du respect strict du droit de chaque parti d'élaborer sa ligne politique, la stratégie et la tactique révolutionnaires. (C. Daicoviciu, 1973 : 387)

Le manuel actuel d'Histoire accorde plus d'importance dans ses contenus à *la liberté*, se rapprochant de ce point de vue des discours des manuels français. Cette valeur est utilisée davantage dans les contenus scolaires actuels, mais son attachement au discours de cette période n'est pas assez fort comme c'est le cas de *l'autonomie* et de *l'égalité*. Ces valeurs fondamentales mettent l'entité nationale en relation l'une avec l'extérieur, l'autre avec l'intérieur de l'espace national. Ainsi, *l'autonomie* soutient

l'indépendance et la liberté dont jouissent les Etats, chacun d'entre eux garantissant aux autres les droits du libre développement – c'est le principe du nationalisme universaliste dans l'acception de B. Barry. *L'égalité* est de plus orientée vers l'*in-group* national, garantissant aux citoyens le traitement égal devant la loi et des chances égales d'action.

Les contenus scolaires des deux systèmes d'enseignement roumains compris dans notre étude utilisent des valeurs différentes dans le discours didactique. Ainsi, on retrouve *la liberté, l'égalité, la souveraineté et l'autonomie* plus rattachées au discours actuel, sans nier leur utilisation dans la période antérieure. Par les occurrences qu'elles enregistrent dans les manuels actuels, ces items font preuve de leur attachement au discours public actuel touchant la construction identitaire nationale. *La liberté et l'égalité* constituent la devise de la Révolution française, entrée dans l'esprit public roumain avec les idées révolutionnaires de 1848 et renforcée pendant les événements de décembre 1989. Elles ont été réitérées à l'occasion des événements assez récents, ce qui justifie leur présence dans le discours façonnant la construction identitaire. De plus, *la liberté* est un étayage pour d'autres valeurs universelles (telles qu'*autonomie, souveraineté*) qui viennent soutenir et renforcer également l'orientation du projet identitaire national du présent vers la garantie, par l'organisation et le fonctionnement du système politique et des lois, de la possibilité de chacun d'agir à son gré, à condition de ne pas toucher aux droits et à la sécurité des autres.

Une valeur identifiée comme spécifique pour le discours didactique actuel est *l'autonomie* qui se distingue comme ayant le plus fort attachement aux contenus scolaires actuels (PEM 32,8%). Par cette caractéristique, le discours scolaire projetant la construction de l'identité nationale retrouve un point commun avec les contenus du *Cours d'histoire Malet-Isaac*, dont le PEM le plus élevé de la série des valeurs était enregistré aussi pour le cas de *l'autonomie*. Les deux types de contenus associent *l'autonomie* à l'entité administrative territoriale exprimée par différentes dénominations : *pays, territoire* ou le nom même du territoire. Tandis que les contenus français élargissent d'une manière explicite *l'autonomie* à d'autres espaces nationaux, les contenus roumains l'utilisent d'une manière réduite, exclusivement pour l'espace national.

L'égalité, par contre, agit par soi-même. Moins orientée que *l'autonomie* par des attributs évaluatifs, *l'égalité* renforce sont statut de droit fondamental humain quel que

soit le sexe ou l'orientation politique. *L'égalité*, par les contextes discursifs où elle est mentionnée, a la tendance de se fixer dans la mémoire collective comme principe universel conformément auquel tous les êtres humains doivent être traités de la même manière au nom de la dignité égale dont ils disposent.

Il faisait confiance à la liberté et à l'égalité originaires de tous les êtres humains qu'il soutenait avec des arguments de La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. (N. Dumitrescu, 2003 : 63)

La fondation des institutions du pays sur les principes de liberté, égalité et fraternité, développées dans leur sens élargi. (idem. : 65)

L'idée d'égalité était présente dans les demandes regardant « l'égalité des droits politiques et civiles », la suppression des rangs titulaires qui n'avaient pas de fonctions, égalité fiscale, elle soulignait que « la patrie est la nôtre et la vôtre, [...] on aura tous les mêmes droits ». (idem. : 68)

Quant à la variation des valeurs à l'intérieur du même manuel scolaire, il n'y a pas de liaison forte entre l'invocation des valeurs et la périodisation de l'histoire (PEM global 7,4% dans le manuel de la période communiste, voire 0,0% dans le manuel actuel). Le discours utilisé dans les contenus scolaires suit à une constance au regard des valeurs fondamentales promues pour façonner l'imaginaire national. Ainsi, dans les contenus de la période communiste *l'unité* et *la solidarité* – les valeurs fortement associées au discours communiste – enregistrent une invariabilité au cours des étapes successives de l'histoire nationale. La seule exception est enregistrée par *la solidarité* avec un PEM de 25,4% indiquant l'imprégnation significative du discours de la période communiste avec cette valeur et son utilisation comme idéal du temps présent. Il faut encore remarquer que pour la présentation de la période communiste, il y a d'autres valeurs manifestant une forte attraction pour cette période et qui ne sont pas spécifiques au discours didactique de l'époque. L'abondance de ces valeurs et leur présentation dans des contextes renforçant leurs caractéristiques et leurs apports à la cohésion nationale, est une stratégie communicationnelle agréée par le système d'enseignement de l'époque connu par l'abondance et la répétition excessive des mots et des syntagmes standardisés et formules type. Toutes ces valeurs considérées, par le discours communiste, favorables au projet identitaire national, sont entrées dans des constructions formalisées, standardisées répandues dans les chapitres évoquant particulièrement la période communiste.

L'unité est le plus souvent attribuée à la classe ouvrière qui, sous l'égide du Parti et munie de cet idéal, contribue à « la construction du socialisme ». Cette valeur fondamentale encourage aussi des relations étroites et harmonieuses entre les Roumains et les autres nationalités/ethnies habitant en Roumanie.

Réaliser l'unité syndicale a marqué un pas en avant sur la voie de l'action commune des communistes et des sociaux-démocrates. (C. Daicoviciu, 1973 : 355)

A la base du mouvement syndical étaient les principes de l'unité du mouvement ouvrier, de la lutte de classe et de l'internationalisme prolétaire. (idem. : 357)

[...] la consolidation continue de l'unité d'action de la classe ouvrière, de l'alliance ouvrière. [...] La Conférence Nationale du PCR a tracé comme charge de grande importance la réalisation de l'unité politique et organisationnelle de la classe ouvrière. (idem. : 361)

La souveraineté est une valeur fondamentale associée souvent aux nations ou aux Etats dont l'invocation renvoie aux sentiments nationalistes profonds, du fait que le terme est « chargé d'un fort contenu affectif » (G. Michelat, J-P. Thomas, 1966 : 16). Préférée dans les contextes où on parle des nations et des nationalismes, pour son pouvoir intrinsèque de renforcer la volonté de défendre la nation et son territoire d'appartenance, la *souveraineté* est incluse dans les discours des différentes idéologies politiques.

Dans les contenus du manuel roumain de la période communiste, *la souveraineté* est, en général, accompagnée par *l'indépendance* et les deux, prises ensemble, sont l'œuvre de la classe ouvrière. De plus, *la souveraineté* est l'œuvre de chaque pays devant être respectée en tant que tel, sans aucune intervention externe dans ses affaires intérieures. Au nom de la non intervention externe et de *la souveraineté*, le pays est isolé entre les frontières propres, de toute collaboration et de tout rapport avec d'autres entités nationales.

Les efforts militaires et économiques de la Roumanie destinés à la lutte contre l'hitlérisme ont servi aussi bien à la consolidation de la souveraineté nationale du peuple roumain, qu'à la cause générale de la communauté internationale. (C. Daicoviciu, 1973 : 349)

Le Parti Communiste Roumain a mis au centre de son entière activité économique la politique d'industrialisation socialiste, comme base du processus économique et culturel entier, en vue d'élever le niveau de vie du peuple, d'assurer l'indépendance et la

souveraineté nationale. (idem. : 370)

La Roumanie s'est prononcée pour la consolidation et le développement de cette collaboration sur la base des ententes bi- et multilatérales, de l'avantage réciproque, du respect de la souveraineté, de l'indépendance et des intérêts de chaque pays. (idem. : 390)

L'égalité est utilisée pour soutenir la non discrimination des citoyens vivant en Roumanie, quelle que soit leur nationalité, s'inscrivant en fait dans une stratégie de communication soutenant le processus de massification suivi par le discours communiste.

[...] les objectifs à la réalisation desquels était intéressée l'immense majorité du peuple : [...] l'égalité en droits et l'amitié entre le peuple roumain et les nationalités cohabitantes. (C. Daicoviciu, 1973 : 356)

[...] la pleine égalité de tous les citoyens de la patrie socialiste sans distinction de nationalité, unis pour toujours et composant ensemble la grande famille de la Roumanie socialiste. (idem. : 381)

Les contenus du manuel post décembriste indiquent, avec le PEM global nul enregistré par les valeurs au cours de leur invocation par différentes époques de l'histoire roumaine, que le discours didactique concernant les valeurs est constant et cohérent. Seule *l'égalité* se remarque au cours de la présentation des événements de l'époque moderne et de la période d'entre les deux guerres, suivant les orientations promues dans l'ensemble du manuel scolaires, mais avec un nombre significatif d'invocations.

Pour les valeurs fondamentales, on a vu qu'il y a une constance dans leur invocation et promotion par les discours didactiques dominants au fil du temps et qui reproduisent le discours du pouvoir de leur temps. À côté des valeurs universelles promues pour l'accomplissement de la construction identitaire, il y a des catégories de valeurs qui s'orientent vers des valeurs universelles, mais qui sont particulières à certains domaines de la vie sociale. Elles contribuent également au façonnement identitaire national du fait qu'elles sont élaborées, adaptées, reconnues et manifestées dans l'espace national, encourageant la liberté de circulation et de travail, la liberté de développement personnel, afin de devenir apte à s'intégrer et à répondre aux exigences sociales, la richesse, le respect de soi. Toutes ces catégories d'éléments sont soutenues par les valeurs fondamentales humaines ; cependant, elles ont pris, dans la contemporanéité des contenus

présentés, de plus en plus d'importance, tout en redimensionnant parfois l'attachement à la communauté nationale et sa valorisation. Pour cette raison, leur brève présentation s'impose dans notre étude.

II.2. La liberté de circulation et de libre choix de son occupation

La libre circulation de l'individu est un droit plus ou moins valorisé, voire plus ou moins respecté dans les sociétés modernes. Les individus se déplacent, conformément aux conditions et aux organisations nationales et internationales, à l'intérieur et à l'extérieur des frontières nationales. Le mouvement libre des individus ou des groupes humains a favorisé les grandes découvertes du monde, l'échange d'information et les développements à tout niveau, les échanges économiques et le développement et la spécialisation de la force de travail, d'où le développement des marchés économique et du travail, et même le cours de l'histoire pour laquelle les mouvements se sont constitués comme des causes, des facteurs ou des cadres de manifestation.

Eduquer les jeunes à l'esprit de la liberté de mouvement ramène le débat vers la dimension sociale de l'histoire avec des implications économiques, culturelles, politiques. Les programmes d'Histoire et les manuels scolaires inclus dans notre analyse recourent à une approche différente de la problématique de la libre circulation. Par leur force d'action sur les représentations des jeunes à l'égard de l'espace national et de l'espace des autres, les contenus scolaires doivent promouvoir des savoirs qui placent la problématique de la circulation des êtres humains dans un contexte objectif, encourageant les principes démocratiques. En plus, cette problématique, même parfois ignorée dans les contenus scolaires, doit occuper une place centrale, vu son influence tout au long de l'histoire sur le devenir des sociétés. Focalisant notre propos sur l'espace roumain actuel, la problématique de la libre circulation se pose avec plus d'acuité lorsqu'on prend en compte le phénomène migratoire (en directe relation avec le choix de l'occupation) qui marque la Roumanie de nos jours.

On propose en ce qui suit un bref exposé de l'image sur la liberté de circulation présentée dans les contenus scolaires, afin de comprendre son apport à la construction identitaire nationale. On considère qu'un discours ouvert, utilisant des exemples de

mouvements des populations même à l'extérieur de leur espace national, ne constituent pas des contre exemples pour la construction identitaire. Valoriser cette liberté individuelle dans les contenus scolaires se fait au profit du jeune apprenant qui développe une attitude ouverte, tolérante et compréhensive sur les immigrés et sur le phénomène de la migration à la fois ; cette approche les forme dans l'esprit de l'acceptation de la différence, mais aussi dans l'esprit de la mobilité professionnelle (peu développée et encouragée en Roumanie).

Notre propos sur cette thématique de la libre circulation est parti d'un premier constat relevé lors de la première lecture des manuels analysés. D'une part, les manuels français parlent beaucoup de l'expansion, de la colonisation, du déplacement des Français ou d'autres populations afin de découvrir de nouveaux endroits, de conquérir de nouveaux espaces, de transmettre la civilisation occidentale aux populations du Tiers Monde ou de prendre part aux activités des compagnies multinationales délocalisées de France, aux actions politiques, aux actions humanitaires, etc. Ce sont des actes rencontrés dans les deux types de manuels français, même si le type de discours et la forme de présentation de l'histoire changent avec l'évolution du système d'enseignement. Les manuels roumains se distinguent par le discours sur l'enfermement de la communauté nationale dans son espace national : tout au long de l'histoire, les luttes ont été portées à l'intérieur des propres frontières afin de garder l'indépendance du pays, les intellectuels sont partis étudier à l'étranger, mais ils sont rentrés en Roumanie pour contribuer au développement culturel, économique, social du pays. En plus, la circulation interne n'est pas trop valorisée, même si elle est un phénomène qui a marqué l'histoire de la Roumanie. Pour les contenus de la période communiste, le phénomène migratoire externe était un sujet tabou, vu le discours sur le renfermement/isolement de la population à l'intérieur de l'espace national et la promotion de la non intervention des autres dans les affaires intérieures du pays. A cette attitude est subsumée la séparation nette des nations, le manque d'interaction entre les communautés nationales. C'est ainsi que les mouvements des populations ne constituaient pas de sujets d'intérêt pour les dirigeants au pouvoir de la période communiste, pour les meneurs du système d'enseignement non plus. Avec le passage du communisme au postcommunisme, on s'attend à un changement d'optique sur ce sujet, vu l'ouverture des frontières et le changement de la politique

intérieure à l'égard du phénomène migratoire, ce qui marque les cadres sociaux et économiques de la Roumanie.

Les manuels français (ancien ou actuel) présentent, dans le cadre de la thématique de la liberté de circulation, le sujet de la colonisation présentée comme une normalité, une habitude de la nation de faire usage de la liberté de circulation et d'intervention à l'intérieur des espaces qui ne sont pas les siens. La liberté de circulation est mise en avant par des savoirs soutenant les démarches expansionnistes de la France, mais aussi par les migrations de la force de travail des territoires occupés, en France. Le manuel français d'Histoire ancien est plutôt orienté vers les actions expansionnistes de la France, perçue comme le pouvoir autour duquel rayonnent les autres peuples.

Les nations, au temps où nous sommes, ne sont grandes que par l'activité qu'elles développent... Rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du monde, ... en regardant comme un piège, comme une aventure toute expansion vers l'Afrique ou vers l'Orient, vivre de cette sorte, pour une grande nation, croyez-le bien, c'est abdiquer, et, dans un temps plus court que vous ne pouvez le croire, c'est descendre du premier rang au troisième et au quatrième... [Si la France veut rester] un grand pays, [il faut qu'elle porte] partout où elle le peut, sa langue, ses mœurs, son drapeau, ses armes, son génie... (A. Alba, 1953 : 280)

La France a la légitimité d'intervenir dans les affaires des autres grâce à son statut de grande puissance et à son but de garder sa suprématie au monde. Les contenus du manuel roumain d'Histoire de la période communiste engagent un discours en opposition. Promouvant la non intervention dans les affaires intérieures d'un pays, les contenus scolaires de la période communiste sont orientés vers la circulation des Roumains à l'intérieur de l'espace national en son ensemble, idéal suprême à une époque où la Transylvanie était associée à la Hongrie. Ce mouvement de la population de l'époque est promu dans les contenus scolaires afin de renforcer l'unité territoriale et administrative qui était proposée en ce temps comme idéal suprême.

Les contenus français actuels continuent à promouvoir l'image de la France comme puissante et ayant la légitimité d'intervenir dans les affaires intérieures des autres populations, d'une part au nom de la liberté de circulation, d'autre part au nom de l'idéal de promouvoir le développement scientifique et culturel des autres. Néanmoins, ces

contenus présentent les expansions de la France, d'une manière inverse, vers l'espace national. Les démarches expansionnistes de la France et les colonisations ont déterminé la circulation inversée – l'immigration en France. Devenant pays d'accueil pour des citoyens étrangers, « *la France encourage l'arrivée massive d'immigrés, dont les bras nourrissent la croissance économique du pays* » (J. Marseille, 2004 : 328). Sans limiter le droit de libre circulation et le droit de libre choix de son occupation, la France les a mis au profit de l'économie nationale, et les contenus scolaires promeuvent cette perspective sur la réalité contemporaine. Même si dans les contenus français d'Histoire le sujet de l'expansion de la France est plus valorisé que celui des immigrés, ce dernier apporte sa contribution à la construction identitaire par l'Altérité que les immigrants incarnent, par la force de travail qu'ils ont constitué, par le dynamisme démographique qu'ils ont entraîné.

La Roumanie se confronte au présent avec la migration, étant pays de départ de la force de travail. On connaît au présent « une troisième voie de la transition postcommuniste. Une voie qui n'est ni institutionnelle, ni économique, ni politique. Elle est de type social-spontané. Et elle s'appelle migration » (D. Sandu, 2006 : 19). Les réformes engagées dans ce contexte social, économique et politique ont favorisé, facilité ou simplement contribué au phénomène migratoire « positif, par la liberté de voyager à l'étranger associée au nouveau ordre social du pays [...]. Négatif, par le chômage urbain mis en évidence » (*ibidem.*). On a à faire ici à un nouveau phénomène qui marque la société roumaine, touche à sa culture, porte atteinte à l'imaginaire national. Malheureusement, les nouveaux contenus scolaires d'Histoire n'ont pas encore intégré cette thématique, même s'ils manifestent la tendance à une approche événementielle et/ou thématique pouvant donner sa place à la migration au sein des savoirs d'histoire. « L'histoire sociale d'un pays peut être lue avec précision utilisant la migration comme phénomène captant les réverbérations de certaines forces sociales multiples, avec de sens et longueurs d'onde des plus variées » (D. Sandu, 2010 : 44). Les contenus scolaires roumains ont encore à travailler sur l'inclusion parmi les savoirs scolaires des thématiques décrivant les cadres sociaux, économiques et politiques où les Roumains vivent, dans une perspective actualisée. L'orientation des savoirs scolaires sur ces sujets

contribuerait à une meilleure compréhension de la contemporanéité et au façonnement identitaire national, à l'usage des significations actuelles des réalités sociales.

II.3. Les capacités autonomes et sociales

Par les contenus scolaires, les élèves découvrent et s'approprient des capacités attitudinales et comportementales à adopter au niveau individuel et collectif. Les manuels scolaires, par les savoirs qu'ils enseignent, offrent des exemples de bonnes pratiques à suivre ou des contre-exemples de ce qui est prohibé dans la société où le jeune apprenant vit. Habituellement, ces exemples sont intégrés dans les savoirs scolaires décrivant les événements historiques et non présentés en tant que tels, séparés du contexte. A ce point, on souligne l'importance d'un enseignement intégré qui, pour le développement des capacités autonomes et sociales, fait appel à d'autres disciplines telles que la culture civique, l'éducation pour les droits de l'homme, la culture et les civilisations des minorités ethniques, etc. (appartenant au tronc commun de l'enseignement ou étant des disciplines optionnelles). Toutes ces disciplines ensemble contribuent à façonner les personnalités individuelles et collectives qui se constituent en support de l'identité nationale.

L'enseignement au profit des capacités fait beaucoup usage des valeurs fondamentales qu'il attribue aux individus singuliers ou aux collectivités disposant de caractéristiques exceptionnelles. Les contenus scolaires ne présentent pas explicitement les capacités que la société attend de la part de ses citoyens, mais, par l'invocation des valeurs universelles, promues dans les contenus scolaires, et par les attributs évaluatifs qu'elles reçoivent, on découvre la conception de la société (du gouvernement) sur le type de personnalité agréée et visée à être construite.

Pour comprendre l'effet d'orientation du système éducatif sur les capacités individuelles et sociales favorables à l'idéologie de son présent, on propose une brève analyse, d'une part relative à la perspective holiste ou individualiste choisie pour mettre en scène les valeurs universelles, d'autre part concernant les attributs reçus par les valeurs et qui apportent un plus d'information sur la cible envisagée par les valeurs respectives.

La perspective individualiste ou holiste est comprise dans une approche sociologique mettant l'individu au sein des rapports et des rôles sociaux qu'il détient dans le cadre de sa communauté. « "L'individualisme sociologique" dénote la multiplication et la différenciation des rôles sociaux et l'émancipation (ou la prise de distance) du "moi" par rapport aux rôles qu'il "tient", mais aussi la tendance au retrait dans la "vie privée" au détriment de "l'engagement public" » (P. Birnbaum, J. Leca, 1986 : 12). La perspective holiste est, ainsi, son complément qui place les rôles sociaux, les rapports entre les individus et les comportements adoptés au sein de l'espace public, de l'engagement public. On ne se propose pas dans cette démarche de formuler des propos sur la communauté nationale la qualifiant comme « individualiste » ou « holiste », puisque toute société historique est à la fois individualiste et holiste. Elles sont dans certaines conditions et par des aspects particuliers, orientées vers la perspective individualiste ou vers celle holiste.

Les contenus français d'Histoire inclus dans les deux types de manuels scolaires analysés ont en commun une perspective holiste consistant à invoquer les valeurs fondamentales. Elles sont généralement attribuées aux collectivités humaines les caractérisant, mais aussi comme cadre social engagé dans leur défense et transmission aux générations futures. Dans les deux types de manuels, *la liberté* se distingue par son attribution significative dans le cas des individus singuliers, plutôt que des collectivités. Il y a des passages dans les contenus scolaires où *la liberté* est l'apanage de l'individu, de même qu'il y a des contenus où *la liberté* est un droit collectif pour l'avancement duquel il faut que les collectivités s'impliquent et luttent dans leur ensemble. La différence qui apparaît entre les deux types de contenus français d'Histoire est la proportion qu'enregistre *la liberté* promue dans la perspective individualiste. Ainsi, le *Cours d'histoire Malet-Isaac* réserve plus d'espace à *la liberté* individuelle ou à *la liberté* comme idéal au nom duquel des êtres individuels ont apporté leurs contributions (22% des invocations de *la liberté* se retrouvent dans une perspective individualiste).

Les contenus français actuels d'Histoire marquent un fort attachement pour *l'indépendance*, une différence par rapport aux contenus anciens où cette valeur était surclassée par d'autres valeurs qui servaient mieux le projet identitaire national promu à

l'époque. L'augmentation en importance de *l'indépendance* dans le discours actuel façonnant l'identité se réalise avec des références significatives au niveau individuel (12,7%), proches de celles de *la liberté* (13,3%).

Quant aux attributs évaluatifs explicites utilisés pour les valeurs universelles, les plus nombreux font une référence directe à l'individu, voire à la communauté, pour les deux perspectives avancées dans cette section. Les invocations des valeurs d'une manière individualiste se concentrent également sur les sphères politique et religieuse, où les capacités les plus encouragées par les exemples de l'histoire fournis sont liées à la formation et à l'affirmation libre des opinions (le vote y prenant une place à part), la manifestation religieuse et le développement de la sociabilité et des capacités de réunion. A côté de ces capacités individuelles, les contenus français actuels d'Histoire ajoutent à la série comprise dans le manuel ancien l'esprit entreprenant et d'échange à développer aux personnalités individuelles.

Les contenus roumains d'Histoire se font remarquer par une très faible perspective individualiste. Moins de 4% des invocations des valeurs universelles de la série analysée sont placées dans une approche orientée vers la valorisation et la promotion de l'individualité, du « moi », dans le cadre des relations sociales. Ce sont des invocations occasionnelles qui ne peuvent pas donner une orientation générale, vu les occurrences non significatives dans l'économie générale du manuel scolaire. Les contenus scolaires roumains actuels ne se signalent, eux non plus, par une forte orientation vers la dimension individuelle de la personnalité humaine, même s'ils enregistrent des occurrences plus significatives dans l'ensemble du manuel scolaire que leurs équivalents du manuel ancien. Ni l'un, ni l'autre des deux manuels roumains d'Histoire n'utilise d'une manière significative, dans une perspective individualiste, aucune des valeurs promues.

Quant aux attributs évaluatifs explicites, ils sont presque inexistants dans le cas de la dimension individuelle, tandis que ceux visant la dimension collective sont convergents avec ceux des contenus français visant la collectivité nationale ou des collectivités particulières développant des capacités associatives ou économiques, des comportements vis-à-vis de la vie politique ou de la vie culturelle.

Ce qu'on observe dans les contenus scolaires à l'égard du développement des capacités individuelles et sociales c'est qu'elles se soutiennent et se complètent réciproquement, faisant parfois appel au respect de soi, mais sans illustrer par des contenus significatifs en ce sens. Les capacités encouragées au niveau individuel sont reprises dans d'autres contextes au niveau collectif, sociétal, afin de réaliser une harmonie et une cohérence entre ce qui est exigé de la personnalité individuelle et de la personnalité collective.

II.4. Le revenu et la richesse

L'image d'ensemble que la nation se construit sur elle-même s'appuie sur les représentations issues de plusieurs niveaux de la vie sociale. Le niveau économique, même s'il ne semble pas être directement lié au façonnement identitaire national, apporte quand même sa contribution à l'accès des êtres humains aux valeurs universelles. On ne réduit pas ici le débat aux revenus individuels salariaux, au PIB ou à d'autres indicateurs économiques qui offrent une image d'ensemble de l'économie nationale et de la qualité de vie des citoyens. Ce qui nous intéresse à ce point c'est d'avancer quelques propos sur la richesse nationale telle qu'elle est réfléchie dans les contenus scolaires, richesse qui dépasse les limites économiques, mais qui existe au service et au profit de la nation, participe au façonnement identitaire, et s'inscrit dans l'imaginaire que la communauté nationale se forme d'elle-même.

La lecture des manuels scolaires a mis en évidence la France comme l'une des plus grandes puissances économiques du monde, vivant dans un espace qui lui assure des conditions favorables de vie, et ayant étendu son influence sur d'autres espaces au profit équilibré des colonisés et des colonisateurs, en vue du maintien de l'ordre social interne et international.

Les nations les plus riches avant 1914 – l'Angleterre et la France – ont alors été les grandes prêteuses de capitaux. (A. Alba, 1953 : 34)

[...] l'expansion coloniale devait assurer dans l'avenir la grandeur de la France. (idem. : 280)

[...] *l'industrie française fut en constants progrès jusqu'en 1930. C'est pourquoi l'ordre social put être facilement maintenu. (idem. : 569)*

Quant à la richesse de la Roumanie, les contenus scolaires valorisent les richesses naturelles telles que les forêts, le charbon, le sel, le pétrole, l'or, etc., qui sont devenues des symboles de la providence de la nation.

Au fur et à mesure le potentiel économique du pays s'est renforcé par la mise en valeurs des richesses du sol et du sous-sol. (C. Daicoviciu, 1973 : 284)

Les conditions économiques, le progrès à tout niveau et dans tout domaine constituent un indicateur en liaison directe avec les valeurs humaines fondamentales, promues et respectées dans la société. Pour avoir une perspective sur la conception du gouvernement à l'égard de l'image de l'état économique de la nation, on a inclus dans la série des thématiques où les « mots de la nation » sont avancés, deux items : *le progrès* (à tout niveau) et *l'économie*. L'utilisation des concepts définissant les trois dimensions de l'identité nationale dans le cadre de ces deux thématiques annonce le lien réalisé au niveau de la construction identitaire nationale entre le bien-être collectif et le progrès économique et technique qui le soutient.

Les contenus français d'Histoire font référence aux thématiques du *progrès* et de *l'économie*, mais elles ne s'imposent pas par les occurrences enregistrées dans l'ensemble du contenu scolaire. La thématique de *l'économie* est plus présente que celle du *progrès* dans les deux types de manuels scolaires, et ces deux thématiques sont beaucoup plus visibles dans le manuel ancien que dans ceux actuels.

L'invocation des thématiques dans les manuels scolaires français (%)

| Thématique | Cours d'histoire Malet-Isaac | Collection J. Marseille | Cours d'histoire Malet-Isaac | | | Collection J. Marseille | | |
|-----------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------------|---------|--------|-------------------------|---------|--------|
| | | | territoire | valeurs | nation | territoire | valeurs | nation |
| Progrès | 3,1 | 0,8 | 92 | 2 | 6 | 64,7 | 35,3 | 0 |
| Economie | 10,8 | 7,6 | 77,3 | 9,9 | 12,8 | 82,7 | 4,5 | 12,8 |
| Organisation sociopolitique | 59,5 | 83,1 | 64,8 | 24,7 | 10,4 | 61,1 | 19,4 | 19,5 |
| Politique externe | 22,2 | 4,7 | 74 | 17,5 | 8,5 | 85,7 | 7,1 | 7,1 |
| Guerre/émeute/révolution | 4,4 | 3,8 | 72,9 | 7,1 | 20 | 70,5 | 10,3 | 19,2 |

Il faut encore remarquer que les deux types de manuels d'Histoire réservent le premier chapitre à la civilisation scientifique et industrielle, mettant en évidence les progrès enregistrés dans tous les domaines et l'apport de la France à ces progrès, même si « *la France s'est laissée distancer* » (A. Alba, 1953 : 3) dans certains domaines par d'autres grandes puissances du monde. Même s'il y a encore une section consacrée à la croissance économique et scientifique, dans les contenus actuels on peut remarquer la thématique visant *l'organisation sociopolitique*, les autres enregistrant des pourcentages inférieurs à 10. La plupart des références au domaine *économique* ou au *progrès* sont attribuées à la dimension de la *territorialité* renforçant l'étayage spatial de la richesse nationale et l'enracinant dans l'espace national des nouveaux progrès et des nouvelles découvertes, notamment datant de l'époque industrielle où la France s'est faite remarquer.

Les contenus du *Cours d'histoire Malet-Isaac* sont plus orientés vers la dimension nationale aussi bien pour le *progrès*, que pour le développement *économique*, la Belle époque étant emblématique dans les deux types de manuels scolaires pour la richesse et le progrès. La construction identitaire nationale se fonde beaucoup plus sur la dimension nationale dans les contenus anciens, tandis que le présent ouvre l'horizon de la construction identitaire nationale à la dimension européenne, au moins à l'égard du *progrès*.

Les contenus roumains d'Histoire font référence aux thématiques du *progrès* et de *l'économie*, mais ayant enregistré des occurrences faibles, pareilles que dans les contenus français. Par comparaison aux savoirs scolaires français, ceux roumains encadrent, dans des proportions équilibrées, les concepts visant la construction de l'identité nationale, ce qui nous amène à penser que les deux thématiques sont traitées comme ayant une importance relativement égale dans le projet identitaire, quel que soit le système éducatif qui gère l'élaboration et l'utilisation des manuels scolaires.

L'invocation des thématiques dans les manuels scolaires roumains (%)

| Thématique | <i>L'histoire de la Roumanie</i> | <i>L'histoire des Roumains</i> | <i>L'histoire de la Roumanie (manuel de la période communiste)</i> | | | <i>L'histoire des Roumains (manuel de la période postcommuniste)</i> | | |
|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--|----------------|---------------|--|----------------|---------------|
| | | | <i>territoire</i> | <i>valeurs</i> | <i>nation</i> | <i>territoire</i> | <i>valeurs</i> | <i>nation</i> |
| Progrès | 6,9 | 2,2 | 63 | 3 | 34 | 80,6 | 5,6 | 13,9 |
| Economie | 7,2 | 3,1 | 79,5 | 5,2 | 15,2 | 90,2 | 3,9 | 5,9 |
| Organisation sociopolitique | 60 | 77,8 | 49,9 | 15,5 | 34,5 | 53,8 | 16,7 | 29,5 |
| Politique externe | 9,8 | 8,2 | 77,5 | 12,7 | 9,9 | 84,7 | 10,9 | 4,4 |
| Guerre/émeute/révolution | 16,1 | 8,7 | 43,8 | 13,5 | 42,7 | 74,5 | 3,4 | 22,1 |

La *territorialité* est mieux représentée dans les deux thématiques visant la richesse nationale, signe que la construction identitaire prend une inclination vers l'espace naturel et institutionnel de la nation. L'invocation du territoire national se fait dans la même ligne que l'invocation de l'espace en son ensemble, quelle que soit de la thématique visée : par l'appellatif « pays » au cours de la période communiste, voire par le nom du pays au cours de la période actuelle.

Quant aux différentes divisions de l'histoire nationale, les deux thématiques qui nous intéressent dans cette section, se retrouvent, chacune d'entre elles, dans les deux types de manuels scolaires. Ce fait vient confirmer notre hypothèse que les systèmes d'enseignement sont fidèles à certaines valeurs qu'ils promeuvent par l'ensemble du contenu scolaire, par tous les moyens dont ils disposent, que la valeur respective s'inscrive ou pas dans l'idéologie du temps présenté par les contenus scolaires. Une différence y apparaît quand même entre les deux types de manuels roumains d'Histoire : tandis que le manuel de la période communiste valorise le plus les thématiques du *progrès* et de *l'économie* pour la présentation de sa contemporanéité, les contenus de la période postcommuniste privilégient l'époque d'entre les deux guerres comme emblématique pour le *progrès* et le développement *économique*, déjà inscrite dans la mémoire collective comme une période où la Roumanie a connu le progrès et la démocratie.

Conclusions

➤ Les concepts utilisés dans la série des valeurs sont : *liberté, égalité, fraternité, solidarité, unité, souveraineté, indépendance, autonomie, justice.*

➤ La dimension des *valeurs* occupe des positions variables dans le classement des occurrences, selon le système d'enseignement de référence et selon le type de manuel scolaire. Dans le *Cours d'histoire Malet-Isaac*, la dimension des *valeurs* occupe la deuxième place, et dans les contenus français actuels la troisième place, même si les occurrences des dimensions des *valeurs* et de la *communauté nationale* sont comparables. Les manuels scolaires roumains situent la dimension des *valeurs* sur la troisième position dans l'ordre des occurrences, après la dimension de la *communauté nationale*.

➤ La valeur le plus souvent invoquée dans les contenus scolaires est *la liberté*. Quatre des cinq manuels compris dans l'analyse invoquent le plus souvent *la liberté* dans la série de valeurs proposée, confirmant ainsi son statut de valeur essentielle pour façonner les personnalités des jeunes.

➤ Dans les contenus français, il n'y a pas de variation entre les deux types de manuels scolaires en ce qui concerne l'invocation de *la liberté*. Les variations y apparaissent au niveau des attributs qui sont associés à ce concept (plus nombreux et plus orientés dans le manuel ancien, mais utilisant dans les deux types de contenus des attributs faisant référence aux droits fondamentaux), et au niveau de l'indice de tendance (moins élevé dans le contenu ancien ; plus élevé dans les contenus actuels compensant en quelque sorte l'orientation de la perception par des attributs évaluatifs). La différence identifiée entre la socialisation à l'esprit national, réalisée au cours des deux périodes, réside dans le fait que les années 50 valorisaient le contexte explicatif, dirigé vers l'inculcation de l'idéal de *liberté* (comme axe central de la construction de l'imaginaire sur les valeurs), tandis que le présent valorise le contexte affectif pour former l'attachement au même idéal.

➤ Dans la série des valeurs fondamentales promues par les manuels scolaires, il y a des variations entre les valeurs qui suivent à la *liberté*, dans l'ordre des occurrences : *l'unité* pour le *Cours d'histoire Malet-Isaac*, *l'indépendance* pour la collection J.

Marseille enregistrent des occurrences significatives. Ces valeurs sont spécifiques pour les discours didactiques de ces manuels (attraction identifiée).

➤ Il y a des valeurs spécifiques au présent qui s'affirment dans l'ensemble du contenu du manuel scolaire, quelle que soit l'époque décrite. Il y a de faibles variations liées notamment à « la Belle époque » dans le *Cours d'histoire Malet-Isaac*, faisant plutôt référence à d'autres entités nationales. Dû à cette variation, *l'autonomie* et *l'unité* deviennent emblématiques pour la construction identitaire nationale à travers les contenus du manuel Malet-Isaac.

➤ Quant à la variation des concepts promus par les contenus français actuels, l'invariance des valeurs par étapes historiques (même s'il y a parfois un lien plus fort entre une certaine valeur et une seule période) confirme l'hypothèse que les valeurs avancées par les contenus scolaires sont celles du temps présent, les différentes époques de l'histoire nationale n'étant que de fondements pour leur mise en valeur.

➤ Les contenus scolaires roumains de la période communiste sont les seuls de la série analysée qui valorisent plus *l'indépendance* que *la liberté*. Ils sont fortement liés à *l'unité*, tandis que *la justice* (fortement associée au présent dans le système d'enseignement français) et *la fraternité* ne sont pas invoquées. *L'unité* (la valeur la plus fortement associée au discours de la période communiste) vise presque exclusivement l'espace roumain, ce qui annonce de la part du système éducatif un projet identitaire national renfermant l'esprit national entre les frontières du pays, sans encourager une attitude ouverte qui fait le transfert des biens acquis au niveau des autres collectivités nationales. C'est un premier indice du fait que les contenus scolaires de la période communiste promeuvent plutôt le nationalisme particulariste, les tendances universalistes apparaissant au cours de la période postcommuniste.

➤ La valeur fondamentale associée au discours scolaire de la période communiste est *l'unité* attribuée à l'espace roumain et renforçant l'idée de cohésion interne et de mobilisation au nom des idéaux communs des membres de la nation. *L'unité* est également politique et culturelle, orientée vers l'intérieur des frontières nationales. *L'unité* culturelle est invoquée pour renforcer dans la construction identitaire nationale *l'unité* linguistique qui a alimenté *l'unité* territoriale, l'idéal ancien des Roumains. Néanmoins, pour que les individus puissent vivre ensemble à l'intérieur de l'Etat

national, c'est *l'unité* politique qui doit être réalisée, et le discours scolaire est chargé de références en ce sens. La classe ouvrière est vue comme la seule entité qui porte en soi cet idéal et qui peut agir pour son accomplissement sous l'égide « d'un seul parti, bâti sur les apprentissages marxiste-léninistes » (C. Daicoviciu, 1953 : 365). *L'unité* est accompagnée dans le discours du manuel de la période communiste par *la solidarité* agissant pour les mêmes idéaux.

➤ Les contenus scolaires roumains actuels se concentrent sur *l'autonomie* et *l'égalité*. C'est le principe des chances égales qui est promu dans ces contenus, d'une part entre les Etats, d'autre part entre les citoyens du même Etat. Les idées de base avancées au nom de ces valeurs fondamentales sont relatives au fait que chaque entité a les mêmes chances de développement et d'affirmation de sa spécificité, de suivre ses intérêts, à condition de ne pas faire atteinte aux droits des autres à être traités selon les mêmes règles, dans les mêmes conditions.

➤ Les valeurs fondamentales invoquées dans les contenus scolaires roumains ne varient pas, en général, avec le passage d'une époque historique à l'autre. Seuls les contenus de la période communiste pour leur auto présentation se remarquent par un plus d'invocations des valeurs représentatives pour le discours de l'époque communiste.

➤ Il y a une série de catégories visant le bien-être des nations et qui s'appuient sur les valeurs humaines fondamentales. Ces catégories se focalisent sur la liberté de circulation et de choisir son occupation, les capacités autonomes et sociales, le revenu et la richesse. La liberté de circulation est avancée par les propos sur les actions de colonisation dans les contenus français, et inexistante dans les contenus roumains, même si le nouveau contexte socio-économique roumain impose l'initiation des jeunes à l'égard de ce phénomène. L'esprit entreprenant est développé dans les contenus français actuels en continuant la série des capacités individuelles, ouverte dans les contenus anciens d'Histoire : l'affirmation des opinions, la manifestation religieuse, la réunion, toutes ces capacités sous l'égide de la volonté de sociabilité dont les citoyens doivent faire épreuve. Les contenus scolaires roumains sont encore déficitaires au niveau de la promotion et du développement des capacités individuelles autonomes au sein des relations sociales. Le débat sur la richesse et le revenu se réalise, également, dans des perspectives différentes au sein des systèmes d'enseignement français et roumain. Les contenus français mettent

en relation la richesse et le processus de colonisation afin de promouvoir l'ordre social national et international, tandis, que pour les contenus roumains, les propos au sujet de la richesse et des revenus se concentrent sur les ressources naturelles comme des symboles de la providence qui favorise la nation.

Chapitre III. La communauté nationale

La communauté nationale est un ensemble structuré et organisé dont la logique interne s'appuie fortement sur son évolution historique. Les membres de la communauté nationale apprennent à l'intérieur des relations sociales et par l'action des facteurs de socialisation ce qu'ils sont et comment ils doivent être/se comporter dans la société. Par ses contenus, l'école confère une image globale sur ce qu'est la nation et/ou sur ce qu'elle doit être, d'une part, et sur les rapports agréés liés à l'Altérité, d'autre part. Afin d'accomplir cette mission, l'école utilise soit des contenus descriptifs, soit le modèle de grands hommes de l'histoire. Le chapitre suivant est focalisé sur l'image (et la définition) d'ensemble fournie à l'égard de la communauté nationale par les contenus scolaires, sur les rapport Soi/Autres qui rendent compte du type de nationalisme promu au sein de l'espace national, sur l'image de grands hommes comme des modèles pour le comportement désirable à l'intérieur de la communauté nationale, et sur la langue nationale et la religion comme des éléments distinctifs dans les rapports à l'Altérité.

La nation et le nationalisme constituent les deux réalités qui désignent un groupe particulier d'individus, munis de sentiments et de comportements favorables à l'égard de l'espace d'appartenance délimité par les frontières du pays, de la communauté vivant dans cet espace et de la culture promue dans cet espace (y compris les valeurs). Constituée généralement à l'intérieur de l'espace national, la nation se définit par l'origine et le passé commun de ses membres qui leur fournissent des symboles, des modèles de comportements à suivre, des valeurs fondamentales qui façonnent le comportement social et politique des individus. Cette collectivité humaine – la nation – définit un concept fondamental pour expliquer et soutenir le passage à la modernité

politique. Cette dernière prend en considération la nation comme une entité politique vivant dans un territoire, et organisée, du point de vue institutionnel, dans un Etat. Le passage à la modernité politique a également investi la nation avec un pouvoir constituant qui légitime les pouvoirs constitués, ce qui confère à la nation une place à part dans l'ensemble des démarches politiques. Elle revêt trois formes d'existence par lesquelles elle se fait connaître aux autres et par l'intermédiaire desquelles elle (inter)agit : une entité substantielle, un imaginaire, une convention. Au sein de ce regroupement humain on identifie certaines caractéristiques qui à la fois le particularisent dans le monde et lui reconnaissent des traits communs avec d'autres nations, qui à la fois induisent l'idée de singularité de la nation dans le monde et l'idée d'uniformité. Par ces jeux des extrêmes se développent des sentiments d'appartenance à son groupe national propre, des attitudes et des comportements adéquats réunis génériquement sous le concept *nationalisme*.

Le nationalisme est en même temps sentiment et mouvement, ayant pour fondement et étant mieux défini par le principe affirmant que « l'unité politique et l'unité nationale doivent être congruentes » (E. Gellner, 1989 : 11). Ainsi, le sentiment nationaliste est un état spécifique vécu par la nation et provoqué par le respect de ce principe, tandis que le mouvement nationaliste réside dans les actions induites par le sentiment national. Pour positiver de plus en plus le sentiment encourageant des comportements conformes aux attentes de la nation, il faut qu'il y ait de la correspondance, de la reconnaissance et du soutien au niveau de la communauté nationale dans son ensemble, de même qu'il y ait des symboles nationaux qui renforcent les sentiments positifs à l'égard de l'espace national, et aussi un processus imaginatif visant l'entité nationale qui sert à son développement, à l'affirmation de sa spécificité au monde, au maintien de l'ordre social et de la cohésion interne.

Né du désir de la défense et de la promotion de la spécificité nationale, le nationalisme pose problèmes par ses approches et par ses interprétations ; il est simultanément perçu comme patriotisme, sentiment patriotique ou doctrine politique, développés au niveau de la communauté nationale. Le nationalisme peut être synonyme du patriotisme comme amour naturel pour la communauté où l'individu vit, là où il est né et où il acquiert l'héritage matériel et spirituel des ancêtres. A partir de l'amour naturel de chaque individu pour la communauté et le territoire, on construit un sentiment patriotique

de la collectivité qui mobilise la communauté nationale au moment où la souveraineté de la nation ou l'indépendance du territoire est menacée.

Le nationalisme est également une doctrine politique dont les représentants offrent des solutions aux problèmes de l'humanité par rapport à la collectivité nationale, avec son héritage matériel et culturel. Lorsqu'on parle du nationalisme, on ne doit négliger aucune de ses approches, parce qu'elles sont interdépendantes. De même, on ne peut pas affirmer au sujet du nationalisme qu'il est exclusivement « ouvert » vers l'extérieur des frontières nationales ou « fermé » à l'intérieur des frontières, soit en termes de B. Barry « universaliste » ou « particulariste ». Pour définir et expliquer les deux types de nationalisme identifiés, B. Barry affirme que « le nationalisme particulariste se trouve dans la même relation avec le nationalisme universaliste, que l'égoïsme avec l'individualisme – l'égoïsme étant la poursuite de ses propres intérêts sans tenir compte des intérêts des autres, et l'individualisme étant la doctrine selon laquelle il est légitime de suivre ses propres intérêts dans les mêmes conditions que les autres sont libres de suivre et d'exprimer les leurs » (B. Barry, 2000 : 526).

Lorsqu'on parle du nationalisme, on essaie d'extraire quelques éléments définitionnels, indifféremment de son type ou de la nation où il se manifeste. On peut considérer que le nationalisme réside dans la prise de conscience des devoirs et des intérêts de chaque citoyen, en tant que membre de sa nation. L'existence et la connaissance des droits des citoyens, leur reconnaissance et leur mise en œuvre, conduisent au bon fonctionnement de la société démocratique. Cependant, c'est la nation qui représente le garant des libertés individuelles par son statut de personne juridique, douée de souveraineté et non réductible à la simple somme des individus qui la composent. Dans ces conditions, la nation reçoit une importance primordiale dans l'approche du nationalisme et les individus qui la composent doivent accomplir certaines exigences corrélées à leur statut de citoyen, apprises et déployées dans le cadre des actions entreprises par les agents de socialisation (parmi eux, l'école occupe une position de premier rang). C'est ainsi que les orientations du système de gouvernement sur la communauté humaine qu'il dirige sont identifiables dans le discours didactique des manuels scolaires. Ces contenus sont les porteurs des « images » sur la collectivité

dirigée, des projections pour l'avenir à l'égard de la nation, des rapports qu'on souhaite établir entre la collectivité nationale et les autres entités nationales.

On avance l'hypothèse que l'image de la nation et du rapport Soi/Autre, présente dans les contenus scolaires, est fidèle au type de nationalisme privilégié par l'idéologie de gouvernement. Il y a une gamme variée de concepts désignant la même réalité nationale, mais qui offre des informations supplémentaires sur l'orientation du pouvoir sur l'espace (physique et social) qu'il gère. Ces appellatifs, les contextes et les explications où l'espace national est placé développent la perception des citoyens sur leur propre appartenance, les attitudes et les comportements à l'égard de la propre communauté et des autres communautés nationales. De même, on considère que les images « des grands hommes » présentées dans les contenus scolaires sont des exemples très significatifs du comportement nationaliste qu'on désire faire adopter par les élèves, qui sont identifiables au cours de la construction identitaire nationale.

L'analyse réalisée au niveau de la communauté nationale utilise une série des données recueillies dans les manuels scolaires, visant dans un premier plan les appellatifs de la nation, les grandes personnalités de l'histoire dans un deuxième plan et les relations/les rapports à l'Altérité (de l'intérieur et de l'extérieur) qu'on encourage les citoyens à établir.

Les occurrences de la *communauté nationale* dans les manuels scolaires (%)

| | <i>nation</i> | <i>peuple</i> | <i>population</i> | <i>masse</i> | <i>société</i> | <i>citoyens</i> | <i>Français/ Roumains</i> | <i>Daces</i> | Total | |
|-----------|---------------|---------------|-------------------|--------------|----------------|-----------------|-------------------------------|--------------|--------------|-----|
| | | | | | | | | | % | N |
| MI | 21,6 | 19,8 | 13,0 | 6,2 | 3,7 | 3,7 | 32,1 | - | 100 | 162 |
| JM | 13,6 | 16,8 | 20,2 | 1,3 | 3,5 | 5,9 | 38,8 | - | 100 | 376 |
| C | 5,5 | 34,1 | 12,3 | 23,4 | 4,5 | 1,8 | 13,2 | 5,2 | 100 | 927 |
| PC | 15,0 | 12,9 | 14,8 | 0,9 | 5,4 | 6,8 | 38,4 | 5,9 | 100 | 427 |

Notre démarche est structurée autour des quelques thématiques centrées sur la nation, afin de valider l'hypothèse de recherche proposée. Ainsi, l'analyse qui suit vise : l'image de la communauté nationale et le rapport Soi/Autre décrits dans les contenus scolaires ; l'image des grands hommes de l'histoire ; la langue nationale comme symbole et fort étayage identitaire national et la religion.

III.1. L'image de la communauté nationale

La communauté nationale est « une communauté de culte politique ayant comme objets de culte un territoire et une histoire propres » (P. Rupp, 1980 : 61). Le territoire lui a servi comme fondement physique et psychologique pour la construction identitaire, et l'histoire s'est imposée comme l'artisan de la nation présente et le porteur de l'héritage matériel et culturel de celle-ci. La communauté nationale subsume, tout au long de son histoire, des appellatifs divers, certains adaptés à une période précise ou d'autres, plus généraux, pouvant être utilisés par d'autres communautés nationales. Valoriser dans les contenus scolaires l'un ou l'autre des concepts définissant la nation, c'est imprégner dans l'esprit des jeunes une idée précise de la communauté nationale d'appartenance, qui est conforme à l'idéologie dominante dans la société, au présent de son utilisation, et transmission. On a proposé dans la série des concepts de la dimension visant la communauté nationale quelques désignations pour le groupe d'individus partageant, dans le même territoire, la conscience de leur appartenance ethnique, linguistique ou religieuse, la conscience de la souveraineté et de ses droits, la soumission volontaire au pouvoir constitué, ayant la légitimité d'agir par l'intermédiaire des institutions de l'Etat, afin de perpétuer l'ordre social existant. La série dont on parle comprend : *nation* ; *peuple* ; *population* ; *masses* ; *société* ; *citoyens* ; *Français/Roumains*, *Daces*. Les appellatifs proposés ici ne couvrent pas toujours les caractéristiques de la nation, mais ils sont parfois orientés vers la dimension humaine ou sociale de la collectivité. Pour cette raison, on a gardé dans notre analyse ces concepts mêmes à condition qu'ils fassent référence à la communauté nationale vivant dans l'espace national. Lorsque certains de ces concepts apparaissent dans d'autres contextes, ils ne sont pas retenus pour l'analyse.

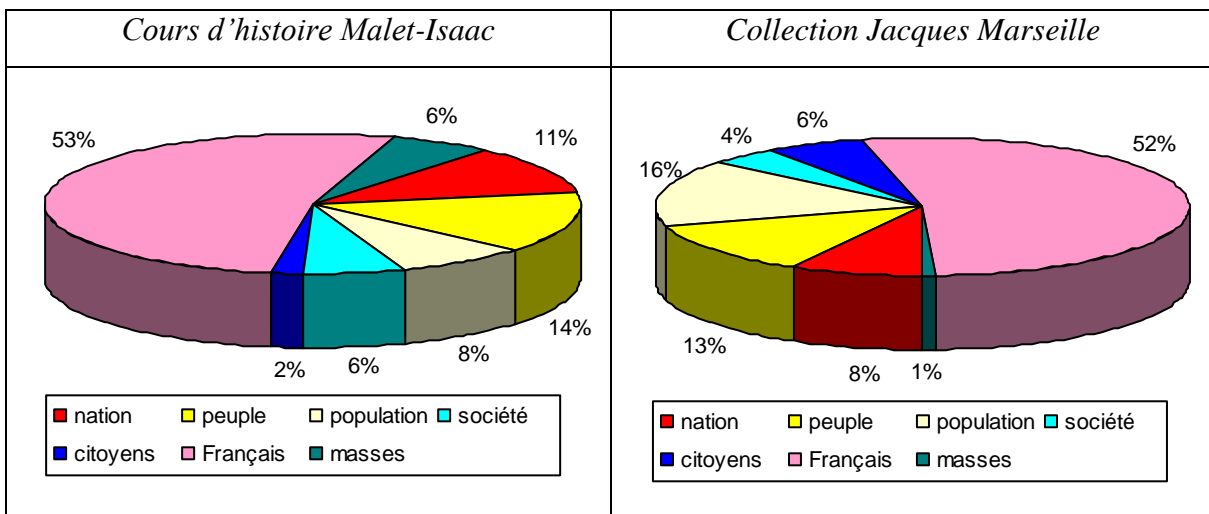
Une première lecture des manuels scolaires met en évidence le fait que les contenus français sont moins orientés vers la dimension visant la communauté nationale que les contenus roumains. Ainsi, le *Cours d'histoire Malet-Isaac* se distingue par la faible représentation des appellatifs désignant la collectivité nationale vivant à l'intérieur de l'espace national (10,5%). Les contenus actuels utilisent davantage la dimension de la communauté nationale, devant le pourcentage de l'invocation des valeurs universelles (18,3%, voire 17,4%). Les deux manuels scolaires français actuels utilisés dans notre

démarche s'inscrivent dans cette ligne, enregistrant 19% dans le manuel de la classe de Première, voire 17,7% dans le manuel de la classe de Terminale, pour l'invocation de la communauté nationale. On peut avancer ici l'idée que la construction identitaire nationale est aujourd'hui plus orientée vers la dimension *communautaire* humaine qu'au cours des années 50, même si le rapport à l'espace physique et institutionnel est dominant dans les deux types de manuels. De plus, les contenus actuels sont concentrés encore plus vers l'invocation exclusive de la *communauté nationale*, que les contenus anciens. De toutes ses invocations dans les manuels français actuels d'Histoire, 73,4% font référence à la communauté nationale française, tandis que les contenus anciens la mentionnent dans 61,1% des cas. Même si les deux types de contenus d'Histoire comprennent l'approche de l'histoire aussi bien au niveau national, qu'européen ou mondial, les manuels actuels sont plus orientés vers la promotion de la propre nation, elle étant plus souvent mise en évidence dans les pages qui décrivent l'histoire européenne et mondiale, que dans les contenus anciens.

L'invocation de la nation se réalise, dans les deux types de manuels français, par le nom même de la nation (32,1% dans le manuel ancien, 38,8% dans le manuel actuel), convergeant avec l'invocation de l'espace national par le nom du pays. L'appellatif *Français* subsume, dans les deux types de manuels scolaires, environ un tiers des occurrences de la dimension communautaire nationale, étant suivi par *la nation* dans le manuel ancien, et par *la population* dans les manuels actuels. Cette régularité change lorsqu'on limite l'analyse exclusivement à la communauté nationale, sans prendre en compte les invocations de la nation française dans des contextes élargis à côté des autres nations. On identifie, ainsi, pour les deux types de contenus, la promotion des *Français* au niveau de la dimension visant la communauté nationale. La différence entre les deux types de contenus scolaires français apparaît au niveau des autres concepts, dont l'invocation apporte un plus de connaissance sur le statut attribué au présent par les contenus scolaires à la communauté nationale. Ainsi, elle se constitue dans un *peuple* au cours des années 50, et dans une *population* tout au long des contenus actuels, l'approche sur la communauté nationale étant constante dans l'invocation distincte ou à côté des autres nations.

Le changement de vision sur la nation dont on parle peut avoir des conséquences au niveau de la perception des jeunes sur la communauté nationale d'appartenance et au niveau des attitudes et des comportements avancés à son égard. De plus, la vision des manuels scolaires sur la communauté nationale reflète la conception du pouvoir sur la collectivité qu'il dirige et sur son projet lié à la construction identitaire nationale. Ce qui nous intéresse à ce point c'est de voir s'il y a une variation significative entre les deux types de contenus scolaires en ce qui concerne l'utilisation de la dimension visant la *communauté nationale* dans la présentation des événements de l'histoire, et s'il y a des concepts spécifiques associés à la nation dans les deux types de contenus, reproduisant la conception du gouvernement sur la population qu'il dirige. On retient en analyse juste les invocations de la communauté nationale qui font exclusivement référence à la propre nation, pour la fiabilité de notre étude. Il faut mentionner ici que l'invocation de la nation à côté des autres nations enregistre une variation un peu plus élevée que l'invocation exclusive de la nation, ce qui montre que c'est plutôt la conception sur les autres qui change dans les contenus scolaires, et non pas sur la propre communauté nationale.

L'invocation de l'espace national dans les manuels français d'Histoire



L'invocation des *Français* obtient plus de 52% dans les deux types de manuels scolaires construisant autour d'eux une image positive dans le cadre des deux types de manuels scolaires, encourageant l'attachement pour la patrie, quels que soient les événements et les conditions de l'histoire : *Les bons Français, les bonnes Françaises*

n'ont jamais pensé à autre chose qu'au bien et à la grandeur de la patrie, même quand les événements ont pu faire que tel ou tel s'est égaré sur l'abominable route. (J. Marseille, 2003 : 325)

Le concept *Français*, qui assure dans les deux types de manuels français plus de la moitié des invocations de la dimension de la communauté nationale, est suivi par *le peuple* dans les contenus anciens, et par *la population* dans les contenus actuels. S'il y a une différence significative entre l'invocation de tous les concepts dans les deux types de contenus scolaire, on comprendra par l'analyse de l'attraction et de la répulsion, ainsi que par l'intermédiaire du PEM (local et global).

Les occurrences de la communauté nationale³⁰ dans les contenus d'Histoire français

| | <i>nation</i> | <i>peuple</i> | <i>Population</i> | <i>société</i> | <i>citoyens</i> | <i>Français</i> | Total | |
|--------------|---------------|---------------|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------|-----|
| | | | | | | | % | N |
| MI | 11,8 | 15,1 | 8,6 | 6,5 | 2,2 | 55,9 | 100 | 93 |
| JM | 8,0 | 12,8 | 15,7 | 4,0 | 6,2 | 53,3 | 100 | 274 |
| Total | 9,0 | 13,4 | 13,9 | 4,6 | 5,2 | 54,0 | 100 | 367 |

Les occurrences enregistrées par la dimension *communauté nationale* dans les contenus anciens sont trois fois moins nombreuses que celles des contenus actuels, mais les pourcentages par chaque concept n'annoncent pas de variations marquantes entre les deux types de contenus scolaires d'Histoire. Les premières données recueillies montrent, d'une part, une attraction entre le contenu ancien et *la nation, le peuple, la société, les Français*, et d'autre part une attraction entre le contenu actuel et *population* et *citoyens*. On remarque, pour la période ancienne, des appellatifs orientés beaucoup plus vers la dimension nationale relevant des caractéristiques liées à l'origine commune, à l'ethnie et à l'appartenance commune à la même entité étatique. Les contenus actuels sont associés aux concepts *population* et *citoyens*, invoqués pour désigner la communauté nationale, renvoyant plutôt à une collectivité hétérogène, munie de droits et de responsabilités. On essaiera, par la suite, de voir la force de ces attractions, afin de pouvoir conclure si certains concepts sont spécifiques du discours promu dans une certaine période. Il faut ajouter ici qu'on s'attend, en général, à de faibles liaisons entre le contenu d'un manuel et un certain concept, du fait que le PEM général (6,5%) ne montre pas une forte liaison

³⁰ Déterminées pour les items relatifs exclusivement à la nation française

entre le type de contenu scolaire et l'invocation de la communauté nationale par la série proposée.

La communauté nationale française enregistre une certaine constance au niveau de l'invocation (les mêmes concepts utilisés, en proportions comparables) dans les deux types de manuels scolaires. On a identifié, de toute façon, l'orientation du discours scolaire d'Histoire des deux périodes analysées, vers certains concepts de la série proposée pour la communauté nationale. Parmi eux, les concepts spécifiques pour les contenus actuels se font remarquer par un attachement fort au type de contenu scolaire, les autres enregistrant des PEM qui ne soutiennent pas un fort lien entre le type de discours didactique et la préférence pour un certain concept invoquant la nation. Seul le concept *société*, lorsqu'il est employé pour désigner la communauté nationale, est spécifique plutôt au manuel ancien (PEM 13,3%). Il montre l'orientation du discours de la période respective vers la dimension sociale, la qualité de groupe organisé, attribuée à la communauté nationale. Même si ce concept n'enregistre pas d'occurrences assez élevées, il se remarque par l'utilisation presque exclusive en la faveur de la communauté nationale française, lui attribuant l'ensemble des caractéristiques que ce concept subsume. On conclut ici que les contenus français anciens d'Histoire, même s'il ne se font pas trop remarquer par des appellatifs spécifiques, par comparaison avec les contenus actuels, essaient de transmettre à l'égard de la communauté nationale, l'image d'un ensemble d'individus unis au sein d'une entité étatique par les institutions et la culture qu'ils partagent, auxquelles ils se soumettent volontairement.

Les concepts relatifs à la communauté nationale (*nation, peuple, société, Français*) ne manquent pas de contenus actuels, même s'ils sont caractéristiques du discours de la période ancienne. Les attributs spécifiques ou les explications de localisation mettent en évidence les ressemblances et/ou les différences entre les projets identitaires nationaux du système d'enseignement français aux deux moments différents de son évolution. *La nation* (PEM 10,7%) est accompagnée, dans les contenus anciens, par des attributs qui particularisent la communauté nationale dont on parle (*française* ou *notre*), ce qu'on ne retrouve pas dans les contenus actuels. Ces derniers utilisent seulement des attributs évaluatifs, la référence à la communauté française étant sous-entendue. Quant aux étapes de l'histoire nationale, dans les deux types de manuels français d'Histoire, *la nation* est

plutôt utilisée dans la présentation de la Belle époque et visant généralement l'organisation sociopolitique interne. Au niveau des explications où la *nation* est impliquée, les contenus anciens sont plutôt concentrés sur la description des manières de penser et de juger des hommes. Cette perspective change dans la durée pour s'orienter vers des catégories explicatives visant les styles de vie de la communauté nationale, identifiables dans les contenus actuels.

Un autre concept définissant la communauté nationale est *peuple* qui, même s'il marque une certaine relation par rapport au discours didactique du manuel ancien, sa connexion au discours des années 50 est assez faible (PEM 4,3%). Les attributs utilisés pour cet appellatif de la communauté nationale montrent des différences d'approche au cours des deux périodes dont on parle. Ainsi, les contenus du *Cours d'histoire Malet-Isaac* préfèrent l'utilisation du concept en tant que tel, sans trop orienter le débat vers le *peuple*. Par contre, les contenus actuels se font remarquer par des auto attributions à l'égard de cette forme de représentation de la communauté nationale (comme on l'a identifiée dans les contenus anciens pour la *nation*). On remarque ici que les stratégies communicationnelles des deux systèmes éducatifs français compris dans notre analyse se proposent de fixer la communauté nationale dans la mémoire collective comme réalité implicite, auto déterminante et symbolique pour son existence, par deux concepts différents : la *nation* dans les contenus anciens ; le *peuple* dans les contenus actuels. Quant aux étapes de l'histoire nationale, le *peuple* est plutôt utilisé dans le cadre des contenus décrivant la Belle époque et son organisation sociopolitique, et ce concept est placé dans des contextes discursifs qui cherchent à avancer des explications sur la pensée des individus. Le *peuple* acquiert dans les contenus anciens les mêmes caractéristiques que son synonyme – *nation*.

Il y a, dans notre série désignant la communauté nationale, deux autres concepts visant la même réalité collective : *société* et *Français*. La *société* enregistre l'indice du PEM le plus élevé de toute la série, pour les contenus anciens, mais il est assez peu représenté dans les contenus scolaires en général. Mieux évoqué est le concept désignant la communauté nationale par son nom, mais qui n'enregistre pas de différences d'un type de contenu à l'autre, au niveau de la représentativité dans le cadre de la série entière désignant la communauté nationale, mais au niveau des étapes dans la présentation

desquelles elle est insérée (la Belle époque pour les contenus anciens, marquant une continuité et une cohérence pour la série entière désignant la communauté nationale), des explications avancées (plutôt pour la compréhension des événements, marquant ainsi une différence par rapport aux autres appellatifs de la communauté nationale).

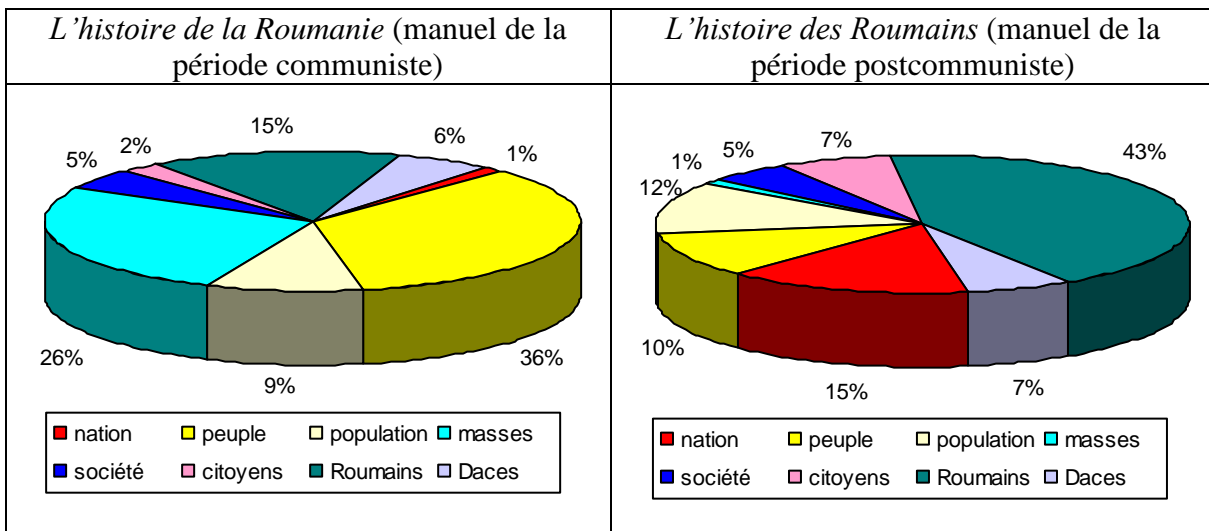
Les contenus actuels invoquent le plus fréquemment la communauté nationale par le nom même de la nation (comme le font déjà les contenus anciens). Cependant, les contenus actuels se distinguent par le rattachement aux concepts *citoyens* (PEM 58,5%) et *population* (PEM 38,1%). Le passage du manuel ancien à celui actuel montre la valorisation, dans le discours didactique, du concept *citoyen* utilisé pour désigner la communauté nationale. C'est un concept qui renvoie au statut officiel et reconnu, à la fois au niveau national et au niveau international, ce qui confère aux membres de la communauté nationale le statut de ressortissant de leur Etat. On ne peut pas être citoyen sans appartenir à un Etat qui confère ce statut légal et qui, par son cadre juridique, réglemente les droits et les devoirs à l'intérieur de l'espace national. Directement liée au citoyen et à la citoyenneté est la *nationalité*³¹ d'un individu garantie par le cadre légal de l'Etat où le citoyen vit, mais reconnue au niveau international par les relations et les accords internationaux établis entre les différentes entités étatiques nationales : « La citoyenneté est toutefois largement confinée à la dimension nationale, tandis que la nationalité renvoie à la dimension légale internationale, dans le contexte d'un système interétatique » (R. le Coadic, 2003 : 60).

Il y a quelques caractéristiques communes aux deux concepts définissant la communauté nationale, et elles sont spécifiques au discours didactique des manuels actuels. Ainsi, les concepts *citoyens* et *population* sont invoqués plutôt dans la présentation de la Belle époque, pour expliquer la façon dont vivaient les hommes, dans le cadre de l'organisation sociopolitique interne. Seul, le niveau des attributs montre une différence entre ces deux concepts : *citoyens* ne reçoivent aucun attribut, le concept étant appréhendé par la mémoire collective en son acception de base, tandis que *population* reçoit dans un tiers de ses invocations un attribut explicatif mettant en évidence sa dimension actionnelle.

³¹ Cet appellatif a été initialement inventorié dans les contenus scolaires, mais il n'a pas enregistré dans aucun manuel scolaire une occurrence significative.

Dans les contenus roumains d’Histoire, la communauté nationale acquiert plus d’importance que la dimension axiologique, et moins que celle territoriale, dans le classement des occurrences. Cette dimension comprend tous les concepts définis pour la série, et les invocations exclusives de la communauté nationale comptent 86,7% dans les contenus de la période communiste, voire 89,9% dans les contenus actuels, au total des invocations de la communauté nationale (seule et à côté d’autres communautés nationales). L’analyse qui suit prend en compte les invocations visant exclusivement la communauté nationale.

L’invocation de la communauté nationale dans les manuels roumains d’Histoire



Les contenus roumains d’Histoire ont des visions différentes sur l’invocation de la communauté nationale au cours des deux périodes de l’évolution du système d’enseignement comprises dans notre analyse. La période communiste se fait remarquer par l’utilisation des appellatifs *peuple* et *masses* pour la communauté nationale, tandis que la période postcommuniste préfère le nom même de la nation (comme dans les deux types de contenus français) et l’item *nation*. On a inclus dans notre série le concept *Daces* pour désigner les ancêtres des *Roumains*. Ce concept reçoit des pourcentages équilibrés dans le cadre de cette dimension (6%, voire 7%), et il est rencontré uniquement dans les chapitres parlant de l’époque ancienne. Ce concept a été inclus dans notre série plutôt comme variable de contrôle, étant un concept à propos duquel on ne s’attend pas à une

variation, avec le passage d'un type de manuel scolaire à l'autre. Les données recueillies confirment le manque de variation entre les deux types de contenus scolaire (PEM 2,8%). Par contre, dans les cas des autres concepts désignant la communauté nationale, on s'attend à des variations qui mettent en valeurs le changement idéologique identifié à la fois dans le discours didactique et dans le projet du système éducatif à propos de la construction identitaire nationale.

Les occurrences de la communauté nationale³² dans les contenus scolaires roumains

| | <i>nation</i> | <i>peuple</i> | <i>population</i> | <i>masse</i> | <i>société</i> | <i>citoyens</i> | <i>Roumains</i> | <i>Daces</i> | Total | |
|--------------|---------------|---------------|-------------------|--------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------|--------------|------|
| | | | | | | | | | % | N |
| C | 1,0 | 35,0 | 9,2 | 26,5 | 5,1 | 2,1 | 15,2 | 6,0 | 100 | 804 |
| PC | 15,1 | 10,4 | 12,2 | 1,0 | 4,9 | 7,0 | 42,7 | 6,5 | 100 | 384 |
| Total | 5,6 | 27,0 | 10,2 | 18,3 | 5,1 | 3,7 | 24,1 | 6,1 | 100 | 1188 |

La série entière de concepts proposés tout au long de notre analyse se retrouvent dans les deux types de contenus scolaires, enregistrant des occurrences variables et dans la quasi-totalité des occurrences significatives du point de vue statistique. Seul le concept *masses* qui, au cours de la période communiste était un appellatif très valorisé dans le discours des manuels scolaires, est presque inexistant au cours de la période postcommuniste.

Pour les contenus des années 70, sont spécifiques les appellatifs suivants : *peuple*, *masses*, *société*. On n'ignore pas le fait que le concept *peuple* fut l'un des éléments fondamentaux du discours de l'époque communiste ; il lui était souvent associé l'attribut *notre*. Pour les contenus de la période postcommuniste sont spécifiques le nom même de la nation, le concept *nation*, mais aussi un appellatif plus général – *population*, et un autre impliquant par son invocation les droits et les responsabilités de l'homme – *citoyens*. A l'exception de la *société*, *population* et *Daces* qui enregistrent des indices non significatifs du PEM, les autres concepts se remarquent par des indices très élevés du PEM local, soutenant le constat que le concept invoqué est parti prenante du discours idéologique du gouvernement.

De tous les concepts de la dimension désignant la communauté nationale, l'appellatif *masses*, fortement lié au discours de la période communiste, enregistre un

³² Déterminées pour les items relatifs exclusivement à la nation roumaine

PEM de 94,3%. Ce concept et le communisme font, pratiquement, partie du même phénomène, en composant un tout où l'invocation de l'un d'entre eux fait appel à l'autre. Le concept *masse* désignant un « ensemble non différenciée de population – mais dans un espace et un temps précis –, où les individus se trouvent en relation par une idéologie, un rapport commun avec quelque chose ou quelqu'un » (L. Betea, 2001, p. 19), devient emblématique pour la période communiste, et aussi un pilier central dans la construction de l'auto perception et de l'image que la communauté nationale propose sur soi même.

L'ensemble d'individus vivant à l'intérieur des frontières nationales, qui se soumettent aux mêmes lois, qui partagent la même culture et qui ont la conscience de l'appartenance à la communauté nationale, a occupé depuis toujours une place centrale parmi les actions et les stratégies du gouvernement. Les rapports établis entre le gouvernement et la communauté nationale ont varié au fil du temps, et les attitudes du pouvoir face à la communauté qu'il représente sont identifiables (non pas exclusivement) au niveau du discours que le pouvoir avance au sujet de sa nation. Au cours de la période communiste, les données recueillies parlent de soi. Pour un PEM proche de l'indice absolu (94,3%), les contenus scolaires de la période communiste prouvent une forte orientation vers les *masses*, comme élément central de la construction identitaire nationale. Ce concept parle de la communauté nationale comme d'un ensemble constitué d'individus d'une même nature, non différenciés, dont les personnalités individuelles ne comptent pas beaucoup. De ce point de vue, la nation n'est d'abord qu'un grand nombre de personnes rassemblées. La désignation ne renvoie pas, par les significations qu'elle subsume, à aucune référence territoriale, culturelle ou même historique qui peuvent se constituer comme étayages de l'identité. La nation, désignée par le concept de *masses* renvoie plutôt à une collectivité anonyme qui ne s'affirme par aucun trait particulier. Or, toute identité, l'identité nationale comprise, se construit dans le jeu complexe de l'affirmation de l'unicité, de la spécificité dans le cadre élargi des éléments universels, communs à l'ensemble des individus visés par la construction identitaire.

L'invocation anonyme et non impliquée de la part des auteurs de manuels, par l'appellatif *masses* peuvent compenser au niveau de la mémoire collective par l'invocation dans les contenus scolaires des grands hommes qui servent comme des exceptions, des exemples : « C'est peut-être juste l'anonymat de la société de masse et de

consommation où on vit qui soit de nature à stimuler, au sens compensateur, le besoin d'exemplarité, illustrée par des modèles humains d'exception » (L. Boia, 2008 : 42). Sur cet aspect, on revient dans une section spécialement réservée à l'image du grand homme dans les contenus scolaires.

Un tiers des invocations de *masses* ne reçoit aucun attribut, le concept s'insérant dans la pensée collective en tant que tel, par son acception de base visant un grand rassemblement d'individus. Nommer ainsi la nation dans le cadre des discours officiels promus par l'intermédiaire des différentes institutions c'est lui reconnaître son existence comme regroupement humain sans dire trop de choses sur ses objectifs et ses croyances. Les attributs que *les masses* reçoivent orientent en quelque sorte la perception sur ce regroupement humain et contribuent à la construction de l'auto perception et de l'auto valorisation. De l'ensemble des invocations des *masses* qui reçoivent un attribut, plus de la moitié comprennent l'attribut *populaire*. Celui-ci réalise le liaison avec l'autre concept fortement associé au discours de la période communiste – *le peuple* (il enregistre la plus haute occurrence dans la série des appellatifs de la nation). Une autre référence significative vise les *classes ouvrières* et les *paysans*, sans apporter un plus de connaissance sur l'appréhension de l'appellatif *masses*.

Le concept de *masses*, que l'idéologie s'efforçait d'inculquer dans le mental collectif de l'époque, était placé dans une perspective positive, mais dont l'indice n'était pas trop élevé, ce qui suppose la recherche d'autres appuis pour la construction identitaire au nom des *masses*. C'est ainsi que les catégories explicatives et les catégories thématiques utilisées dans notre étude rendent mieux compte de l'acception agréée au niveau central sur les *masses*. Celles-ci sont plutôt insérées dans des contenus expliquant les styles de vie, présentant des exemples de la vie des Roumains dans le contexte économique et social interne. Ces démarches se réalisent dans un contexte descriptif qui encouragent l'identification des membres de la nation avec les *masses* dont les contenus parlent et qui affirment la démocratie et la participation à la vie publique et politique, mais toujours sous l'égide du Parti.

La consolidation/le renforcement continue du Parti Communiste et l'augmentation de son influence au sein des masses, l'accroissement du rôle du Front National Démocrate et l'effervescence de plus en plus vive des masses ont déterminé un

changement ininterrompu du rapport de forces en faveur de la démocratie. (C. Daicoviciu, 1973 : 357)

Dans le cadre du mouvement patriotique orienté vers la libération de la Roumanie du joug hitlérien et la cesse de la guerre antisoviétique, la force sociale la plus déterminée et la plus combative c'était la classe ouvrière. La mobilisation des larges masses populaires autour du prolétariat et le rassemblement de toutes les forces patriotiques dans un front de lutte commun a été l'œuvre du Parti Communiste Roumain. (idem. : 331)

Le peuple est l'autre concept désignant la communauté nationale ; il est fortement associé au discours de la période communiste (PEM 61,4%). L'utilisation de l'appellatif *peuple* dans le discours didactique vient compenser l'acception conférée à la communauté nationale par le concept *masse*. Lorsqu'elle est choisie comme seule modalité pour désigner la nation, la construction identitaire se dresse autour d'une auto perception de la collectivité nationale sans des références territoriales, culturelles ou historiques. Par l'appellatif *peuple*, on implique, dans la construction identitaire nationale, le territoire où vit l'ensemble des individus, la culture qu'ils ont créée et même le système de gouvernement qui gère la communauté humaine vivant dans ce territoire. C'est la collectivité qui se définit par l'espace et par le système politique du pouvoir, d'où la convergence avec la dimension de la territorialité qui valorise au cours de la période communiste l'invocation de l'espace national par le mot *pays*.

Les contenus scolaires de la période communiste ne se limitent pas aux invocations simples et neutres du *peuple*. Par des stratégies de communications variées, ce concept s'intensifie dans le façonnement identitaire des jeunes. Un premier aspect fait référence aux attributs associés au *peuple* dans les contenus scolaires, plus de la moitié des invocations du peuple (exclusivement roumain) recevant un attribut. Parmi eux, l'attribut *roumain* subsume la grande majorité (82,1% des attributs utilisés), ce qui soutient notre propos sur le nationalisme particulariste comme projet identitaire au cours de la période communiste. Cet attribut particularise *le peuple* à l'espace roumain dans le processus de construction identitaire, le projet de l'école au sujet de l'identité nationale des jeunes suivant fidèlement et explicitement l'idéologie de gouvernement qui est placée par son discours dans les aspirations profondes et historiques du peuple.

La Roumanie n'entrait pas dans la lutte pour la conquête des territoires étrangers, pour le partage du monde, mais pour l'accomplissement du desideratum de siècles du peuple roumain – l'unité de tous les territoires roumains dans un seul Etat. « Le problème qui préoccupe profondément les classes sociales, les masses populaires de Roumanie, montrait le camarade Nicolae Ceaușescu, était la constitution de l'Etat national unitaire – aspiration séculaire du peuple roumain, nécessité fondamentale du développement de la société roumaine ». (C. Daicoviciu, 1973 : 260)

L'utilisation intense du syntagme *peuple roumain* correspond au « nationalisme affirmé » qui a caractérisé le communisme après le Congrès de 1965 lorsque l'indépendance et la souveraineté sont devenues nationales, et « le syntagme „notre peuple” est remplacé par „le peuple roumain” » (L. Betea, 2001, p. 201). Même avec ce renversement, l'attribut *notre* ne disparaît pas complètement du discours du manuel. Il compte 12,6% des attributs, d'autres attributions explicites ou évaluatives ne retrouvant pas ici leur place. On conclut que l'attribut *roumain*, introduit pour *le peuple* dans le discours scolaire de la période communiste, néglige dans la construction identitaire nationale le rapport à l'Altérité. Les invocations du peuple roumain à côté des autres peuples se réalisent occasionnellement et sans l'apport explicatif des attributs. Le changement de vision au niveau du discours didactique actuel est identifiable à ce niveau. Le syntagme *peuple roumain*, comme le concept *peuple* aussi, ne sont plus utilisés qu'occasionnellement, plutôt dans des citations.

Les contenus scolaires actuels changent de perspective à propos de l'approche de la communauté nationale. *La nation* est le plus souvent invoquée par son nom lui conférant dès le début une individualité qui la particularise parmi les autres nations. C'est une invocation plus neutre subsumant par son utilisation à l'espace national, à la culture spécifique et à l'histoire où la nation a participé. Plus fortement attachés au discours scolaire de la période postcommuniste sont les concepts *nation* et *citoyens* (utilisés pour l'ensemble de la communauté nationale), pour un PEM de 82,1%, voire 42,9%.

Le concept *nation* devient, pour la période actuelle, l'équivalent du concept *masses* utilisé dans les contenus scolaires comme fort étayage de la construction identitaire. Le terme *nation* désigne un groupe d'individus appartenant à un même Etat, donc soumis aux mêmes lois et institutions, et ayant une tradition et une langue communes. La nation devient ainsi un tout unitaire, une entité au sujet de laquelle on cherche identifier les

particularités et les caractéristiques. Les choses deviennent plus complexes alors qu'on regarde la nation comme une entité, un être collectif là où « les individus sont agrégés dans une individualité de masse supérieure qui les préserve de l'atomisation » (G. Delannoi, 1991: 11). La nation devient ainsi le lien entre deux principes : l'individuel et le collectif.

Toute nation est une communauté à la fois limitée et souveraine. Les limites de toute nation sont fixées par les frontières nationales qui délimitent l'espace physique. Même plus nombreuse, la nation n'échappe pas à la limitation spatiale et ne s' imagine pas englobant l'ensemble de l'humanité, comme « les plus messianiques des nationalistes ne rêvent pas au jour où tous les membres de l'espèce humaine rejoindront leur nation » (B. Anderson, 1996 : 20). Limitée dans un territoire plus ou moins étendu, toute nation promeut sa souveraineté comme l'une de ses valeurs fondamentales, et l'attachement de la souveraineté pour les contenus scolaires actuels confirme ce fait. Le concept, né avec la Révolution française, a contribué à la délégitimité de la royauté, basée sur la hiérarchie et l'ordre divin. Sur le fond du pluralisme ethnique, religieux, culturel, les nations ont revendiqué leur droit à la liberté dont le garant est devenu l'Etat souverain. *Etat, liberté, nation*, ce sont des forts étayages de la construction identitaire qu'on retrouve fortement liés au discours scolaire de la période postcommuniste. Au-delà des caractéristiques visant la limitation spatiale et la souveraineté, toute nation est une communauté humaine à l'intérieur de laquelle s'élèvent des sentiments profonds d'attachement à l'ensemble de l'espace (physique et social) d'appartenance : « la nation est toujours conçue comme une camaraderie profonde, horizontale. En définitive, c'est cette fraternité qui, depuis deux siècles, a fait que tant de millions de gens ont été disposés, non pas tant à tuer, mais à mourir pour des produits aussi limités de l'imagination » (B. Anderson, 1996 : 21).

Les nations ont inspiré l'amour pour la patrie qui a conduit parfois même au sacrifice suprême. Enseignés à l'école au cours du XIX^e siècle, le patriotisme et le sacrifice suprême sont aujourd'hui remplacés par le « vivre ensemble » des nations, la promotion de la liberté et de la souveraineté nationale dans un contexte élargi où les autres nations réjouissent des mêmes valeurs et droits fondamentaux.

Les théoriciens de la nation identifient deux types de nation, l'une correspondant aux Lumières en se retrouvant dans le discours révolutionnaire (de la Révolution

française) – « la nation révolutionnaire », l'autre soutenue par les romantiques qui défendent l'appartenance à une communauté de langue et de race, invoquant la tradition et les racines communs – « la nation romantique » (A. Renaut, 1991 : 33 – 35). L'idée de base de la nation révolutionnaire c'est que cet ensemble d'individus est constitué par leur volonté de s'associer, et l'accès à la nationalité est un choix personnel et libre de l'individu. Si l'adhésion à la nation et à la nationalité « révolutionnaire » est facile à avoir par l'adhésion exprimée, la perte de la nationalité est aussi simple, en se réalisant par l'abandon des principes auxquels l'individu s'est rallié. La nation romantique est l'ensemble d'individus qui partagent des origines communes, une langue commune, des traditions construites tout au long de l'histoire et des ancêtres qui ont agi pour le bien commun de la collectivité nationale. Dans ces conditions, la nation romantique s'affirme par une âme collective qui la fait unique et distincte parmi les autres nations du monde. C'est dans cette acception que la nation roumaine est décrite dans les contenus scolaires. Même dans les manuels de la période communiste, qui n'utilisent pas la nation comme symbole pour la construction identitaire, elle est placée, lors de son invocation, dans des contextes valorisant les origines communes de la communauté nationale, la langue roumaine et la culture construite dans cet espace, le désir d'unité nationale et territoriale qui a orienté le cours des événements historiques. Pour ces qualités, la nation est vécue individuellement par chacun des membres de la communauté nationale : « Le plus important est la personnification de la nation qui permet de transposer à cet être collectif les mêmes catégories que celles qui sont appliquées à l'individu » (E. M. Lipiansky, 1980 : 59).

Dans les contenus scolaires roumains actuels, *la nation roumaine* est plus souvent invoquée par ce syntagme (53,4% des invocations de *la nation* reçoivent cet attribut, voire 86,1% des attributs de *la nation* font référence à la dimension *roumaine*). A ce niveau de l'analyse, on constate que ce qui change avec le passage du communisme au postcommunisme c'est le référentiel de base pour la communauté nationale, mais non pas le contexte où il est placé, désigné par les attributs utilisés. Ainsi, les contenus scolaires d'avant et d'après la chute du communisme sont très orientés vers la dimension roumaine, et on peut considérer que les deux s'inscrivent sur la voie du « nationalisme affirmé » dans le projet identitaire promu par le système d'enseignement. Seul le discours

d'ensemble avancé autour des appellatifs de la communauté nationale marque la différence entre les orientations particularistes ou universalistes de l'imaginaire national.

La source du pouvoir dans l'Etat est représentée par la nation rassemblée, sans différences sociales. (N. Dumitrescu, 2003 : 97)

A côté de la proclamation des droits et des libertés apparaît l'idée de la souveraineté de la nation, car seule la nation confie son exercice aux institutions suprêmes de l'Etat. (idem. : 68)

Le discours actuel sur *la nation* se réalise en grande partie avec des références au contexte social et politique interne, mais les essais d'ouverture du discours didactique vers le contexte extérieur aux frontières nationales commencent à s'entrevoir.

Sur le territoire des ancêtres la nation roumaine est prête à assurer à chaque peuple la totale liberté nationale et son organisation dans un Etat libre et, indépendamment, elle va le réaliser sur la base de la démocratie qui va assurer à tous les individus vivant sur son territoire l'égalité des conditions de vie. (N. Dumitrescu, 2003 : 132)

Dans les contenus scolaires roumains actuels, la nation est partagée entre les explications visant la pensée (27,6%) et la manière de vivre des citoyens (24,1%), ainsi que les projections pour l'avenir (24,1%). Cet équilibre entre les explications visant la pensée collective qui relie les générations à l'aide de la culture commune et des croyances communément partagées, les explications claires sur le passé et le devenir de la nation marquent une continuité et une forte liaison entre les différentes générations à l'intérieur de la communauté nationale.

[...] l'Etat roumain médiéval a été « l'expression d'une nation en devenir ». (N. Dumitrescu, 2003 : 32)

Pour faire avancer les affaires de la nation roumaine [...] l'Assemblée Nationale [Adunarea Națională] décide l'institution d'une Grande Assemblée Nationale Roumaine [Mare Sfat Național Român] qui aura pleine autorisation de représenter la nation roumaine toujours et partout, devant toutes les nations du monde, et de prendre toutes les dispositions qu'elle va considérer nécessaires dans l'intérêt de la nation. (idem. : 132)

III.2. Le rapport Soi/Autres

L'identité se construit à travers un permanent rapport à l'Altérité, processus au cours duquel le Soi cherche également à s'identifier et à se différencier de l'Altérité. Par Altérité, on désigne d'une manière générique, toute entité individuelle ou collective qui sert de référence dans le cadre des permanentes identifications et différenciation du Soi au cours du processus de construction de l'image, des sentiments, des comportements utiles à l'intégration sociale. Particularisant le propos au sujet du rapport Soi/Autre au niveau de l'identité nationale, il y a deux niveaux différents où la discussion s'ouvre : au niveau de l'*in-group* national et au niveau de l'*out-group* national. D'une part, l'Altérité est constituée par la communauté nationale, notamment illustrée par les ancêtres ou les différents groupes minoritaires vivant à l'intérieur de l'espace national (aux cours des époques mémorielles ou plus récentes de l'histoire nationale) ; d'autre part, l'Altérité est constituée par d'autres communautés nationales que l'histoire ou l'imaginaire historique a mises en relation avec la communauté nationale. Il y a ici deux types de rapport développés au niveau de la construction identitaire, qui s'affirment simultanément vers : l'intérieur et l'extérieur. Le rapport à l'Altérité vers l'intérieur se réalise en termes sociaux, mettant en relation la communauté nationale présente avec ses formes d'existence plus anciennes ou les majoritaires avec des communautés minoritaires. Ce rapport est initié alors même que l'idéologie dominante dans la société oriente vers l'harmonie et l'unité : « Le communisme, à son tour, a été un fabricant infatigable d'Altérité, à la force de son projet utopique de cohésion et d'harmonie sociale » (L. Boia, 2008 : 60). Le rapport à l'Altérité extérieure ouvre le débat sur d'autres entités nationales, les analogies et les différences se réalisant plutôt en termes spatiaux et culturels.

L'Altérité est toujours construite par les autres, terme utilisé d'une manière générique, par exemple, pour l'image des femmes créée aux yeux des hommes, pour celle des défavorisés élaborée aux yeux de l'élite, etc. Elle peut se concrétiser dans une perception/image erronée qui dissimule la réalité, mais qui nourrit l'identité et oriente les attitudes, les comportements, les décisions à l'égard de soi-même et des autres. Dans cette logique, l'Altérité nationale construite aux yeux des autres nations est une somme

de stéréotypes qu'on s'approprié au fur et à mesure en les transformant dans des prototypes nationaux. On ne dit pas que l'image sur soi-même, la perception sur la propre nation et sa mission au monde, est meilleure ou pire (par rapport à l'*in-group* ou à l'*out-group* national), mais qu'elle est différente, même si son existence est influencée par le modèle que l'Altérité offre, par les relations directes ou indirectes à celle-ci. L'identité nationale est alors une négociation de ce qu'on veut être et de ce que l'autre dit du Moi. C'est ainsi qu'on a les premières informations sur les Roumains – des images stéréotypées décrites en de beaux mots par Hérodote, reprises dans tous les manuels roumains d'Histoire : « les plus braves et plus justes des Traces » (Hérodote *apud* N. Dumitrescu, 2003 : 6). C'est après cette qualification des Daces (les ancêtres des Roumains) que la communauté nationale commence à se construire et se souder par l'intériorisation et l'adoption des comportements préfigurés et présentés par Hérodote, « le père de l'histoire ». Les étiquettes *braves* et *justes* sont appropriées par la nation roumaine, dans l'imaginaire national, en les transformant dans des prototypes nationaux – des caractéristiques qui ont structuré le discours national sur la nation.

Les contenus scolaires d'Histoire utilisent cette qualification de Hérodote sur les ancêtres des Roumains, mais, selon le projet du système éducatif au sujet de la construction identitaire nationale, la citation de Hérodote peut être tronquée. La citation complète présente les Daces comme impulsifs, ce qui les a amenés à la soumission par les Romains. Ce sont des caractéristiques évaluatives par lesquelles l'historien ne juge pas la population, mais il fait des constats, en mettant pour toujours une empreinte sur l'imaginaire construit par la nation sur elle-même : « Le moment de début, la première création justifie l'existence et marque le destin, la place dans l'univers de chaque communauté : de la tribu jusqu'à la nation moderne. C'est l'acte de naissance dont le manque fait manquer l'identité même » (L. Boia, 2008 : 69). Sur ces qualités se fondent toutes les caractéristiques de la nation roumaine qui décrivent une nation juste par rapport au destin des autres, qui a adopté la politique de non implication dans les affaires internes des autres pays, qui a toujours utilisé la vaillance pour défendre l'espace hérité des ancêtres, la culture construite dans l'espace et l'affirmation de la nation indépendante au monde.

Sur les caractéristiques fondatrices du destin des Français, on ne peut pas avoir d'informations extraites des contenus scolaires, parce que l'histoire considérée dans les manuels analysés commence en 1850. Les savoirs compris dans ces manuels ne font pas référence aux origines nationales. Il y a, par contre, d'autres éléments spécifiques au profil national, identifiables par les rapports à l'Altérité (identifiée par rapport à l'*in-group* et à l'*out-group*) qu'on présente ci-dessus.

« L'idéologie démocratique privilégie la masse autochtone face à l'élite conquérante, et l'idéologie nationale, l'enracinement dans un espace prédestiné face à un éventuel apport étranger » (L. Boia, 2008 : 73). C'est une raison forte pour le façonnement du profil national des Roumains par les emprunts des caractéristiques avancées par Hérodote. A partir de ces caractéristiques s'en sont constituées d'autres qui ont pris leur contour au cours des relations internes entre les Roumains et entre les Roumains et les minorités vivant dans cet espace, ce qui se constitue comme un autre type d'Altérité façonnant l'identité nationale. A l'égard de ces collectivités, les contenus scolaires roumains ont depuis toujours avancé des idées favorisant le vivre ensemble, la cohésion sociale et le respect de la spécificité ethnique. C'est ainsi que l'imaginaire national se construit en un esprit de tolérance et de considération des spécificités des minorités nationales, dans une vision intégrante et harmonisée du spécifique national. Face aux minorités nationales, les contenus scolaires avancent des propos qui valorisent la culture, les traditions, l'histoire, mais, d'une manière particulière, qui les met en accord avec la culture et l'histoire nationales. L'attitude que les contenus scolaires préconisent par rapport aux minorités construit un type de nationalisme qui se distingue du modèle multiculturaliste par la dimension intégrante qu'il avance, et du modèle assimilationniste par la reconnaissance et même par la promotion des minorités dans l'espace national. Les références les plus fréquentes visent les minorités hongroises, allemandes et occasionnellement (lorsque les événements historiques l'exigent) les minorités serbes, bulgares, turques. Les deux types de contenus négligent la minorité romane, ce qui peut être interprété comme une politique d'assimilation de cette population malgré ses traditions propres, des costumes spécifiques et une langue propre, bref une identité qui la différencie de la population majoritaire. C'est ainsi que le rapport à l'Altérité interne se fait d'une manière différenciée, le projet identitaire devant être unitaire et convergent

avec l'approche des minorités. Un projet d'inclusion des minorités augmente la tolérance et l'acceptabilité face à ces populations minoritaires, et l'école peut contribuer activement à ce projet national qui doit prendre en compte, à côté de l'identité nationale, les identités ethniques en promouvant une attitude positive à l'égard de chacune d'entre elles.

Les contenus français d'Histoire ne parlent pas de minorités, le projet assimilationniste étant plus présent. C'est un point où les contenus scolaires des deux pays compris dans notre analyse se différencient complètement. La France détient un pouvoir d'assimilation développé au cours de son histoire et transmis par différentes voies, y compris par les contenus scolaires, dans le mental collectif. Un premier indicateur est l'appellatif *Français* utilisé pour la communauté nationale dans plus de la moitié de ses invocations. L'ensemble de la population vivant dans cet espace national se distingue par cette qualité, même si leurs origines plus ou moins lointaines les relient à d'autres cultures, à d'autres traditions et même à d'autres langues.

[...] la doctrine proclamée par les républicains au gouvernement depuis 1879 est celle de l'assimilation. (J. Marseille, 2004 : 144)

La France était [...] le pays européen qui comptait le plus grand nombre d'étrangers – près d'un million et demi, en comprenant les naturalisés de fraîche date. (A. Alba, 1953 : 274)

Français de France ou Français d'Afrique, des Antilles, de l'océan Indien, de l'Indochine et, aussi bien, ceux des Hindous, Sénégalais, Océaniens, Kabyles ou Arabes qui ont été élevés à la cité française, tous, sous les lois délibérées en commun, ont les mêmes devoirs et les mêmes droits. (A. Rambaud apud J. Marseille, 2003 : 85)

Même si les contenus français ne parlent pas trop des arrivants et des naturalisés en France, ils parlent plus à propos des colonies françaises où les Français se sont retrouvés toujours à l'initiative d'action de civilisation dans les pays moins développés. De plus, les actions de colonisation sont présentées en général comme bien reçues par les indigènes, ce qui renforce l'image de Français protecteurs et sauveurs des populations du Tiers Monde.

L'expansion française, après un temps d'arrêt, a repris son essor [...] Ainsi s'est constitué un immense empire, qu'il a fallu pacifier et organiser. A une politique imprudente d'assimilation a succédé une politique mieux comprise d'autonomie

administrative et de collaboration avec les peuples indigènes. (A. Alba, 1953 : 278)

Tous se déclarent, comme autrefois, heureux et fiers d'être placés sous la protection de notre drapeau et le jurent sur les fétiches et par les mânes de leurs pères. (P. Savorgan de Brazza apud J. Marseille, 2004 : 150)

« L'idéologie nationale a situé l'histoire sur le terrain des oppositions entre les nations et les Etats » (L. Boia, 2008 : 91) ce qui, au cours du processus de construction identitaire nationale par les contenus scolaires, se concrétise dans le rapport entre la nation et les autres nations. Les savoirs scolaires d'Histoire présentent les événements historiques en incluant dans le jeu des causalités, des démarches et des conséquences historiques d'autres entités nationales qui servent comme éléments de comparaison, de légitimation ou de modèle dans la construction identitaire nationale. Il y a, à ce point aussi, des ressemblances et des différences entre les contenus scolaires compris dans notre analyse.

Les contenus scolaires français des deux périodes présentent la *France* et la *nation* Française comme un moteur de développement du monde entier et un modèle pour les autres nations. Même si, au cours de l'histoire, il y a des moments où les savoirs scolaires parlent d'un retard de la nation française par rapport à d'autres grandes puissances, on invoque bientôt le retour au firmament qui la fait demeurer dans la mémoire collective comme l'une des plus grandes puissances.

[...] on créa quelques institutions sur le modèle français [...] le prestige de la France dans le Levant en fut fortifié. [...] montrer dans la France la plus grande puissance méditerranéenne. (A. Alba, 1953 : 92)

Il souhaite construire l'Europe dans la mesure où celle-ci contribue au développement économique donc à la puissance de la France. [...] Il défend une Europe fédérale où chaque Etat garderait sa pleine souveraineté et dont la France serait la puissance dominante. (J. Marseille, 2004 : 354)

L'image que les contenus scolaires français fournissent sur la France et les Français est unitaire au cours des deux périodes, encourageant un nationalisme également ouvert et universaliste, mais qui place au centre de l'histoire et du monde la puissance française. L'affirmation de sa puissance ne se fait pas au détriment des droits et des libertés humaines. Cependant, c'est elle qui garantit, dans l'imaginaire national, l'avenir des

autres nations : « *C'est de la France surtout que dépendent nos destins* » (A. Alba, 1953 : 107).

Quant aux contenus scolaires roumains, les rapports que les Roumains établissent avec d'autres nations varient d'un système d'enseignement à l'autre. Le manuel ancien est beaucoup plus orienté vers l'*in-group* national affirmant souvent (davantage dans les chapitres présentant l'époque communiste) la non intervention des étrangers dans les affaires intérieures d'un peuple, et cette exigence était avancée au nom de l'indépendance et de la souveraineté nationale. L'histoire nationale a mis les Roumains face à face avec d'autres nations, et les contenus scolaires ne peuvent pas négliger ces situations telles que les alliances avant des conflits guerriers ou pour la défense contre les Turcs, les Russes ou les Allemands, les relations commerciales, l'appartenance à un territoire (voir la Transylvanie). Au cours de ces relations établies entre la nation roumaine et les nations étrangères, les voisins sont plutôt privilégiés, l'Occident étant faiblement représenté dans les contenus d'Histoire de la période communiste. De plus, les relations entre les Roumains et les Autres sont plus souvent mentionnées au cours de la présentation des événements plus éloignés en temps, la période communiste parlant plus des relations avec d'autres pays communistes, de l'Asie et de l'Amérique Latine (pour soutenir leurs idées sur la non intervention des étrangers dans les affaires intérieures) qui s'inscrivent dans la mentalité collective comme des entités « exotiques », du fait de la distance physique et culturelle qui s'impose par rapport à ces Altérités.

Notre pays développe également d'amples relations d'amitié, de collaboration et de solidarité avec la République Populaire Chinoise, la R.P.D. Coréenne, ainsi qu'avec les autres Etats socialistes de l'Asie et de l'Amérique Latine. (C. Daicoviciu, 1973 : 388)

Dans la nouvelle étape qui s'ouvre en Indochine, la Roumanie va développer et élargir la collaboration avec les peuples de cette région, agissant pour la poursuite de leurs efforts de guérison des blessures de la guerre et de développement libre et indépendant. (idem. : 389)

Il y a aussi des références aux autres entités nationales, en termes généraux, visant au nom des droits et des valeurs universels l'idée de l'alignement de la Roumanie sur des démarches et des actions internationales pour le bien être de toutes les nations.

L'invocation neutre, anonyme des « autres pays » est loin d'offrir l'appui nécessaire à la construction identitaire :

Après la signature du traité de paix, la Roumanie s'est manifestée sur le plan extérieur avec plus de détermination, comme une combattante active pour établir et élargir les relations de collaboration internationale, pour consolider la paix (C. Daicoviciu, 1953 : 363)

Les contenus scolaires roumains actuels sont visiblement orientés vers l'Europe entière, cherchant à s'identifier aux objectifs fondamentaux européens. Ainsi, l'Altérité est représentée, d'une part, par les autres entités nationales prises individuellement (invoquées selon l'évolution de l'histoire), d'autre part par l'Union européenne vue comme une entité intégrative, réunissant des diversités culturelles des nations européennes, garantissant les droits humains et la démocratie.

Ainsi, tout au long de ce manuel, on souligne la dimension culturelle des essais des Roumains de s'inscrire dans l'histoire de l'Europe. (N. Dumitrescu, 2004 : 1)

Aspirant à une nouvelle place au centre européen des forces, la Roumanie a soutenu avec force après 1989 son appartenance à la communauté des pays européens. (idem. : 228)

III.3. Le grand homme

La construction identitaire se réalise dans une permanente jonction entre mêmeté et ipséité, singularité et uniformité, identification et distinction, unité et diversité, mettant la communauté propre en rapport avec d'autres communautés de l'intérieur ou de l'extérieur de l'espace national. Une place distincte au cours de ce processus complexe est accordée aux images des personnages emblématiques décrites dans les contenus scolaires. Celles-ci sont des modèles de comportement et des caractères emblématiques par leurs faits mêmes ou par leurs traits construits dans les contenus scolaires, afin de promouvoir le modèle humain agréé dans la société présente. Dans les contenus scolaires, les grands personnages sont perçus comme les personnages d'un roman, d'une narration, dont ils suivent les actions, choisissent un favori et y distinguent entre le bon et le mal. La façon de dire les choses dans les textes scolaires nous présente deux catégories de

personnages : positifs et négatifs. La disjonction entre ces personnages est parfois forcée, influencée par leurs actions, et également par la concordance établie entre ses faits, ses croyances, ses convictions et l'idéologie du gouvernement. Ainsi, pour un système d'enseignement, un personnage de l'histoire peut être un grand homme, tandis que pour un autre système éducatif, il ne l'est pas. On a eu ainsi des figures historiques dont le prestige a disparu une fois l'idéologie du pouvoir changée, ou, par contre, d'autres figures qui demeurent dans la pléiade des héros, quelle que soit leur idéologie, mais leurs traits de personnalité ayant parfois été modifiés.

La règle de construction d'un personnage est la même pour tout type d'écriture. L'auteur attribue au personnage un caractère qui n'est pas obligatoirement identique à la réalité. C'est une négociation entre ce que les documents/les récits de son époque disent sur lui et ce que l'historien (auteur du manuel scolaire) veut dire sur le personnage. Evidemment, il y a plusieurs facteurs agissant à la construction de la figure historique tels que : les contraintes des programmes scolaires, les contraintes tenant au développement intellectuel de l'âge auquel s'adressent les contenus scolaires, à l'idéologie gouvernant la société du présent, mais aussi à la subjectivité de l'auteur des contenus scolaires.

Faisant « vivre » un personnage historique aux yeux des élèves, on les détermine à valoriser certaines caractéristiques des personnages de l'histoire, à emprunter certains traits de leurs personnalités qui s'insèrent dans leurs esprits et qui influent sur leur caractère. Il y a une série de formules stéréotypées convergentes avec les stéréotypes du présent (et non pas nécessairement à l'époque des personnages), utilisées même pour rapprocher la figure de la personnalité historique de l'apprenant sélectif dans ses lectures et orienté vers des « formules » qui lui sont plus familières et qui soutiennent l'univers symbolique, les croyances, les valeurs qui lui sont connus.

Il faut encore ajouter que le choix du personnage présenté comme un grand homme de l'histoire nationale a beaucoup d'importance et non uniquement les caractéristiques qu'on met en évidence à son égard par les contenus scolaires. Pour soutenir ce propos, on peut évoquer un exemple de l'histoire récente des manuels scolaires de Roumanie. La période des réformes du système d'enseignement post-décembriste, lorsque l'édition des manuels scolaires alternatifs cherchait sa légitimité et a produit des manuels assez variés (du point de vue de la forme, du contenu, de l'approche), un manuel d'histoire de lycée

controversé a été proposé. Les personnages considérés auparavant emblématiques pour l'histoire de la nation recevaient peu d'importance et implicitement peu d'espace dans l'économie du contenu du manuel, pour faire place à des figures de la vie publique, médiatiques dont le « caractère » construit par les contenus scolaires servait plutôt au façonnement d'un caractère et d'attitudes orientées vers la consommation de média, les débats publics actuels de toute sorte, la futilité de l'esprit et l'éloignement des valeurs civiques et démocratiques qui ne répondaient plus aux idéaux de l'éducation.

La figure du grand homme vient parfois offrir une note d'exemplarité, de singularité dans la masse anonyme et généralisante de la nation. Les systèmes d'enseignement visés dans notre analyse relèvent quelques différences à l'égard du grand homme qui résident, d'une part dans le choix des personnages de l'histoire recevant le statut de grands hommes et, d'autre part dans les stratégies de communication par l'intermédiaire desquelles leur figure devient emblématique.

Tout manuel d'Histoire inclut dans ses contenus des informations relatives aux dirigeants de la nation, quel que soit leur statut (roi, président, hospodar etc.), à leurs caractéristiques réservant plus ou moins d'espace dans l'ensemble du contenu scolaire. Ils apparaissent également dans les contenus scolaires français et roumains, dans les deux cas les manuels anciens se concentrant de plus sur leurs traits de personnalité et leurs faits de bravoure. C'est ainsi que Napoléon est un personnage central de l'Histoire enseigné par le *Cours d'histoire Malet-Isaac*, dont les échos sont également identifiables dans le manuel roumain de la période communiste.

Les uns [...] nous le montrent en général bienveillant, affable, humain, généreux ; pour les autres [...] il est l'homme sans moralité, sans pitié, sans scrupules, qui a tout sacrifié à ses ambitions personnelles. Certains lui attribuent de la volonté, du bon sens, un idéal noble ; pour d'autres, il n'a que l'entêtement des faibles, c'est un rêveur, un esprit trouble et chimérique, « une grande incapacité méconnue ». (A. Alba, 1953 : 42)

« Quel singulier homme ! Quel mélange de contrastes ! Rusé et naïf, viveur et idéologue..., sincère quelquefois par calcul, impénétrable quand il le veut, conspirateur toujours, par goût autant que par habitude, et, dans les bons comme dans les mauvais jours, fataliste qui croit en son étoile. (Comte de Hubner apud A. Alba, 1953 : 43)

La bourgeoisie grecque en général et plutôt celle stabilisée en différentes parties de l'Europe, déçue par la politique de Napoléon [...] (C. Daicoviciu, 1973 : 163)

La France de Napoléon III voulait assurer au sud-est de l'Europe un débouché économique et un pion de son influence politique. (idem. : 204)

Il y a d'autres figures de l'histoire décrites dans les contenus du manuel Malet-Isaac, mais par la période comprise dans ce manuel et le besoin d'exemplarité pour la construction identitaire nationale, la figure de Napoléon s'y impose. Les contenus français actuels n'insistent pas autant sur la figure de Napoléon, l'inclusion dans les pages des manuels, des événements plus récentes, offre à l'histoire des figures nouvelles telles que les présidents ou d'autres hommes politiques. Il y a encore un autre phénomène qui apparaît dans les contenus scolaires actuels à l'égard des grands personnages. L'orientation de l'histoire plus qu'auparavant sur la vie sociale, les styles de vie et les domaines variés d'expression et de manifestation des hommes a déterminé l'inclusion dans les contenus des manuels français des figures d'acteurs ou parfois d'hommes ordinaires mais qui assurent, par leur simplicité et leur communauté de vécu avec les Français, des étayages adéquats au processus d'identification nécessaire à la construction identitaire. Si les contenus anciens offrent plutôt l'exemplarité des personnages placés au front des nations ou agissant au nom des grands idéaux, découvertes, actions, les contenus actuels ajoutent à ceux-ci des exemples de stars de cinéma devenus idoles au cours d'une période quelconque ou des exemples de l'immédiateté des apprenants, sans pourtant négliger les représentants des nations.

Les manuels roumains d'Histoire n'ont pas présenté dans leurs contenus cette dimension sociale quotidienne qui prend de plus en plus place dans les contenus français. Aussi bien les contenus anciens que les contenus actuels se concentrent plutôt vers les personnalités qui se sont retrouvées au cours de l'histoire guider les masses. La tendance qui se manifeste dans ces contenus est de réduire en général l'espace réservé aux évaluations explicites des grandes figures de l'histoire, leurs traits de personnalité et leur implication dans les événements historiques qu'ils ont marqués, sont plutôt présentés dans le cadre des citations. On remarque encore la disparition d'un type de personnage très valorisé dans les contenus de la période communiste. Il s'agit de la figure de l'ouvrier anonyme mais qui se faisait remarquer au cours d'événements soutenant l'essor du Parti et de son idéologie. Les contenus actuels n'offrent plus des idéals-types humains ; au contraire c'est la neutralité, à ce point de vue, qui domine. Par différence avec les contenus anciens, les contenus actuels s'affirment par la réhabilitation de la figure de

Carol I (Charles I^{er} de Roumanie), roi de la Roumanie, que les contenus de la période communiste avaient exclu complètement.

« *Le roi Carol était une véritable personnalité [...]. Avec une patience inhabituelle, il savait suivre ses pensées tout au long des années, toutes les volontés vraiment persistantes, on ne voyait jamais sur son visage un signe de ses intentions [...]. Si on y ajoute une grande fierté, un sens du devoir qu'on rencontre très rarement, et une noble conception, noble dans la plus digne acception du mot, à de ce qu'il doit à cet Etat et à ce peuple, on aura la synthèse des caractéristiques du Roi Carol.* (I.G. Duca apud N. Dumitrescu, 2004 : 83)

Dans l'analyse des contenus scolaires, on a aussi inclus comme variable *les actions des grands personnages*, pour avoir une image d'ensemble sur l'apport de leur exemplarité dans l'économie de l'ensemble du contenu scolaire d'Histoire. Il y a, à ce point, des ressemblances et de différences qui apparaissent. Un élément commun à tous les manuels analysés est celui de fournir des informations sur les actions des grands personnages, notamment lors de l'invocation du territoire et non pas pour l'invocation de la communauté nationale, d'où la conclusion que ces figures emblématiques de l'histoire sont davantage représentatives pour l'espace où ils ont mené leurs actions, qu'ils ont marqué par leurs actions que par la communauté au nom de laquelle ils ont agi. Dans cette logique, les contenus français des deux périodes sont constants dans l'attachement des actions des grands personnages à la *France* et à la *République française*. Les contenus roumains, même s'ils associent, au cours des deux périodes, les actions des grands hommes à l'espace, marquent à ce point aussi, une différence d'approche du territoire. Ainsi, les contenus de la période communiste valorisent les actions des grands hommes à l'intérieur du *pays*, tandis que les contenus actuels les associent à *l'Etat* et à la *Roumanie*.

Les intentions de façonner la personnalité des apprenants par l'exemplarité des grands personnages est plus prégnante dans les contenus roumains d'Histoire, par des indices de tendance plus élevés que dans les contenus français (0,63 pour les contenus roumains de la période communiste). Si au niveau de la dimension identitaire nationale à l'invocation de laquelle les actions des grands hommes se retrouvent utilisées, il n'y a pas

de différence entre les manuels, au niveau de l'époque historique où les grands hommes se font le plus remarquer, les actions varient d'un manuel et d'un pays à l'autre.

Les actions des grands personnages dans les manuels scolaires

| | <i>Cours d'histoire Malet-Isaac</i> | Manuels de la collection J. Marseille | <i>L'histoire des Roumains</i> (période communiste) | <i>L'histoire de la Roumanie</i> (période postcommuniste) |
|--|-------------------------------------|---|---|---|
| Pourcentage dans la série des variables explicatives | 6,5% | 4,2% | 4,8% | 5% |
| La dimension associée | territorialité | territorialité | territorialité | territorialité |
| Les concepts le plus souvent invoqués | France, République (française) | France, République (française) | pays | Etat, Roumanie |
| L'indice de tendance | 0,13 | 0,26 | 0,63 | 0,32 |
| L'époque – symbole | la Belle époque | IV ^e République, V ^e République | époque médiévale | capitalisme |

III.4. La langue nationale et la religion

Chaque nation a une spécificité qu'elle s'est construite tout au long de son histoire par les actions et les interactions des individus et des institutions au sein d'une culture spécifique. La langue nationale est un élément de la spécificité nationale, un fondement identitaire et un facteur de cohésion, autour et au nom de laquelle les nations construisent l'esprit nationaliste. Même s'il y a des régionalismes, des particularités de langue caractéristiques pour une certaine région, des archaïsmes ou même des argots, la langue nationale qui valorise les sentiments, les comportements, les attitudes à l'égard de la nation est la synthèse de toutes les particularités en vertu desquelles chaque citoyen s'identifie à sa langue, et, par son intermédiaire, à sa culture.

La langue nationale est un élément assez particulier dans la construction identitaire, aucune intégration sociale ne pouvant se réaliser sans la médiation de la langue. Elle donne à tout individu la possibilité de s'intégrer dans sa communauté nationale d'appartenance, de se distinguer des autres communautés et de conférer des significations aux réalités construites dans l'espace national tout au long de son histoire, par l'intermédiaire des mots de la langue, puisque « le mot est une institution » (C. Hagege,

1985 : 129). On ne se propose pas ici d'argumenter à propos de l'importance de la langue nationale pour la construction identitaire, mais de voir comment ce fort étayage identitaire est valorisé par les savoirs scolaires d'Histoire.

Tous les contenus scolaires ont inséré dans la présentation des faits historiques des références à la langue nationale qui est, elle-même, un produit de l'histoire. Une première lecture relève une différence entre les contenus français et les contenus roumains à l'égard de l'invocation de la langue nationale. Même si les occurrences de la langue nationale ne sont pas trop significatives dans les manuels scolaires analysés, on observe une tendance particulière en ce qui les concerne. Les manuels roumains font plus usage de l'invocation de la langue que les manuels français. Une explication réside dans le fait que, pour les Roumains, la langue nationale s'est constituée comme argument de base pour les idéaux d'unité des tous les Pays Roumains et comme garant de la continuité des Roumains dans leur espace. Pour les Français, même si les manuels n'invoquent pas beaucoup la langue dans leurs contenus, elle demeure un fort élément identitaire. Le pouvoir économique et politique par lequel la France s'est imposée au monde, sa culture qu'elle a fait connaître à l'extérieur des frontières nationales, ont transformé la langue nationale en un symbole qui ne réunit plus les masses autour d'elle, mais c'est elle qui s'impose avec la nation dans ses démarches civilisatrices.

C'est en définitive, ou plutôt c'est à l'origine, et c'est de tout temps le soldat [français] – et son ennemi, cet autre soldat – qui fait qu'on parle ou qu'on ne parle pas le français ici ou là. C'est le soldat français qui fait qu'on parle français de Dakar à Bizerte et de Brest à Longwy. C'est le soldat français qui fait qu'on parle français à Maubeuge et à Liège et en somme à Mulhouse et à Colmar. Et c'est le soldat français qui fait qu'on parle français à Paris. (C. Péguy apud J. Marseille, 2003 : 158)

[...] le français est adopté comme langue de travail à l'égalité avec l'anglais. (J. Marseille, 2004 : 352)

Par son statut de fort élément identitaire, la langue nationale peut devenir l'une des principales cibles visées au cours des attaques survenus de l'extérieur (l'épisode Alsace-Lorraine est significatif dans ce cas) : *[...] il essayait de germaniser le pays, il favorisa une large immigration d'Allemands [...], il interdit l'usage du français [...]* (A. Alba, 1953 : 349). Cet exemple d'oppression de la nation (mais adapté au contexte roumain)

par l'interdiction de l'usage de sa langue nationale – touchant fortement à l'identité – est également rencontré dans les manuels roumains d'Histoire, lorsque la Bucovine a été passée sous la gouvernance de la Cour de Vienne :

En 1849, la Bucovine devenait ducat sous gouvernement direct de la Cour de Vienne. La politique de dénationalisation s'est manifestée en spécial à l'Eglise et à l'école où l'usage de la langue roumaine a été interdit (N. Dumitrescu, 2004 : 92)

La langue roumaine est plus présente dans les contenus scolaires d'Histoire roumains que le Français dans les contenus scolaires d'Histoire de la France, étant valorisée comme la justification de l'existence et de la continuité de la population roumaine dans cet espace, d'une part, et d'autre part comme lien fort existant entre les Roumains depuis toujours et qui les a mobilisés afin d'accomplir leur unité nationale. Dans le premier cas, ce sont les linguistes qui apportent des arguments pour soutenir le propos ; mais il y a aussi l'idéologie visant la construction identitaire qui donne crédit à la population autochtone alors qu'elle veut renforcer les éléments identitaires.

Le Latin populaire parlé dans l'ancienne Dacie romaine connaît une certaine évolution qui annonce l'apparition de la future langue roumaine (C. Daicoviciu, 1953 : 59)

La langue roumaine [...] relève avec le nombre réduit de mots magyars, chose déjà montrée par Roesler même, qu'au cours de l'invasion hongroise, les Roumains de Transylvanie avaient déjà leur culture. (N. Dumitrescu, 2004 : 19)

La langue roumaine a été unitaire dès sa constitution. Se développant et s'enrichissant constamment, au cours de la deuxième moitié du XVI-ème siècle se constitue la langue roumaine littéraire [...]. La communauté de langue, à base de substratum ethnique, est entrée profondément dans la conscience du peuple roumain. (C. Daicoviciu, 1953 : 170)

Quant à la religion, les manuels scolaires compris dans notre analyse n'y font pas beaucoup de référence. Il y a, dans le manuel roumain actuel d'Histoire, une liaison avec la langue nationale qui ouvrait les chemins vers cette problématique : *Dans le domaine spirituel, il y a une synthèse religieuse à côté de celle de la langue (N. Iorga apud N. Dumitrescu, 2004 : 13)*. Les renvois à l'Eglise ou à la vie spirituelle sont très rares et occasionnels dans tous les manuels analysés, ce qui amène à la conclusion que la

dimension religieuse ne s'inscrit dans le profil identitaire national pour aucun des systèmes d'enseignement discutés dans notre étude.

Conclusions

➤ Les concepts utilisés dans la série visant la communauté nationale sont : *nation, peuple, population, masses, société, citoyens, Français, Roumains, Daces*.

➤ La dimension de la communauté nationale reçoit plus d'importance dans les contenus roumains que dans ceux français. Cette dimension occupe la deuxième position dans l'ordre des occurrences dans les deux types des contenus scolaires roumains, tandis que, dans les contenus scolaires français, cette dimension prend la troisième position dans le manuel Malet-Isaac et la deuxième dans les contenus de J. Marseille, ayant quand même des valeurs proches de celles de la dimension des *valeurs*.

➤ Les contenus scolaires français montrent une différence au niveau du rapport *in-group – l'out-group* national : les contenus anciens sont plus orientés que ceux actuels vers les autres communautés nationales. Même si les deux types de contenus scolaires font référence à des événements de l'histoire nationale et internationale, les contenus actuels se font remarquer par la forte promotion de la nation française non seulement dans le contexte interne, mais dans le contexte international également.

➤ Les deux types de contenus scolaires français invoquent plus souvent la communauté nationale par le nom même de la nation (plus de la moitié des occurrences pour *Français*), entre les deux types de contenus n'existant pas de variation à ce niveau.

➤ La seule désignation pour la communauté nationale qui enregistre un attachement significatif au discours des années 50 est *la société*, item axé davantage sur le réseau social existant dans l'espace national, que sur la conscience commune ressortie des origines et des traditions communes, des institutions auxquelles les individus se soumettent ou des buts et des projets communément partagés.

➤ Les contenus français actuels se font remarquer par l'attachement aux appellatifs *citoyens* et *population* pour désigner la communauté nationale. L'attachement du discours didactique aux citoyens renforce le crédit accordé à l'entité étatique dans les contenus actuels pour la construction identitaire nationale. On l'a vu, avec l'analyse de la

territorialité, que l'Etat est attaché au discours du présent, même si la force de l'attachement n'est pas significative. Ce qu'on remarque ici c'est la cohérence interne des contenus scolaires actuels dans leur projet identitaire : l'affirmation du *citoyen* et de la citoyenneté (qui prennent du sens et de la consistance à l'intérieur d'un Etat) se réalise d'une manière intégrée avec l'augmentation de l'appellatif *Etat* dans les mêmes contenus.

➤ Les contenus scolaires roumains sont beaucoup plus orientés vers l'*in-group* que les contenus français, et, notamment au sein du système d'enseignement roumain, voire plus les contenus actuels que ceux anciens, au niveau de la série de concepts proposés pour l'analyse de la communauté nationale.

➤ Il y a des différences entre les appellatifs de la *communauté nationale* imposés dans le discours didactique. Ainsi, la période communiste montre une préférence pour *le peuple* et *les masses* (ces dernières ayant un PEM proche de la valeur absolue), alors que la période postcommuniste manifeste un fort attachement dans le discours des manuels scolaires pour *la nation*. Les contenus roumains actuels marquent des ressemblances avec les contenus français actuels par l'occurrence des *Roumains* (la plus fréquente dans la série visant la communauté nationale, mais n'atteignant pas la valeur relative des contenus français) et aussi l'attachement fort à l'appellatif *citoyens* (mais qui suit *la nation* dans l'ordre des occurrences de la même série). S'il y a pourtant des ressemblances entre les approches des deux types de contenus scolaires actuels à l'égard du projet identitaire, ils demeurent encore bien différents.

➤ Le *peuple* est l'autre appellatif de la communauté nationale fortement attaché au discours de l'époque communiste, réalisant par les références territoriales qu'il subsume le lien avec le *pays*, un autre pilier du projet identitaire national de la période communiste. La perception et l'inculcation dans la mémoire des apprenants du concept *peuple* sont bien orientées par des attributs, le plus visible étant *roumain* pour construire le syntagme *peuple roumain*, épreuve du « nationalisme affirmé » du communisme.

➤ L'appellatif de la communauté nationale représentatif pour les contenus actuels est *la nation*, prise dans son acception « romantique » comme une communauté de langue, ethnique, culturelle et historique. Même si les orientations générales du contenu scolaire roumain postcommuniste entrevoient des ouvertures vers la construction du nationalisme universaliste, il y a encore des réminiscences de l'époque antérieure, telles

que le « nationalisme affirmé » visible par l'orientation forte de l'appellatif *nation* vers la dimension nationale (l'attribut *roumaine* ayant une bonne représentation).

➤ La construction identitaire nationale orientée sur la dimension de la communauté nationale prend en compte d'autres catégories analytiques qui offrent un plus de connaissance sur le projet du système éducatif à propos de la construction identitaire, identifié au niveau des contenus scolaires. Ainsi, le rapport à l'Altérité est mis en évidence, dans les contenus scolaires français, par les relations externes où la France est l'une des grandes puissances autour de laquelle tournent les destins des autres. Par rapport à l'espace national intérieur, il y a une tendance affirmée d'assimilation. Les contenus roumains diffèrent d'un type de contenu à l'autre : si au cours de la période communiste l'Altérité est plutôt interne, celle externe étant soit plus éloignée et jamais rencontrée, soit une entité générique désignée par « les autres pays », qui ne soutient pas beaucoup le besoin de la construction identitaire. Les contenus actuels sont plus orientés vers la dimension européenne, même s'ils sont encore fortement tributaires à l'invocation de l'esprit national.

➤ Le grand homme et l'invocation de la langue nationale sont des fondements identitaires retrouvés dans tous les manuels scolaires. Dans la série des grands hommes, on identifie une tendance à l'attribution d'une place, dans les contenus français, à d'autres types de personnages (ressortissant d'autres domaines émergents dans la société contemporaine), tandis que les contenus roumains se placent au niveau de la « reconnaissance » de certains grands hommes oubliés ou ignorés par l'époque antérieure. La langue nationale est un élément identitaire utilisé avec plus d'acuité dans les contenus roumains d'Histoire, pour son statut d'élément autour duquel s'est formé l'idéal d'unité nationale.

En guise de conclusions : Du profil identitaire national vers le profil identitaire européen

L'identité nationale est une construction, en étant le résultat de l'action de beaucoup de facteurs, de disciplines, de sociétés et d'agents. Elle s'inscrit ainsi dans un long et complexe processus qui se trouve toujours à la recherche d'éléments nouveaux, inattendus à l'égard de son statut, de ses formes d'existence, de ses mécanismes de construction et de son évolution. De l'ensemble du système qu'on appelle d'une manière générique *identité nationale*, on s'est proposé de suivre, dans notre étude, la contribution que le système d'enseignement apporte à la construction identitaire au cours des périodes différentes de l'existence du même système éducatif, de même que dans les pays différents, afin d'identifier des constances et des spécificités propres à la construction identitaire nationale.

On s'est fixé ainsi sur le système d'enseignement comme l'un des agents principaux de socialisation, par l'intermédiaire duquel l'image et les sentiments des individus face à leur existence dans l'espace national sont façonnés. Le système éducatif est traité ici comme l'institution qui contribue à l'élévation et au façonnement de l'identité nationale, afin de répondre aux nécessités de la société d'avoir non seulement des citoyens éduqués, et également des citoyens formés à l'esprit des valeurs nationales, mais aussi afin d'assurer la reproduction de l'ordre social. L'identité nationale est vue, tout au long de cette étude, comme une construction (composée par de règles et de normes, de croyances et de conduites) transmise aux individus par la voie du système d'enseignement, la seule institution qui soumette la population à l'action de socialisation d'une manière convergente, organisée et structurée, selon des réglementations unitaires pour une certaine catégorie d'âge.

Notre démarche au niveau du système éducatif n'est pas exhaustive, mais elle se propose de comprendre les mécanismes de construction identitaire spécifiques aux systèmes d'enseignement. Pour cette fin, on a choisi l'analyse des systèmes d'enseignement français et roumain et la discipline d'enseignement Histoire, pour son

apport substantiel au façonnement identitaire. L'analyse entreprise s'est concentrée sur les programmes et les contenus scolaires des deux systèmes éducatifs, utilisés au cours du processus didactique, à deux moments différents des deux systèmes éducatifs. La grille d'analyse qu'on a proposée pour investiguer la contribution de la construction identitaire par le système éducatif, a été structurée sur trois registres – *territorialité*, *valeurs* et *communauté nationale*. Ce sont les dimensions de l'identité nationale pour lesquelles on a proposé une série de concepts définitoires, dont l'identification et l'analyse au sein des contenus scolaires rendent compte du projet de l'école sur le « bon citoyen » qu'elle agrée et qu'elle suit à former. Ce projet identitaire suivi par le système d'enseignement est, en fait, le projet de la société sur l'imaginaire national qui doit s'enraciner dans la mémoire collective, l'école étant le médiateur et l'agent principal impliqué dans cette construction mentale collective. Soumis au pouvoir, chaque système éducatif mène en avant le projet identitaire national de celui-ci, ce qui permet de l'évaluer par les instruments utilisés à l'école.

C'est ainsi que l'analyse du projet de l'école au sujet de la construction identitaire a été structurée sur les trois dimensions, afin de comprendre le spécifique de chaque système éducatif par rapport au registre respectif, mais aussi pour identifier des constances et des spécificités propres à la construction identitaires des différents systèmes d'enseignement inclus dans notre analyse. Comme lignes générales, on a vu que tout système éducatif utilise des stratégies de communication adéquates afin d'agir sur la pensée des jeunes apprenants et sur la pensée collective à l'égard de l'imaginaire construit sur l'espace national (pris dans une acception large visant l'espace physique, institutionnel, culturel, social). Dans la construction identitaire nationale, tous les systèmes éducatifs font le plus appel à la dimension de la *territorialité*, qui leur sert de cadre de référence, étant la seule réalité selon certains théoriciens, pour l'édification à l'esprit des jeunes grâce à des images positives et des sentiments prouvant l'attachement à l'espace national. Les deux autres dimensions, bien représentées elles aussi dans les contenus scolaires, contribuent d'une manière différente à la construction identitaire. Dans les contenus roumains, quelle que soit l'époque où elles sont utilisées, à côté de l'image de la *territorialité*, c'est l'image de la *communauté nationale* qui s'affirme, le système de *valeurs* occupant la troisième position. Les contenus français sont plus

orientés vers les *valeurs* (à côté de la dimension de la *territorialité*), la *communauté nationale* n'arrivant qu'au présent à égaliser l'apport du système de valeurs à la construction identitaire nationale. Ces variations identifiées au niveau des registres identitaires annoncent des variations à l'égard du projet identitaire de chaque système éducatif. L'analyse entreprise sur les contenus scolaires a mis en évidence quelques spécificités des projets de l'école à propos de la construction identitaire, au cours des différentes périodes de son existence. On peut élaborer ainsi une grille comprenant le profil identitaire national spécifique aux variées périodes incluses dans notre analyse. Chaque profil identitaire dont on parle se situe à l'entrecroisement de l'axe temporel où le manuel scolaire se situe et du pays où le manuel est enseigné. Le profil identitaire comprend les éléments fortement associés au discours de chaque manuel scolaire, structurés autour des trois dimensions de l'identité nationale.

Profils identitaires nationaux

| | Manuel scolaire d'Histoire ancien | Manuel scolaire d'Histoire actuel |
|---------------------------------------|--|--|
| Les manuels scolaires français | <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'identité de la <u>France</u> est conférée par son nom même, son enracinement dans l'espace étant garanti par la force de la nature qui lui a façonné les limites territoriales et l'ouverture vers le monde ▪ La France s'impose dans l'histoire du monde comme une autorité souveraine (<u>Empire</u>) représentée par le pouvoir économique et politique manifesté également à l'intérieur qu'à l'extérieur de ses frontières étatiques, et personnifiée et représentée par les traits de l'Empereur Napoléon ▪ <u>Liberté</u> est la valeur suprême dont jouissent les Français et qui est le garant des autres droits et libertés ▪ Au-delà des libertés d'action, de pensée, de circulation etc. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'identité de la <u>France</u>, connue et reconnue par son nom, s'enracine dans l'espace que la nature lui a établi et qui lui légitime les limites du cadre national ▪ La forme de gouvernement affirmée et promue dans l'espace national est la <u>république</u>, le garant de la représentativité de la nation et le garant du respect des droits de l'homme ▪ La vie sociale, politique, économique tourne autour de la <u>liberté</u> qui garantit le droit d'agir librement sous la seule réserve que, par les actions entreprises, on ne fasse pas atteinte aux droits des autres ▪ La liberté des individus se manifeste dans le contexte de la <u>solidarité</u> qui unit les êtres |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>garanties aux individus vivant dans l'espace national, s'érige l'attachement à la même valeur transposée au niveau étatique par <u>l'autonomie</u> valorisée à chaque Etat indépendant</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'image construite sur les <u>Français</u> même, les envisage comme une communauté se définissant par les réseaux sociaux développés (réunis à l'intérieur de la <u>société</u>) | <p>humains au nom de la reconnaissance et de la responsabilité des uns envers les autres</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le concept définitoire pour la communauté nationale est <u>Français</u> soulignant leur unicité (re)connue au monde ▪ Les Français affirment et définissent leur appartenance à l'Etat, le garant de leur statut de <u>citoyens</u> aussi bien à l'intérieur, qu'à l'extérieur des frontières nationales |
| <p>Les manuels scolaires roumains</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'identité nationale se construit autour du concept <u>pays</u> qui dans l'imaginaire national est également espace physique et institutionnel ▪ L'attachement fort au pays indique un fort attachement à l'espace physique dont les marqueurs naturels ont agi de manières différentes : les montagnes sont des éléments d'unification, tandis que les eaux (mer et fleuve) ce sont des éléments de séparation ▪ La valeur fondamentale promue dans l'espace national est <u>l'indépendance</u>, valeur qui prend plus de sens dans les relations internationales qu'au niveau des relations interhumaines ▪ L'indépendance est garantie par une forte <u>unité</u> interne, politique et culturelle, visant aussi la dimension collective de l'existence humaine ▪ Les Roumains s'affirment comme un <u>peuple</u> fortement associé à son territoire et à l'unité culturelle (voire de langue) dont il fait épreuve ▪ Au niveau de la dimension actionnelle de la communauté | <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'identité de la <u>Roumanie</u> s'affirme par son nom qui lui confère une place singulière parmi les autres Etats du monde ▪ L'organisation interne et la représentation externe sont assurées par <u>l'Etat</u>, le garant du bon fonctionnement des organismes et des services au profit de l'administration du pays ▪ La valeur suprême est la <u>liberté</u> qui garantit le droit d'agir dans l'esprit du respect du même droit aux autres êtres humains ▪ La liberté individuelle est corrélée avec <u>l'autonomie</u> qui prend plus de sens au niveau des collectivités, dans les relations interétatiques, que dans celles interindividuelles internes ▪ L'identité des <u>Roumains</u> s'érige autour de l'unicité et de la singularité que leur confère le nom même de la nation ▪ La communauté nationale se définit par son statut de <u>nation</u> qui, prise dans l'acception romantique du terme, valorise la conscience d'appartenance à la communauté historique, culturelle, linguistique de tous |

| | | |
|--|--|---|
| | nationale, c'est plutôt sa forme d'existence comme <u>masse</u> homogène, anonyme et compacte, dont les traits définitoires peuvent être identifiés par l'exemplarité des grands hommes qui se détachent | ses individus, dont elle se distingue par le statut d'entité supérieure irréductible au simple rassemblement des individus. |
|--|--|---|

L'utilité de la grille d'analyse qu'on a proposée peut être vue à différents niveaux. D'une part, elle est une radiographie des projets identitaires nationaux des différents systèmes éducatifs. D'autre part, elle est précieuse pour la perspective comparative avancée. Dans une troisième ligne, elle est utile comme un élément d'appui pour l'élaboration d'autres démarches analytiques à propos de la construction identitaire, mais aussi sur les démarches de construction et de façonnement identitaire, utilisées par différents agents de socialisation.

Dans la perspective de l'Union européenne et du façonnement du citoyen européen, l'expertise du profil identitaire national au fil des années est une démarche utile à la connaissance des bases identitaires des citoyens et pour l'élaboration des stratégies de communication, afin de soutenir et de construire la dimension européenne de l'identité. Il faut tenir pourtant compte du fait que l'imaginaire européen même s'il prend ses racines dans les mêmes dimensions de l'identité nationale – *territoire, valeur, communauté nationale*, les cadres sociaux de la mémoire collective s'érigent dans une autre sphère qui dépasse les limites nationales. On est ainsi devant un autre « pôle d'attraction identitaire [...] ». Ce projet est présenté comme le poursuivant naturel de l'histoire commune, l'expression d'une évolution irréversible qui trouve, dans l'Union, l'expression la plus plausible de l'achèvement du "rêve européen" » (C. Bîrzea, 2005 : 103). Le nouveau type d'identité, même s'il se nourrit de l'imaginaire national et qu'il s'oriente sur les mêmes dimensions identitaires, redimensionne les registres identitaires. Ainsi, la *territorialité* qui transcende les frontières nationales est un espace commun de référence qui émerge par accord et non pas comme auparavant, par la force des luttes et des conquêtes ; les valeurs fondamentales doivent s'orienter vers le soutien au pluralisme et à la diversité ; la communauté européenne doit faire vivre à l'esprit des citoyens l'attachement à une collectivité hétérogène, une nouvelle forme d'existence communautaire humaine.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2004, *L'éducation interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France
- AGABRIAN Mircea, 2006, *Analiza de conținut*, Iași : Polirom
- ALBERTINI Pierre, 2006 (1992), *L'école en France du XIX^e siècle à nos jours de la maternelle à l'université*, Paris : Hachette Supérieur
- ALLARD Michel, LANDRY Anik, 2006, « Le manuel d'histoire, reflet des programmes ? Un cas d'exception. L'œuvre du professeur André Lefebvre », dans LEBRUN Monique (dir.), *Le manuel scolaire*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 61-78
- ANDERSON Benedict, 1996 (1983), *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris : Editions la Découverte
- BADIE Bertrand, SADOUN Marc, 1996, *L'Autre*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- BALANDIER Georges, 1999, *Préface* à DOUGLAS Mary, *Comment pensent les institutions*, Paris : La découverte/M.A.U.S.S.
- BARRY Brian, 2000, « Naționalismul », dans David Miller (dir.), *Enciclopedia Blackwell a gândirii politice*, București: Humanitas
- BATESON Gregory, 1977, *Vers une écologie de l'esprit*, Tome I, Paris : Seuil
- BEILLEROT Jacky, 1979, *Idéologie du savoir*, Tournai : Casterman
- BELLIER Irène, 1994, « L'invention de la "culture de Lomé" », dans *Ethnologie française – Les mots des institutions*, 4, Octobre – Décembre, Tome XXIX, Paris : Presses Universitaires de France, p. 529 – 541
- BETEA Lavinia, 2001, *Psihologie politică*, Iași: Editura Polirom
- BIRNBAUM Pierre, LECA Jean (dir.), 1986, *Sur l'individualisme. Théories et méthodes*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- BÎRZEA Cezar, 2005, *Cetățenia europeană*, București : POLITEIA-SNSPA

- BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, 2002, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris : Bayard
- BOCANCEA Cristian, 1998, *La Roumanie du communisme au post-communisme*, Paris : L'Harmattan
- BOIA Lucia, 1997, *Istorie și mit în conștiința românească*, București : Humanitas
- BOIA Lucian, 2000, *Pentru o istorie a imaginarului*, București : Humanitas
- BOIA Lucian, 2007, *România țară de frontieră a Europei*, București : Humanitas
- BOIA Lucian, 2008, *Jocul cu trecutul. Istoria între adevăr și ficțiune*, 3^e édition, București : Humanitas
- BOUCHARD Gérard, 2000, *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde. Essai d'histoire comparée*, Montréal : Boréal
- BOURDIEU Pierre, 1993, « Esprits d'Etat, genèse et structure du champ bureaucratique », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96 – 97, p. 49 – 62
- BRAUD Philippe, 1994, *Sociologie politique*, Paris : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence
- BRAUDEL Fernand, 1969, *Ecrits sur l'histoire*, Paris : Flammarion
- BRAUDEL Fernand, 1986, *L'identité de la France*, Paris : Arthaud-Flammarion
- BULAI Alfred, 1993, « Teritorialitatea », dans ZAMFIR Cătălin, VLASCEANU Lazăr, 1993, *Dicționar de sociologie*, București : Editura Babel
- CAMILLERI Carmel, COHEN-EMERIQUE Margalit, 1989, *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : L'Harmattan
- CASTORIADIS Cornelius, 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Edition du Seuil
- CHANTEAU Jean-Pierre, « La dimension socio-cognitive des institutions et de la rationalité : éléments pour une approche holindividualiste », dans *L'Année de la régulation. Economie, Institutions, Pouvoirs*, N° 7, 2003 – 2004, Paris : Presses de Sciences Po, p. 45 – 89
- CHEBEL D'APPOLLONIA Ariane, 1996, « Les morales de l'autre. Les identités nationales », dans BADIE Bertrand, SADOUD Marc, 1996, *L'Autre*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, p. 137 – 149

- CHELCEA Septimiu, 1998, « Memorie și identitate, constructe sociale », dans CHELCEA Septimiu (coord.), *Memorie socială și identitate națională*, București : Editura I.N.I.
- CHELCEA Septimiu, MARGINEAN Ioan, CAUC Ion, 1998, *Cercetarea sociologică. Metode și tehnici*, Deva : Editura « Destin »
- CIBOIS Philippe, 2003, *Les écarts à l'indépendance. Techniques simples pour analyser des données d'enquête*, Sciences Humaines. Disponible sur : <http://cibois.pagesperso-orange.fr/Text.html> (consulté le 15.01.2008)
- COULON Christian, 1994, « Etat et identité », dans MARTIN Denis-Constant (dir.), *Cartes d'identité – Comment dit-on « nous » en politique ?*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- DELANNOI Gil, 1991, « La théorie de la nation et ses ambivalences », dans DELANNOI Gil, TAGUIEFF Pierre-André (dir.), *Théories du nationalisme*, Paris : Editions Kimé, p. 9 – 14
- DENNI Bernard, LECOMTE Patrick, 1999, *Sociologie du politique*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- DIAC Florin, 2004a, *O istorie a învățământului românesc modern*, vol. I, București : Oscar Print
- DIAC Florin, 2004b, *O istorie a învățământului românesc modern*, vol. II, București : Oscar Print
- Dictionnaire de l'Académie Française*, 1694, Première édition. Disponible sur : <http://artfl.atifl.fr/dictionnaires/ACADEMIE/PREMIERE/premiere.fr.html> (consulté le 20.06.2007)
- DOUGLAS Mary, 1989 (1986), *Ainsi pensent les institutions*, Florence : Editions Usher
- DOUGLAS Mary, 1999, *Comment pensent les institutions*, Paris : La Découverte/M.A.U.S.S.
- DUPONT Norbert, 1996, « Les familles de *patrie, Etat, nation* », dans RÉMY-GIRAUD Sylvianne, RÉTAT Pierre, *Les mots de la nation*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- DURKHEIM Emile, 1999 (1922), *Education et sociologie*, Paris: Quadrige / Presses Universitaires de France

- DUTERTRE Anne, 2003, « Le lycée : entre massification et élitisme », dans TOULEMONDE Bernard (dir.), *Le système éducatif en France*, Paris : La Documentation Française
- DUVERGER Maurice, 1988, *Sociologie de la politique*, Paris: Presses Universitaires de France
- ELIADE Pompiliu, 2000, *Influența franceză asupra spiritului public în România – Originile*, București : Humanitas
- ELIAS Norbert, 1991 (1987), *La société des individus*, Paris : Fayard
- ERIKSON Erik, 1982, *Enfance et société*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé
- FERRO Marc, 1992, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris: Payot
- FORMOSO Bernard, 2004, « Débats sur l'ethnicité », dans HALPERN Catherine, RUANO-BORBALAN Jean-Claude, *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*, Auxerre : Editions Sciences Humaines
- FRANK Robert, 2000, « Qu'est-ce qu'un stéréotype ? », dans JEANNENEY Jean-Noël *Une idée fausse est un fait vrai*, Paris : Editions Odile Jacob
- GATHER THURLER Monica, MAULINI Olivier (dir.), 2007, *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Québec : Presses de l'Université du Québec
- GELLNER Ernest, 1989, *Nations et nationalisme*, Paris : Editions Payot
- GRAWITZ Madeleine, LECA Jean, 1985, *Traité de science politique*, Paris : Presses Universitaires de France
- GUTH Suzie (dir.), 1994, *Une sociologie des identités est-elle possible ?*, Paris : L'Harmattan
- HAGEGE Claude, 1985, *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris : Fayard
- HERMET Guy, BADIE Bertrand, BIRNBAUM Pierre, BRAUD Philippe, 2001, *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*, Paris: Armand Colin
- IORGA Nicolae, 1916, *Războiul nostru în note zilnice*, vol. I, Craiova : Editions « Ramuri »

- ISAAC Jules, 1953, « Avertissement », dans André ALBA, Jules ISAAC, Antoine BONIFACIO, *Cours d'histoire Malet-Isaac. Histoire contemporaine 1852 – 1939*, Paris : Hachette
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, 1990, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs reformes*, Paris : Editions Universitaires
- LAGROYE Jacques, 1997, *Sociologie politique*, 3^e édition, Paris : Presses de Sciences Po et Dalloz
- LE COADIC Ronan, 2003, *Identités et démocratie*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- LE GOFF Jacques, 1988, *Histoire et mémoire*, Paris: Editions Gallimard
- LEBRUN Monique (dir.), 2006, *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec : Presses de l'Université du Québec
- LEBRUN Monique (dir.), 2007, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec
- LEBRUN Nicole, 2006, « L'éducation à la citoyenneté – Source de débat et de controverses ? », dans MONTOYA Yves, MARTINEZ Jean-Paul, BOUTIN Gérald (dir.), *L'école actuelle face au changement*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 113 – 118
- LEVI-STRAUSS Claude, 2000 (1977), *L'identité*, Paris : Presses Universitaires de France
- LIPIANSKY Edmond Marc, 1979, *L'âme française ou le National – Libéralisme*, Paris : Editions Anthropos
- LIPIANSKY Edmond Marc, 1980, « L'identité nationale comme représentation », dans TAP Pierre (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse : Privat
- LIPIANSKY Edmond Marc, 1991, *L'identité française. Représentations, mythes, idéologies*, La Garenne-Colombes : Editions de l'Espace européen
- LOURAU René, 1970, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Editions de Minuit
- LUCAS Nicole, 2001, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- MABILON-BONFILS Béatrice, SAADOUN Laurent, 2001, *Sociologie politique de l'école*, Paris : Presses Universitaires de France

- MAESTRI Robert, 2003, *Du particularisme au délire identitaire*, Paris : L'Harmattan
- MARITAIN Jacques, 2008, *Omul și statul*, București : Institutul European (traducere Livia Iacob)
- MAROUF Nadir (dir.), 1995, *Identité – communauté*, Paris : L'Harmattan
- MAROUF Nadir, Carpentier Claude, 1997, *Langue, école, identités*, Paris : L'Harmattan
- MARSEILLE Jacques, 2003, « Avant-propos », dans Jacques MARSEILLE (dir.), *Histoire*, classe de 1^{ère}, Paris : Nathan
- MICHELAT Guy, THOMAS Jean-Pierre H., 1966, *Dimensions du nationalisme*, Paris : Armand Colin
- MIHAILESCU Ioan, 2003, *Sociologie generală*, București : Polirom
- MIRKOVIC Marijana, CRAWFORD Keith, « Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: a Cross-Cultural Analysis of Textbooks », dans *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 3, n° 2, July 2003. Disponible sur: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/MirkovicandCrawfordrev.pdf> (consulté le 02.10.2009)
- MOREAU Daniel, 2006, « Les manuels, transmission simple ou contribution originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale », dans LEBRUN Monique (dir.), *Le manuel scolaire*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 251 – 276
- MOREL Stéphanie, 2002, *Ecole, territoires et identité – Les politiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris : L'Harmattan
- MORIN Edgar, 1991, « L'Etat-nation », dans DELANNOI Gil, TAGUIEFF Pierre-André (dir.), *Théories du nationalisme*, Paris : Editions Kimé, p. 319 – 324
- MORIN Edgar, 1999, *Relier les connaissances*, Paris : Seuil
- NAMER Gérard, 1985, *Court traité de sociologie de la connaissance*, Paris : Librairie des Méridiens
- NOIRIEL Gérard, 2007, *À quoi sert « l'identité nationale »*, Marseille : Agone
- OBERLÉ Dominique, 2004, « Vivre ensemble. Le groupe en psychologie sociale », dans HALPERN Catherine, RUANO-BORBALAN Jean-Claude (dir.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*, Auxerre : Editions Sciences Humaines
- PERCHERON Annick, « L'école en porte à faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs – L'école*, N° 30/1984, p. 15-28

- PERES Hubert, 1993, *Individus entre village et nation. Une expérience identitaire dans la formation de la France Républicaine*, Thèse pour le Doctorat de Science Politique, Institut d'Etudes Politiques de Bordeaux
- PÉRÈS Hubert, 1994, « Le village dans la nation française sous la Troisième République. Une configuration cumulative de l'identité », dans MARTIN Denis-Constant (dir.), *Cartes d'identité – Comment dit-on « nous » en politique ?*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- PETRIȘOR Marcel, 2003, « Cercetarea și apărarea identității naționale », dans *Rost – manifest românesc*, n° 2, avril 2003
- PICQ Jean, 1995, *Il faut aimer l'Etat*, Paris : Flammarion
- POPESCU Cristian Tudor, 1998, *Copiii fiarei*, Iași : Polirom
- RAGI Tariq (dir.), 1999, *Les territoires de l'identité*, Paris : L'Harmattan
- RAWLS John, 1987 (1972), *Théorie de la Justice*, Paris : Seuil
- REMI-GIRAUD Sylvianne, 1996, « Introduction », dans REMI-GIRAUD Sylvianne, RETAT Pierre, *Les mots de la nation*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- RENAUT Alain, 1991, « Logiques de la nation », dans DELANNOI Gil, TAGUIEFF Pierre-André (dir.), *Théories du nationalisme*, Paris : Editions Kimé, p. 29 – 46
- RICOEUR Paul, 2000 (1977), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil
- RUANO-BORBALAN Jean-Claude, « L'école, ça sert d'abord à faire la société », dans *Sciences Humaines*, Hors-série N° 36 Mars/Avril/Mai 2002 « Qu'est-ce que transmettre ? ». Disponible sur : http://www.scienceshumaines.com/l-ecole,-ca-sert-d-abord-a-faire-la-societe_fr_12526.html (consulté le 28.09.2007)
- RUANO-BORBALAN Jean-Claude, 2004, « La construction de l'identité », dans HALPERN Catherine, RUANO-BORBALAN Jean-Claude (dir.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*, Auxerre : Editions Sciences Humaines
- RUPP Peter, 1980, « Anthropologie et histoire de l'"identité nationale". Synchronie des conflits, diachronie des solidarités » dans TAP Pierre (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse : Privat
- SAEZ Jean-Pierre (dir.), 1995, *Identités, cultures et territoires*, Paris : Desclée de Brouwer
- SANDU Dumitru (dir.), 2006, *Viața socială în România urbană*, Iași : Polirom

- SANDU Dumitru, 1996, « Statul ca reprezentare socială », dans *Sfera Politicii*, nr. 36/martie, p. 5-9. Disponible sur : <http://sites.google.com/site/dumitrusandu/dumitrusandu:studiiinrevistesauvolumec> (consulté le 15.03.2010)
- SANDU Dumitru, 2010, *Lumile sociale ale migrației românești în străinătate*, Iași : Polirom
- SAPIRO Gisèle, « Pour une approche sociologique des relations entre littérature et idéologie », *COntEXTES*, numéro 2, L'idéologie en sociologie de la littérature (fév. 2007). Disponible sur : <http://contextes.revues.org/document165.html>. (consulté le 11.09.2007)
- SARIVAN Ligia, SINGER Mihaela, 2008, « Curriculum sub reflector. Raport tehnic privind dezvoltarea curriculară în perioada 2001 – 2008 », dans *Revista de pedagogie*, 7 – 12/2008, p. 21 – 51
- SCHNAPPER Dominique, 1994, *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de la nation*, Paris : Gallimard
- SMITH Anthony D, 1983, *Theories of Nationalism*, London: Duckworth
- SORBETS Claude, 2001, « Les sociétés changent, les valeurs avec... », dans SORBETS Claude, AUGUSTIN Jean-Pierre (dir.), *Valeurs de sociétés. Préférences politiques et références culturelles au Canada*, Laval : Les Presses de l'Université de Laval, p. 2-19
- SORBETS Claude, 2002, « Des je(ux) de représentations », dans BAUDRY Patrick, SORBETS Claude, VITALIS André (dir.), 2002, *La vie privée à l'heure des médias*, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 115-122
- SORBETS Claude, 2004, « Institutionnalisations. Façon de (se) dire ce que l'on fait dans le cadre de l'économie sociale et solidaire en Aquitaine », dans ITÇAINA Xabier, LAFORE Robert, SORBETS Claude (dir.), 2004, *Un monde en quête de reconnaissance. Usages de l'économie sociale et solidaire en Aquitaine*, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 15-28
- STANCIU Ion GH., 2006, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Iași : Institutul European
- STERESCU Doina, 1992, « Regândirea predării istoriei – interviu cu Bogdan Teodorescu », dans *Tribuna învățământului*, anul III, nr. 40, 12 octombrie 1992

- TAP Pierre, 1980, « Introduction », dans TAP Pierre (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse: Privat
- TEODORESCU Gheorghe, 2000, *Putere, autoritate și comunicare politică*, București : Editura Nemira
- THELEN Kathleen, « Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique », dans *L'Année de la régulation. Economie, Institutions, Pouvoirs*, N° 7, 2003 – 2004, Paris : Presses de Sciences Po, p. 13 – 43
- THIESSE Anne-Marie, 1999, *La création des identités nationales. Europe XVIII^e – XX^e siècle*, Paris : Seuil
- TOCHON François, 2006, « Quels savoirs pour apprendre au XXI^e siècle ? », dans MONTOYA Yves, MARTINEZ Jean-Paul, BOUTIN Gérald (dir.), *L'école actuelle face au changement*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 29 – 49
- TODOROV Tzvetan, 1986, « Le croisement des cultures », dans *Communication*, N° 43, Paris : Seuil
- TOURAINÉ Alain, 1973, *Production de la société*, Paris : Editions du Seuil
- TOURAINÉ Alain, 1980, « Les deux faces de l'identité », dans TAP Pierre (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse: Privat
- TURLIUC Maria Nicoleta, 2004, *Imaginar, identitate și reprezentări sociale*, Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași
- VINSONNEAU Geneviève, 2002, *L'identité culturelle*, Paris : Armand Colin
- VLASCEANU Lazăr (dir.), 2002, *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Vol. I, Iași : Editura Polirom
- VOINEA Maria, APOSTU Iulian, 2007, *Metodica predării științelor sociale. Suport de curs*, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea din București
- ZAMFIR Cătălin, 1999, *Spre o paradigmă a gândirii sociologice*, Iași : Editura Cantes
- ZAMFIR Cătălin, 1993, « Valoare », dans ZAMFIR Cătălin, VLASCEANU Lazăr, 1993, *Dicționar de sociologie*, București : Editura Babel

Documents officiels

Constituția României (La Constitution de la Roumanie). Disponible sur : <http://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?id=339> (consulté le 17.06.2009)

Constitution de 1958. Disponible sur : http://www.elysee.fr/elysee/francais/les_institutions/les_textes_fondateurs/la_constitution_de_1958/la_constitution_de_1958_21061.html (consulté le 17.06.2010)

Décret N° 90-179 du 23 février 1990 instituant le Conseil national des programmes / J.O. n° 50 du 28 février 1990. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006075476&dateTexte=20100926> (consulté le 28.12.2009)

Legea învățământului (Loi de l'enseignement) nr. 84/1995. Disponible sur : www.edu.ro/index.php/legaldocs/562 (consulté le 31.08.2008)

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, L. n° 2005-380 du 23 avril 2005. Disponible sur : www.education.gouv.fr (consulté le 18.08.2009)

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, Loi N° 2005-380/23.04.2005 / J.O. 24.04.2005. Disponible sur : www.legifrance.gouv.fr (consulté le 23.12.2009)

Loi d'orientation sur l'éducation, Loi N° 89-486/10.07.1989 / J.O. du 14.07.1989. Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html (consulté le 22.12.2009)

Loi de l'éducation et de l'enseignement N° 28 du 21 décembre 1978. Disponible sur : http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htm_act_text?id=10480 (consulté le 22.07.2009)

Loi qui rend l'Enseignement primaire obligatoire, Loi N° 11696/28.03.1882 / J.O. du 29.03.1882. Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/loi_1882_vo.html (consulté le 20.12.2009)

Loi relative à l'éducation, Loi N° 75-620/11.07.1975 / J.O. du 12.07.1975. Disponible sur : http://dcalin.fr/textoff/loi_haby_1975.html (consulté le 22.12.2009)

Programa de istorie a României pentru anul IV – liceu, anul școlar 1973 – 1974 (Programme d'histoire de la Roumanie pour la IV^e année de lycée, l'année scolaire 1973 – 1974), Ministerul Educației și Învățământului, București : Editura didactică și pedagogică

Programa de istorie pentru clasele V – VIII – gimnaziu (Programme d'histoire pour les classes V – VIII – collège), 1975, București : Editura didactică și pedagogică

Programa școlară Istorie. Clasele a XI-a – a XII-a (Programme Histoire. Classes XI^e – XII^e), 2001. Disponible sur : www.edu.ro (consulté le 7.02.2010)

Programele de istorie modernă și contemporană a României – Clasele a IX-a și a X-a pentru toate tipurile de licee (Programmes d'histoire moderne et contemporaine de la Roumanie – Classes IX et X pour tout type de lycée), 1985, București : Editura didactică și pedagogică

Programme de travail 1997-1998, Thème 2 « Le manuel scolaire », Inspection Générale de l'Education, 1998. Disponible sur : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000490/000.pdf> (consulté le 15.12.2009)

Programmes des classes du cycle terminal des séries générales et technologiques, Vol. 12, B.O., hors série, n° 7 du 3 octobre 2002. Disponible sur : www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm (consulté le 4.02.2010)

Projet de loi de l'enseignement. Disponible sur www.edu.ro (consulté le 10.12.2009)

Manuels scolaires

ALBA André, ISAAC Jules, BONIFACIO Antoine, 1953, *Cours d'histoire Malet-Isaac. Histoire contemporaine 1852 – 1939*, Paris : Hachette

MARSEILLE Jacques (dir.), 2003, *Histoire*, classe de 1^{ère}, Paris : Nathan

MARSEILLE Jacques (dir.), 2004, *Histoire*, classe de Terminale, Paris : Nathan

DAICOVICIU Constantin et al., 1973, *Istoria României*, manual pentru anul IV licee de cultură generală și de specialitate [*L'histoire de la Roumanie*, manuel pour la IV^e année des lycée de culture générale et de spécialité], Bucarest : Editions Didactique et Pédagogique

DUMITRESCU Nicoleta et al., 2003, *Istoria românilor*, manual pentru clasa a XII-a [*L'histoire des Roumains*, manuel pour la XII^e classe], Bucarest : Editions Humanitas

TABLE DES ANNEXES

| | |
|--|------------|
| ANNEXE 1 – Les occurrences des dimensions de l’identité nationale | 354 |
| ANNEXE 2 – La dimension de la territorialité | 363 |
| ANNEXE 3 – La dimension des valeurs | 365 |
| ANNEXE 4 – La dimension de la communauté nationale | 368 |

ANNEXE 1 – Les occurrences des dimensions de l'identité nationale

Les occurrences des dimensions de l'identité nationale dans les manuels d'histoire français

| Dimensions de l'identité nationale | Manuel scolaire | | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|------------|---|------------|--|------------|
| | Cours d'histoire Malet-Isaac | | Manuel d'histoire de 1 ^{ère} – Jacques Marseille | | Manuel d'histoire de Terminale – Jacques Marseille | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Territorialité | 1071 | 69 | 556 | 63,5 | 759 | 64,5 |
| Valeurs | 320 | 20,6 | 153 | 17,5 | 207 | 17,6 |
| Nation | 162 | 10,4 | 166 | 19 | 210 | 17,9 |
| Total | 1553 | 100 | 875 | 100 | 1176 | 100 |

Les occurrences des dimensions de l'identité nationale dans les manuels d'histoire roumains

| Dimension de l'identité nationale | Manuel scolaire | | | |
|-----------------------------------|--|------------|--|------------|
| | <i>L'histoire de la Roumanie</i> (manuel de la période communiste) | | <i>L'histoire des Roumains</i> (manuel de la période postcommuniste) | |
| | N | % | N | % |
| Territorialité | 1607 | 55 | 978 | 59,3 |
| Valeurs | 386 | 13,2 | 241 | 14,6 |
| Nation | 928 | 31,8 | 429 | 26,1 |
| Total | 2921 | 100 | 1648 | 100 |

La distribution des occurrences significatives des dimensions de l'identité nationale, par page

Cours d'histoire Malet-Isaac

| page | Chapitre | Dimensions de l'identité nationale | | | Total |
|------|--|------------------------------------|----------------|---------------|-------|
| | | <i>territorialité</i> | <i>valeurs</i> | <i>nation</i> | |
| 74 | Ch. 2. La France sous le Second Empire | 7 | 6 | 1 | 14 |
| 561 | Ch. 18. D'une guerre à l'autre | 9 | 3 | 2 | 14 |
| 122 | Ch. 4. L'Unité italienne | 3 | 5 | 5 | 13 |
| 80 | Ch. 3. La politique extérieure de Napoléon III | 10 | 2 | - | 12 |
| 88 | Ch. 3. La politique extérieure de Napoléon III | 5 | 6 | 1 | 12 |
| 168 | Ch. 5. L'Unité allemande | 8 | 1 | 3 | 12 |
| 244 | Ch. 8. La France sous la Troisième République | 12 | - | - | 12 |
| 274 | Ch. 8. La France sous la Troisième République | 10 | - | 1 | 11 |
| 564 | Ch. 18. D'une guerre à l'autre | 7 | 4 | - | 11 |
| 40 | Ch. 2. La France sous le Second Empire | 9 | - | 1 | 10 |
| 49 | Ch. 2. La France sous le Second Empire | 2 | 5 | 3 | 10 |
| 75 | Ch. 2. La France sous le Second Empire | 5 | 4 | 1 | 10 |
| 144 | Ch. 5. L'Unité allemande | 6 | 2 | 2 | 10 |
| 205 | Ch. 7. Les transformations du monde à la fin du XIX ^e siècle et au début du XX ^e | 7 | - | 3 | 10 |
| 268 | Ch. 8. La France sous la Troisième République | 9 | 1 | - | 10 |
| 277 | Ch. 8. La France sous la Troisième République | 7 | 2 | 1 | 10 |
| 280 | Ch. 9. L'expansion coloniale sous la Troisième République | 10 | - | - | 10 |
| 500 | Ch. 16. Les relations internationales de 1871 à 1914 | 7 | 2 | 1 | 10 |
| 504 | Ch. 16. Les relations internationales de 1871 à 1914 | 9 | 1 | - | 10 |
| 557 | Ch. 18. D'une guerre à l'autre | 9 | - | 1 | 10 |

Manuel d'histoire de 1^{ère} – Jacques Marseille

| page | Chapitre | Dimensions de l'identité nationale | | | Total |
|------|--|------------------------------------|----------------|---------------|-------|
| | | <i>territorialité</i> | <i>valeurs</i> | <i>nation</i> | |
| 77 | Ch. 3. L'Europe et le monde dominé | 11 | 4 | 2 | 17 |
| 98 | Ch. 4. Pesanteurs et dynamismes de la France (1848-1914) | 11 | 1 | 5 | 17 |
| 321 | Ch. 12. La France dans la Seconde Guerre mondiale | 11 | 4 | 2 | 17 |
| 325 | Ch. 12. La France dans la Seconde Guerre mondiale | 5 | | 10 | 15 |
| 313 | Ch. 12. La France dans la Seconde Guerre mondiale | 11 | - | 3 | 14 |
| 141 | Ch. 6. L'enracinement de la République (1880-1914) | 6 | 5 | 2 | 13 |
| 156 | Ch. 6. L'enracinement de la République (1880-1914) | 11 | 1 | 1 | 13 |

| | | | | | |
|-----|--|----|---|---|----|
| 185 | Ch. 7. La Première Guerre mondiale | 7 | 3 | 3 | 13 |
| 119 | Ch. 5. La France d'une République à l'autre (1848-1879) | 3 | 6 | 3 | 12 |
| 123 | Ch. 5. La France d'une République à l'autre (1848-1879) | 12 | - | - | 12 |
| 193 | Ch. 7. La Première Guerre mondiale | 4 | 3 | 5 | 12 |
| 35 | Ch. 1. Croissance économique et société industrielle | 5 | 2 | 4 | 11 |
| 127 | Ch. 5. La France d'une République à l'autre (1848-1879) | 1 | 8 | 2 | 11 |
| 131 | Ch. 5. La France d'une République à l'autre (1848-1879) | 11 | - | - | 11 |
| 159 | Ch. 6. L'enracinement de la République (1880-1914) | 5 | 3 | 3 | 11 |
| 84 | Ch. 3. L'Europe et le monde dominé | 6 | - | 4 | 10 |
| 110 | Ch. 4. Pesanteurs et dynamismes de la France (1848-1914) | 9 | 1 | - | 10 |
| 152 | Ch. 6. L'enracinement de la République (1880-1914) | 2 | 7 | 1 | 10 |
| 158 | Ch. 6. L'enracinement de la République (1880-1914) | 8 | 2 | - | 10 |
| 182 | Ch. 7. La Première Guerre mondiale | 9 | - | 1 | 10 |
| 314 | Ch. 12. La France dans la Seconde Guerre mondiale | 4 | 2 | 4 | 10 |
| 319 | Ch. 12. La France dans la Seconde Guerre mondiale | 5 | 1 | 4 | 10 |
| 320 | Ch. 12. La France dans la Seconde Guerre mondiale | 8 | - | 2 | 10 |
| 324 | Ch. 12. La France dans la Seconde Guerre mondiale | 8 | 1 | 1 | 10 |

Manuel d'histoire de Terminale – Jacques Marseille

| page | Chapitre | Dimensions de l'identité nationale | | | Total |
|------|---|------------------------------------|---------|--------|-------|
| | | territorialité | valeurs | nation | |
| 298 | Ch. 10. La vie politique en France de 1945 à nos jours | 10 | 7 | 8 | 25 |
| 356 | Ch. 12. La France dans le monde de 1945 à nos jours | 19 | 1 | 5 | 25 |
| 224 | Ch. 7. L'Europe de l'Ouest de 1945 à nos jours : construction et enjeux | 22 | 1 | - | 23 |
| 272 | Ch. 9. Bilan et mémoires de la Seconde Guerre mondiale | 6 | 3 | 14 | 23 |
| 355 | Ch. 12. La France dans le monde de 1945 à nos jours | 18 | - | 3 | 21 |
| 291 | Ch. 10. La vie politique en France de 1945 à nos jours | 14 | 2 | 3 | 19 |
| 357 | Ch. 12. La France dans le monde de 1945 à nos jours | 11 | 3 | 5 | 19 |
| 266 | Ch. 9. Bilan et mémoires de la Seconde Guerre mondiale | 13 | - | 4 | 17 |

| | | | | | |
|-----|--|----|----|---|----|
| 362 | Ch. 12. La France dans le monde de 1945 à nos jours | 13 | 4 | - | 17 |
| 304 | Ch. 10. La vie politique en France de 1945 à nos jours | 14 | 1 | 1 | 16 |
| 354 | Ch. 12. La France dans le monde de 1945 à nos jours | 13 | 1 | 2 | 16 |
| 361 | Ch. 12. La France dans le monde de 1945 à nos jours | 15 | 1 | - | 16 |
| 174 | Ch. 6. Décolonisation, émergence et éclatement du Tiers monde | 5 | 9 | 1 | 15 |
| 182 | Ch. 6. Décolonisation, émergence et éclatement du Tiers monde | 4 | 11 | - | 15 |
| 207 | Ch. 7. L'Europe de l'Ouest de 1945 à nos jours : construction et enjeux | 13 | 2 | - | 15 |
| 286 | Ch. 10. La vie politique en France de 1945 à nos jours | 10 | - | 4 | 14 |
| 303 | Ch. 10. La vie politique en France de 1945 à nos jours | 8 | 2 | 4 | 14 |
| 206 | Ch. 7. L'Europe de l'Ouest de 1945 à nos jours : construction et enjeux | 9 | 2 | 2 | 13 |
| 213 | Ch. 7. L'Europe de l'Ouest de 1945 à nos jours : construction et enjeux | 9 | 1 | 3 | 13 |
| 275 | Ch. 9. Bilan et mémoires de la Seconde Guerre mondiale | 8 | 2 | 3 | 13 |
| 301 | Ch. 10. La vie politique en France de 1945 à nos jours | 8 | 2 | 3 | 13 |
| 352 | Ch. 12. La France dans le monde de 1945 à nos jours | 11 | - | 2 | 13 |
| 359 | Ch. 12. La France dans le monde de 1945 à nos jours | 5 | 2 | 6 | 13 |
| 176 | Ch. 6. Décolonisation, émergence et éclatement du Tiers monde | 7 | 5 | - | 12 |
| 214 | Ch. 7. L'Europe de l'Ouest de 1945 à nos jours : construction et enjeux | 8 | 2 | 2 | 12 |
| 318 | Ch. 11. Economie, société et pratiques culturelles en France de 1945 à nos jours | 10 | 1 | 1 | 12 |
| 142 | Ch. 5. La colonisation européenne et le système colonial | 11 | - | - | 11 |
| 175 | Ch. 6. Décolonisation, émergence et éclatement du Tiers monde | 4 | 6 | 1 | 11 |
| 180 | Ch. 6. Décolonisation, émergence et éclatement du Tiers monde | - | 10 | 1 | 11 |
| 212 | Ch. 7. L'Europe de l'Ouest de 1945 à nos jours : construction et enjeux | 9 | 1 | 1 | 11 |
| 268 | Ch. 9. Bilan et mémoires de la Seconde Guerre mondiale | 5 | - | 6 | 11 |
| 289 | Ch. 10. La vie politique en France de 1945 à nos jours | 8 | - | 3 | 11 |
| 290 | Ch. 10. La vie politique en France de 1945 à nos jours | 7 | - | 4 | 11 |
| 320 | Ch. 11. Economie, société et pratiques culturelles en France de 1945 à nos jours | 5 | - | 6 | 11 |

| | | | | | |
|-----|--|---|---|---|----|
| 146 | Ch. 5. La colonisation européenne et le système colonial | 8 | 2 | - | 10 |
| 269 | Ch. 9. Bilan et mémoires de la Seconde Guerre mondiale | 6 | - | 4 | 10 |
| 324 | Ch. 11. Economie, société et pratiques culturelles en France de 1945 à nos jours | 8 | - | 2 | 10 |
| 360 | Ch. 12. La France dans le monde de 1945 à nos jours | 5 | 1 | 4 | 10 |

L'histoire de la Roumanie (manuel de la période communiste)

| page | Chapitre | Dimensions de l'identité nationale | | | Total |
|------|------------------------------------|------------------------------------|---------|--------|-------|
| | | territorialité | valeurs | nation | |
| 171 | Ch. 5. L'époque moderne | 5 | 8 | 17 | 30 |
| 225 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 10 | 12 | 6 | 28 |
| 286 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 14 | 6 | 5 | 25 |
| 224 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 10 | 5 | 9 | 24 |
| 367 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 15 | 1 | 8 | 24 |
| 388 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 14 | 6 | 4 | 24 |
| 37 | Ch. 2. L'organisation esclavagiste | 20 | - | 2 | 22 |
| 221 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 8 | 7 | 7 | 22 |
| 381 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 12 | 2 | 8 | 22 |
| 73 | Ch. 4. L'organisation féodale | 14 | 2 | 5 | 21 |
| 316 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 18 | 2 | 1 | 21 |
| 325 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 18 | - | 3 | 21 |
| 363 | Ch. 8. La révolution populaire | 15 | 2 | 4 | 21 |
| 389 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 13 | 5 | 3 | 21 |
| 390 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 15 | 3 | 3 | 21 |
| 197 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 4 | 5 | 11 | 20 |
| 54 | Ch. 3. Le passage au féodalisme | 5 | - | 14 | 19 |
| 128 | Ch. 4. L'organisation féodale | 7 | 9 | 3 | 19 |
| 220 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 7 | 8 | 4 | 19 |
| 376 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 12 | - | 7 | 19 |
| 203 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 4 | 5 | 9 | 18 |
| 268 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 5 | 3 | 10 | 18 |
| 302 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 16 | 1 | 1 | 18 |
| 324 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 14 | 2 | 2 | 18 |
| 378 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 14 | - | 4 | 18 |
| 39 | Ch. 2. L'organisation esclavagiste | 8 | - | 9 | 17 |
| 113 | Ch. 4. L'organisation féodale | 12 | 2 | 3 | 17 |
| 160 | Ch. 5. L'époque moderne | 3 | 1 | 13 | 17 |
| 327 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 12 | 3 | 2 | 17 |
| 362 | Ch. 8. La révolution populaire | 10 | 1 | 6 | 17 |
| 377 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 11 | 2 | 4 | 17 |
| 59 | Ch. 3. Le passage au féodalisme | 7 | - | 9 | 16 |
| 216 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 12 | 1 | 3 | 16 |
| 361 | Ch. 8. La révolution populaire | 10 | 3 | 3 | 16 |

| | | | | | |
|-----|-----------------------------------|----|---|----|----|
| 81 | Ch. 4. L'organisation féodale | 8 | 4 | 3 | 15 |
| 214 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 11 | 2 | 2 | 15 |
| 230 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 10 | 1 | 4 | 15 |
| 270 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 4 | 1 | 10 | 15 |
| 271 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 7 | 4 | 4 | 15 |
| 287 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 9 | 2 | 4 | 15 |
| 349 | Ch. 8. La révolution populaire | 9 | 2 | 4 | 15 |
| 368 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 10 | 1 | 4 | 15 |
| 58 | Ch. 3. Le passage au féodalisme | 3 | - | 11 | 14 |
| 129 | Ch. 4. L'organisation féodale | 8 | 4 | 2 | 14 |
| 201 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 3 | 4 | 7 | 14 |
| 258 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 10 | 2 | 2 | 14 |
| 266 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 8 | 1 | 5 | 14 |
| 267 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 4 | 2 | 8 | 14 |
| 297 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 12 | 1 | 1 | 14 |
| 380 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 9 | 1 | 4 | 14 |
| 386 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 7 | 2 | 5 | 14 |
| 392 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 9 | - | 5 | 14 |
| 154 | Ch. 5. L'époque moderne | 7 | 3 | 3 | 13 |
| 215 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 8 | 2 | 3 | 13 |
| 254 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 3 | 1 | 9 | 13 |
| 315 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 7 | 4 | 2 | 13 |
| 320 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 4 | 4 | 5 | 13 |
| 331 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 5 | 1 | 7 | 13 |
| 354 | Ch. 8. La révolution populaire | 5 | 2 | 6 | 13 |
| 355 | Ch. 8. La révolution populaire | 6 | 1 | 6 | 13 |
| 151 | Ch. 4. L'organisation féodale | 1 | 1 | 10 | 12 |
| 179 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 5 | 3 | 4 | 12 |
| 192 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 2 | 2 | 8 | 12 |
| 204 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 9 | 1 | 2 | 12 |
| 205 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 5 | 2 | 5 | 12 |
| 206 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 8 | 2 | 2 | 12 |
| 229 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 9 | 1 | 2 | 12 |
| 242 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 12 | - | - | 12 |
| 252 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 9 | 2 | 1 | 12 |
| 259 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 9 | 1 | 2 | 12 |
| 260 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 7 | - | 5 | 12 |
| 264 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 7 | 2 | 3 | 12 |
| 296 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 4 | 7 | 1 | 12 |
| 326 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 4 | 3 | 5 | 12 |
| 330 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 10 | - | 2 | 12 |
| 338 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 7 | 2 | 3 | 12 |
| 357 | Ch. 8. La révolution populaire | 6 | 1 | 5 | 12 |
| 369 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 8 | 2 | 2 | 12 |
| 391 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 8 | - | 4 | 12 |
| 17 | Ch. 1. L'organisation primitive | 6 | - | 5 | 11 |

| | | | | | |
|-----|-----------------------------------|---|---|----|----|
| 52 | Ch. 3. Le passage au féodalisme | 1 | - | 10 | 11 |
| 124 | Ch. 4. L'organisation féodale | 6 | 4 | 1 | 11 |
| 165 | Ch. 5. L'époque moderne | 6 | 3 | 2 | 11 |
| 178 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 3 | 3 | 5 | 11 |
| 180 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 5 | 1 | 5 | 11 |
| 208 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 4 | - | 7 | 11 |
| 212 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 6 | 4 | 1 | 11 |
| 228 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 9 | 1 | 1 | 11 |
| 288 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 7 | 1 | 3 | 11 |
| 323 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 7 | 2 | 2 | 11 |
| 344 | Ch. 8. La révolution populaire | 4 | 1 | 6 | 11 |
| 347 | Ch. 8. La révolution populaire | 7 | - | 4 | 11 |
| 356 | Ch. 8. La révolution populaire | 5 | 1 | 5 | 11 |
| 364 | Ch. 8. La révolution populaire | 8 | 1 | 2 | 11 |
| 68 | Ch. 4. L'organisation féodale | 1 | 3 | 6 | 10 |
| 71 | Ch. 4. L'organisation féodale | 3 | 2 | 5 | 10 |
| 94 | Ch. 4. L'organisation féodale | 8 | 2 | - | 10 |
| 136 | Ch. 4. L'organisation féodale | 4 | 5 | 1 | 10 |
| 163 | Ch. 5. L'époque moderne | 3 | 1 | 6 | 10 |
| 166 | Ch. 5. L'époque moderne | 4 | 1 | 5 | 10 |
| 185 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 4 | 5 | 1 | 10 |
| 195 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | - | - | 10 | 10 |
| 196 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | - | 5 | 5 | 10 |
| 202 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 3 | 1 | 6 | 10 |
| 209 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 5 | 1 | 4 | 10 |
| 236 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 3 | 2 | 5 | 10 |
| 237 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 4 | 3 | 3 | 10 |
| 238 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 6 | 1 | 3 | 10 |
| 272 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 4 | 1 | 5 | 10 |
| 279 | Ch. 6. L'organisation capitaliste | 4 | 1 | 5 | 10 |
| 295 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 8 | - | 2 | 10 |
| 328 | Ch. 7. L'entre deux guerres | 8 | 1 | 1 | 10 |
| 348 | Ch. 8. La révolution populaire | 7 | - | 3 | 10 |
| 383 | Ch. 9. L'organisation socialiste | 3 | - | 7 | 10 |

L'histoire des Roumains (manuel de la période postcommuniste)

| page | Chapitre | Dimensions de l'identité nationale | | | Total |
|------|--|------------------------------------|----------------|---------------|-------|
| | | <i>territorialité</i> | <i>valeurs</i> | <i>nation</i> | |
| 139 | Ch. 7. Unité et diversité dans la Grande Roumanie | 11 | 18 | 4 | 33 |
| 68 | Ch. 3. Les prémisses de la constitution de la Roumanie moderne | 3 | 17 | 10 | 30 |
| 140 | Ch. 7. Unité et diversité dans la Grande Roumanie | 13 | 5 | 10 | 28 |
| 132 | Ch. 7. Unité et diversité dans la Grande Roumanie | 9 | 4 | 13 | 26 |

| | | | | | |
|-----|--|----|---|----|----|
| 114 | Ch. 6. Conservatisme, nationalisme, traditionalisme | 15 | 1 | 8 | 24 |
| 216 | Ch. 12. La Roumanie dans la politique internationale au XX ^e siècle | 24 | - | - | 24 |
| 221 | Ch. 12. La Roumanie dans la politique internationale au XX ^e siècle | 23 | - | - | 23 |
| 152 | Ch. 8. Etat, société et culture | 15 | 2 | 5 | 22 |
| 228 | Ch. 12. La Roumanie dans la politique internationale au XX ^e siècle | 18 | 4 | - | 22 |
| 21 | Ch. 1. De genèse ethnique à genèse étatique | 15 | 3 | 3 | 21 |
| 58 | Ch. 3. Les prémisses de la constitution de la Roumanie moderne | 7 | 1 | 13 | 21 |
| 74 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 15 | 5 | 1 | 21 |
| 90 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 2 | 3 | 16 | 21 |
| 131 | Ch. 7. Unité et diversité dans la Grande Roumanie | 3 | 7 | 11 | 21 |
| 217 | Ch. 12. La Roumanie dans la politique internationale au XX ^e siècle | 21 | - | - | 21 |
| 226 | Ch. 12. La Roumanie dans la politique internationale au XX ^e siècle | 18 | 3 | - | 21 |
| 125 | Ch. 7. Unité et diversité dans la Grande Roumanie | 17 | 1 | 1 | 19 |
| 206 | Ch. 11. L'Etat et la société civile après 1989 | 11 | 4 | 4 | 19 |
| 66 | Ch. 3. Les prémisses de la constitution de la Roumanie moderne | 1 | 7 | 10 | 18 |
| 129 | Ch. 7. Unité et diversité dans la Grande Roumanie | 7 | 7 | 4 | 18 |
| 160 | Ch. 8. Etat, société et culture | 14 | - | 4 | 18 |
| 227 | Ch. 12. La Roumanie dans la politique internationale au XX ^e siècle | 13 | 2 | 3 | 18 |
| 80 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 8 | 7 | 2 | 17 |
| 98 | Ch. 5. Le libéralisme : idéologie et pratiques politiques | 7 | 4 | 6 | 17 |
| 151 | Ch. 8. Etat, société et culture | 15 | 2 | - | 17 |
| 57 | Ch. 3. Les prémisses de la constitution de la Roumanie moderne | 3 | 3 | 10 | 16 |
| 65 | Ch. 3. Les prémisses de la constitution de la Roumanie moderne | 6 | 3 | 7 | 16 |
| 97 | Ch. 5. Le libéralisme : idéologie et pratiques politiques | 7 | 3 | 6 | 16 |
| 77 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 11 | 2 | 2 | 15 |
| 141 | Ch. 7. Unité et diversité dans la Grande Roumanie | 14 | 1 | - | 15 |
| 154 | Ch. 8. Etat, société et culture | 10 | 3 | 2 | 15 |
| 6 | Ch. 1. De genèse ethnique à genèse étatique | - | - | 14 | 14 |
| 16 | Ch. 1. De genèse ethnique à genèse étatique | 6 | - | 8 | 14 |
| 130 | Ch. 7. Unité et diversité dans la Grande Roumanie | 7 | 3 | 4 | 14 |
| 150 | Ch. 8. Etat, société et culture | 9 | - | 5 | 14 |
| 17 | Ch. 1. De genèse ethnique à genèse étatique | 4 | - | 9 | 13 |

| | | | | | |
|-----|--|----|---|---|----|
| 113 | Ch. 6. Conservatisme, nationalisme, traditionalisme | 10 | 1 | 2 | 13 |
| 161 | Ch. 8. Etat, société et culture | 11 | 2 | - | 13 |
| 165 | Ch. 8. Etat, société et culture | 10 | 1 | 2 | 13 |
| 200 | Ch. 11. L'Etat et la société civile après 1989 | 8 | 2 | 3 | 13 |
| 202 | Ch. 11. L'Etat et la société civile après 1989 | 6 | 1 | 6 | 13 |
| 50 | Ch. 3. Les prémisses de la constitution de la Roumanie moderne | 7 | 3 | 2 | 12 |
| 75 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 9 | 1 | 2 | 12 |
| 91 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 2 | 1 | 9 | 12 |
| 118 | Ch. 6. Conservatisme, nationalisme, traditionalisme | 10 | 1 | 1 | 12 |
| 162 | Ch. 8. Etat, société et culture | 8 | 1 | 3 | 12 |
| 203 | Ch. 11. L'Etat et la société civile après 1989 | 6 | 3 | 3 | 12 |
| 72 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 7 | 1 | 3 | 11 |
| 78 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 7 | 2 | 2 | 11 |
| 79 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 7 | 4 | - | 11 |
| 96 | Ch. 5. Le libéralisme : idéologie et pratiques politiques | 7 | 3 | 1 | 11 |
| 101 | Ch. 5. Le libéralisme : idéologie et pratiques politiques | 5 | 3 | 3 | 11 |
| 105 | Ch. 5. Le libéralisme : idéologie et pratiques politiques | 11 | - | - | 11 |
| 197 | Ch. 10. Domination idéologique et répression politique | 7 | - | 4 | 11 |
| 213 | Ch. 11. L'Etat et la société civile après 1989 | 8 | 1 | 2 | 11 |
| 222 | Ch. 12. La Roumanie dans la politique internationale au XX ^e siècle | 11 | - | - | 11 |
| 224 | Ch. 12. La Roumanie dans la politique internationale au XX ^e siècle | 11 | - | - | 11 |
| 22 | Ch. 1. De genèse ethnique à genèse étatique | 4 | 3 | 3 | 10 |
| 61 | Ch. 3. Les prémisses de la constitution de la Roumanie moderne | 5 | 2 | 3 | 10 |
| 67 | Ch. 3. Les prémisses de la constitution de la Roumanie moderne | - | 4 | 6 | 10 |
| 81 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 7 | 3 | - | 10 |
| 92 | Ch. 4. La création des institutions modernes | 2 | 2 | 6 | 10 |
| 134 | Ch. 7. Unité et diversité dans la Grande Roumanie | 7 | - | 3 | 10 |
| 153 | Ch. 8. Etat, société et culture | 8 | - | 2 | 10 |
| 168 | Ch. 8. Etat, société et culture | 8 | 1 | 1 | 10 |
| 209 | Ch. 11. L'Etat et la société civile après 1989 | 6 | - | 4 | 10 |
| 225 | Ch. 12. La Roumanie dans la politique internationale au XX ^e siècle | 10 | - | - | 10 |

ANNEXE 2 – La dimension de la territorialité

Les occurrences de la territorialité dans les manuels scolaires (territoire national à côté des autres territoires)

| Manuels | Territorialité | | | | | | | | | | |
|---------------------|------------------------|-------------|-------------|-------------------|---------------|---------------|--------------|--------------------|---------------|-------|------|
| | <i>France/Roumanie</i> | <i>Etat</i> | <i>Pays</i> | <i>République</i> | <i>Patrie</i> | <i>Empire</i> | <i>Dacie</i> | <i>Principauté</i> | <i>Europe</i> | Total | |
| | | | | | | | | | | % | N |
| MI | 48,1 | 9,2 | 9,5 | 7,5 | 0,5 | 6,2 | - | - | 19 | 100 | 1071 |
| JM 1 ^{ère} | 40,6 | 5,6 | 9,2 | 19,2 | 4 | 2,7 | - | - | 18,7 | 100 | 556 |
| JM T | 44 | 6,6 | 11,2 | 11,6 | 1,3 | - | - | - | 25,3 | 100 | 759 |
| C | 20,1 | 16,3 | 45,7 | 0,7 | 3,1 | - | 6,4 | 3,8 | 3,9 | 100 | 1607 |
| PC | 40,2 | 26,2 | 18,1 | 0,5 | 0,8 | - | 2,4 | 4,9 | 6,9 | 100 | 978 |

Pourcentage de l'Ecart Maximum pour l'invocation du territoire français/roumain à côté des autres territoires

| Manuels | Territorialité | | | | | | | | |
|---------|----------------|-------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------------|
| | <i>Etat</i> | <i>pays</i> | <i>république</i> | <i>patrie</i> | <i>France</i> | <i>Europe</i> | <i>Empire</i> | <i>Dacie</i> | <i>Principauté</i> |
| MI | 17,9 | - | - | - | 5,5 | - | 66,4 | - | - |
| JM | - | 4,5 | 35,2 | 69,9 | - | 8,8 | - | - | - |
| C | - | 48,6 | 11,9 | 62,2 | - | - | - | 51,4 | - |
| PC | 17,1 | - | - | - | 27,6 | 23,9 | - | - | 11,3 |

Les occurrences de la territorialité exclusive pour l'espace national, dans les manuels français

| Manuels | Territorialité | | | | | | | | |
|---------|----------------|-------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|------|
| | <i>Etat</i> | <i>pays</i> | <i>république</i> | <i>patrie</i> | <i>France</i> | <i>Europe</i> | <i>Empire</i> | Total | |
| | | | | | | | | % | N |
| MI | 4,6 | 3,8 | 8,3 | 0,4 | 54,3 | 21,6 | 7,0 | 100 | 949 |
| JM | 4,9 | 4,9 | 15,8 | 2,2 | 46,4 | 24,5 | 1,2 | 100 | 1206 |
| Total | 4,8 | 4,4 | 12,5 | 1,4 | 49,9 | 23,2 | 3,8 | 100 | 2155 |

Pourcentage de l'Ecart Maximum pour l'invocation du territoire national dans les manuels français d'histoire (1)

| Manuels | Territorialité | | | | | | |
|---------|----------------|-------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | <i>Etat</i> | <i>pays</i> | <i>république</i> | <i>patrie</i> | <i>France</i> | <i>Europe</i> | <i>Empire</i> |
| MI | - | - | - | - | 6,9 | - | 66,9 |
| JM | 3,0 | 13,9 | 33,3 | 70,7 | - | 7,1 | - |

Pourcentage de l'Ecart Maximum pour l'invocation du territoire national dans les manuels français (2)

| Manuels | Territorialité | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | <i>Etat</i> | <i>pays</i> | <i>république</i> | <i>patrie</i> | <i>France</i> | <i>Europe</i> | <i>Empire</i> |
| MI | 5,6 | - | - | - | 13,6 | 4,7 | 47,6 |
| JM 1 ^{ère} | - | 16,9 | 32,5 | 71,9 | - | - | - |

Pourcentage de l'Ecart Maximum pour l'invocation du territoire national dans les manuels roumains

| Manuels | Territorialité | | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-------------|-------------------|---------------|-----------------|---------------|--------------|--------------------|
| | <i>Etat</i> | <i>pays</i> | <i>république</i> | <i>patrie</i> | <i>Roumanie</i> | <i>Europe</i> | <i>Dacie</i> | <i>Principauté</i> |
| C | - | 61,4 | 13,4 | 68,1 | - | - | 48,2 | - |
| PC | 15,6 | - | - | - | 30,2 | 26,7 | - | 14,5 |

ANNEXE 3 – La dimension des valeurs

Les occurrences des valeurs par les concepts, dans tous les manuels scolaires analysés

| Manuels | Valeurs | | | | | | | | | | |
|---------------------|---------|---------|------------|------------|-------|--------------|--------------|-----------|---------|-------|-----|
| | liberté | égalité | fraternité | solidarité | unité | souveraineté | indépendance | autonomie | justice | Total | |
| | | | | | | | | | | % | N |
| MI | 38,4 | 6,3 | 0 | 1,9 | 20,3 | 4,7 | 13,4 | 12,8 | 2,2 | 100 | 320 |
| JM 1 ^{ère} | 45,7 | 12,7 | 3,8 | 4,5 | 8,4 | 5,9 | 8,5 | 2,0 | 8,5 | 100 | 153 |
| JM T | 31,4 | 6,7 | 1,4 | 6,3 | 8,2 | 6,3 | 31,9 | 3,9 | 3,9 | 100 | 207 |
| C | 25,1 | 5,2 | 0 | 5,2 | 20,2 | 3,9 | 32,1 | 8,3 | 0 | 100 | 386 |
| PC | 33,6 | 8,7 | 0,8 | 2,1 | 6,6 | 4,6 | 24,5 | 18,7 | 0,4 | 100 | 241 |

Pourcentage de l'Ecart Maximum pour les valeurs dans les manuels scolaires

| Manuels | Valeurs | | | | | | | |
|---------|---------|---------|------------|-------|--------------|--------------|-----------|---------|
| | liberté | égalité | solidarité | unité | souveraineté | indépendance | autonomie | justice |
| MI | 0,0 | - | - | 39,6 | - | - | 59,6 | - |
| JM | 0,0 | 20,9 | 51,6 | - | 15,0 | 26,1 | - | 47,6 |
| C | - | - | 47,6 | 55,4 | - | 15,5 | - | - |
| PC | 11,9 | 21,1 | - | - | 6,7 | - | 32,8 | - |

Les Pourcentages de l'Ecart Maximum pour les valeurs, par étapes historiques, dans les manuels français

Le cours d'histoire Malet-Isaac

| Périodisation | Valeurs | | | | | |
|--------------------------|---------|---------|-------|--------------|--------------|-----------|
| | liberté | égalité | unité | souveraineté | indépendance | autonomie |
| la Belle époque | - | - | 39,4 | - | - | 23,2 |
| première guerre mondiale | 0,0 | - | - | 10,4 | 6,2 | - |
| entre les guerres | 1,8 | 10,1 | - | 5,8 | 4,4 | - |

Les manuels de la collection J. Marseille

| Périodisation | Valeurs | | | | | | | |
|--------------------------|---------|---------|------------|-------|--------------|--------------|-----------|---------|
| | liberté | égalité | solidarité | unité | souveraineté | indépendance | autonomie | justice |
| la Belle époque | 8,7 | 14,3 | 2,1 | 2,1 | - | - | - | 19,2 |
| première guerre mondiale | 0,3 | - | - | - | 10,5 | - | - | 1,3 |
| entre les deux guerres | - | - | - | 2,8 | - | 2,4 | 7,2 | 8,2 |
| deuxième guerre mondiale | 2,9 | 7,4 | - | - | - | - | - | - |
| quatrième République | - | - | - | 22,4 | 7,9 | 23,0 | 21,0 | - |
| cinquième République | 0,9 | 0,2 | 6,8 | - | - | 7,4 | - | - |

Les Pourcentages de l’Ecart Maximum pour les valeurs, par étapes historiques, dans les manuels roumains

L’histoire de la Roumanie (manuel de la période communiste)

| Périodisation | Valeurs | | | | | | |
|-----------------------------|---------|---------|------------|-------|--------------|--------------|-----------|
| | liberté | égalité | solidarité | unité | souveraineté | indépendance | autonomie |
| époque ancienne | - | 4,0 | - | - | - | 0,3 | 5,4 |
| époque médiévale | - | - | - | - | - | 8,6 | 56,8 |
| époque moderne | 1,2 | 7,3 | 11,9 | - | - | - | 0,9 |
| capitalisme | - | - | - | 6,4 | - | 12,7 | - |
| première guerre mondiale | - | - | - | 8,1 | - | - | - |
| entre les guerres mondiales | 13,6 | - | 5,0 | - | 10,6 | - | - |
| deuxième guerre mondiale | 2,9 | - | - | - | 7,2 | 0,9 | - |
| époque communiste | - | 21,5 | 25,4 | 4,4 | 23,5 | - | - |

L’histoire des Roumains (manuel de la période postcommuniste)

| Périodisation | Valeurs | | | | | |
|-----------------------------|---------|---------|-------|--------------|--------------|-----------|
| | liberté | égalité | unité | souveraineté | indépendance | autonomie |
| époque ancienne | - | - | 6,9 | - | 0,8 | 7,8 |
| époque médiévale | - | - | 1,2 | - | - | 8,6 |
| époque moderne | 4,1 | 24,8 | - | - | - | 0,5 |
| capitalisme | - | - | 6,3 | 0,9 | 37,6 | - |
| première guerre mondiale | - | - | - | 19,3 | - | 6,3 |
| entre les guerres mondiales | 9,4 | 16,8 | - | - | - | - |
| deuxième guerre mondiale | 2,4 | 0,9 | - | - | - | - |
| la période communiste | 1,2 | - | - | - | - | 0,9 |
| la période postcommuniste | 5,0 | - | 17,6 | 20,1 | - | - |

Les attributs de la liberté dans les manuels français

| Cours d’histoire Malet-Isaac | | Collection J. Marseille | |
|------------------------------|---|-------------------------|---|
| absolue | 2 | absolue | 2 |
| accordée | 1 | complète | 1 |
| civile | 1 | d’action | 1 |
| commerciale | 3 | d’autrui | 1 |
| communales | 2 | d’échange | 1 |
| complète | 1 | d’entreprendre | 1 |
| constitutionnelle | 2 | d’expression | 1 |
| d’action | 6 | d’opinion | 2 |
| d’amendement | 1 | de conscience | 3 |
| d’association | 1 | de forme | 1 |
| d’opinion | 1 | de l’homme | 1 |
| d’un peuple | 1 | de la pensée | 1 |
| d’action | 1 | de la presse | 7 |

| | | | |
|-------------------|---|------------------|---|
| de conscience | 3 | de parole | 2 |
| de décision | 1 | de réunion | 4 |
| de l'enseignement | 2 | démocratiques | 1 |
| de l'individu | 1 | des capitaux | 1 |
| de la France | 1 | des échanges | 1 |
| de la presse | 4 | des élections | 1 |
| de navigation | 2 | des personnes | 1 |
| de parole | 3 | des peuples | 1 |
| de passage | 1 | des travailleurs | 1 |
| de pensée | 2 | du citoyen | 1 |
| de réunion | 3 | du scrutin | 1 |
| de vote | 1 | économiques | 1 |
| démocratiques | 1 | entière | 2 |
| des cultes | 1 | essentielles | 1 |
| des entreprises | 1 | fondamentales | 5 |
| des tarifs | 3 | indispensables | 1 |
| du citoyen | 1 | individuelle | 2 |
| du commerce | 1 | intellectuelle | 1 |
| du travail | 3 | intérieure | 1 |
| économique | 1 | inutiles | 1 |
| électorale | 1 | nécessaire | 3 |
| entière | 1 | notre | 1 |
| fondamentales | 3 | pleine | 1 |
| hongroise | 1 | politique | 3 |
| individuelle | 7 | publiques | 1 |
| nécessaire | 1 | religieuses | 1 |
| personnelle | 1 | systématique | 1 |
| pleine | 1 | totale | 1 |
| politique | 6 | | |
| religieuse | 2 | | |
| spirituelle | 1 | | |
| syndicale | 2 | | |

ANNEXE 4 – La dimension de la communauté nationale

Les occurrences des invocations de la communauté nationale (individuellement et à côté des autres) dans les manuels scolaires

| Manuels | Communauté nationale | | | | | | | | Total | |
|---------------------|----------------------|---------------|-------------------|--------------|----------------|-----------------|--------------------------|--------------|-------|-----|
| | <i>nation</i> | <i>peuple</i> | <i>population</i> | <i>masse</i> | <i>société</i> | <i>citoyens</i> | <i>Français/Roumains</i> | <i>Daces</i> | % | N |
| MI | 21,5 | 19,8 | 13 | 6,2 | 3,7 | 3,7 | 32,1 | - | 100 | 162 |
| JM 1 ^{ère} | 17,4 | 18,6 | 20,5 | 1,9 | 1,9 | 7,3 | 32,4 | - | 100 | 167 |
| JM T | 10,5 | 15,2 | 20,0 | 1,0 | 4,8 | 4,7 | 43,8 | - | 100 | 210 |
| C | 5,5 | 34,1 | 12,3 | 23,4 | 4,5 | 1,8 | 13,2 | 5,2 | 100 | 927 |
| PC | 15,0 | 12,9 | 14,8 | 0,9 | 5,4 | 6,8 | 38,4 | 5,8 | 100 | 427 |

Le Pourcentage de l'Ecart Maximum pour communauté nationale dans les manuels scolaires

| Manuels | Communauté nationale | | | | | | | |
|---------|----------------------|---------------|-------------------|--------------|----------------|-----------------|--------------------------|--------------|
| | <i>nation</i> | <i>peuple</i> | <i>population</i> | <i>masse</i> | <i>société</i> | <i>citoyens</i> | <i>Français/Roumains</i> | <i>Daces</i> |
| MI | 10,7 | 4,3 | - | - | 13,3 | - | 1,2 | - |
| JM | - | - | 38,1 | - | - | 58,5 | - | - |
| C | - | 61,4 | - | 94,3 | 2,0 | - | - | - |
| PC | 82,1 | - | 9,6 | - | - | 42,9 | 37,0 | 2,8 |

L'IDENTITÉ NATIONALE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. Analyse comparée des contributions scolaires à la construction de l'identité nationale en France et Roumanie (1950 – 2005)

L'identité nationale se présente comme une construction complexe ressortie à l'action continue et concertée des agents de socialisation. Parmi eux, le système d'enseignement occupe une place à part, contribuant par le discours promu au façonnement des images et des sentiments que les citoyens se construisent de l'espace national. La première partie de notre étude suit une approche théorique de l'identité nationale et de sa construction à l'école.

Afin de comprendre la contribution du système d'enseignement à la construction de l'identité nationale des jeunes, on propose une analyse de contenu des manuels scolaires d'histoire (ayant en vue que l'histoire est l'un des éléments fondamentaux de l'identité nationale). L'analyse est réalisée à l'aide d'une grille structurée par les trois dimensions de l'identité nationale : *territorialité, valeurs, communauté nationale*. Les données recueillies mettent en évidence quelques conclusions qui visent : le profil identitaire national exigé par l'idéologie de gouvernement en France et en Roumanie à deux moments différents de leurs histoires ; les différences et les ressemblances entre les projets identitaires nationaux des systèmes d'enseignement français et roumain ; l'évolution du projet à l'égard de l'identité nationale dans chacun des deux espaces nationaux compris dans notre analyse.

Mots-clé : identité nationale ; territorialité ; valeurs ; communauté nationale ; socialisation ; système d'enseignement

THE NATIONAL IDENTITY AND HISTORY TEACHING. Comparative analysis of the educational contributions to the formation of the national identity in France and Romania (1950 – 2005)

The national identity appears as a complex construct resulted from the continuous and concerted actions of the socializing agents. Among these, the education system has a special place. Its promoted speech contributes to the shaping of the images and feelings that are developed by citizens in relation to the national space. The first part of our study regards the theoretical approach of the national identity and its formation in school.

In order to understand the contribution of the education system to the formation of youngsters' national identity, we propose a content analysis of some history school books (considering the fact that history is one of the fundamental elements of the national identity). The analysis is made with the aid of a grid structured by use of the three dimensions of the national identity: *territoriality, values, national community*. The data gathered from the school books emphasize several conclusions which regard the following aspects: the national identity profile required by the government ideology from France and Romania in two distinct moments of history; the differences and similarities between the national identity projects of French and Romanian education systems; the evolution of the project about the national identity in each of the two national spaces comprised in the analysis.

Key words: national identity; territoriality; values; national community; socialization; education system