

Le curriculum et la formation de sujets nationaux¹ en Israël

JULIA RESNIK
Université de Tel-Aviv

L'intégration de différents groupes de population dans la communauté nationale dépend en grande partie de la manière dont ces groupes sont perçus dans le cadre de l'identité nationale. En Israël, un pays où cohabitent deux populations avec des appartenances nationales conflictuelles —les Juifs et les Palestiniens— il est très instructif d'analyser comment se construit à l'école l'identité nationale juive, en particulier d'évaluer le poids des éléments particularistes par rapport aux éléments universalistes. En quoi les éléments particularistes et le rapport au peuple juif —sa culture, sa religion— sont-ils accentués? En quoi, au contraire, les éléments universalistes mettant en évidence les liens entre le citoyen et l'État, par référence aux principes démocratiques et civiques, à l'égalité devant la loi et au respect de la loi, sont-ils soulignés? Le curriculum officiel est donc un objet privilégié pour examiner l'idéologie nationale qui façonne les "sujets nationaux".

Rappelons que, d'après les sources du ministère de l'Éducation d'Israël (Site Internet, 2001), le système éducatif public en Israël accueille la plupart des enfants juifs (presque 86 % des élèves en 1999-2000) dans deux voies : l'enseignement public laïc (67,1 %) et l'enseignement public religieux (18,8 %). Le secteur ultraorthodoxe maintient un système indépendant qui n'est pas contrôlé par l'État (14 % des élèves en 1999-2000). Le secteur arabe est inclus dans l'enseignement public mais en tant que division séparée. Cet article se concentre sur le secteur juif du système public laïc.

1. Sujet est pris ici dans le sens qu'Althusser (1971) puis Foucault (1984) lui attribuent.

L'arrière-plan théorique : le curriculum et la construction des sujets nationaux

Deux objectifs principaux fondent tout système d'éducation moderne : l'intégration des enfants en tant que citoyens de l'État et leur préparation à la vie active professionnelle. Aussi le curriculum scolaire devrait-il refléter la manière dont ces deux fonctions fondamentales sont remplies par l'école.

Pourtant, en règle générale, la littérature portant sur le curriculum soumet à l'analyse scientifique un seul de ces axes à la fois. Deux approches assez distinctes et même opposées sont perceptibles : l'approche fonctionnaliste, qui met l'accent sur la socialisation des enfants et le besoin de renforcer une identité partagée autour de valeurs communes, l'approche critique qui souligne le rôle du curriculum, lequel en représentant les valeurs des groupes privilégiés contribue à la reproduction de la structure sociale. La première tradition, accentuant la fonction de socialisation du curriculum, remonte à Durkheim (1925) en France et à Thorndike (1912), Bobbitt (1918, 1924), Charters (1922) et Finney (1922), entre autres, aux États-Unis. Son apogée se situe entre la fin du XIX^e siècle et le premier quart du XX^e. Le courant néomarxiste critique connaît son âge d'or dans les années 1960 et 1970. En France, l'aspect critique du curriculum scolaire est développé particulièrement par Bourdieu (1973); en Grande Bretagne par Bernstein (1975) et Young (1971); aux États-Unis par Bowles et Gintis (1976) et Apple (1979) pour citer les plus connus.

L'approche centrée sur la socialisation met l'accent sur le rôle de l'école dans l'inculcation des valeurs communes afin de préserver l'union de la communauté, en général par référence à la communauté nationale, c'est-à-dire la nation. Lorsque les valeurs en elles-mêmes ne sont pas questionnées, ce courant ignore la dynamique propre au développement du curriculum. C'était le cas, par exemple, à l'époque où les premiers théoriciens du curriculum aux États-Unis (Finney 1922, Snedden 1921) étaient convaincus de l'urgence d'inculquer les idéaux de l'homme blanc protestant aux immigrés (Ross 1912). Au contraire, l'approche critique considère que le curriculum et les valeurs qu'il porte "ne vont pas de soi", qu'il y a une adaptation continuelle des contenus du curriculum aux changements socioéconomiques. Lorsque l'accent est mis sur la diversité du curriculum qui permet l'insertion des jeunes dans la structure économique capitaliste ou sur les différentes valeurs propres à chaque groupe social, cette approche ignore le façonnement d'une "conscience collective" et les efforts du système éducatif visant à unifier les citoyens en tant que nation, malgré leurs divergences de classe. C'est seulement quand la sociologie critique du curriculum analyse des politiques du

savoir et focalise ses études sur l'image de la nation proposée dans le curriculum scolaire que cette critique aboutit, notamment aux États-Unis, à des questionnements sur les politiques d'identité (Kliebart 1975, 1992; Anyon 1979, Fitzgerald 1980).

Mon analyse vise à intégrer l'étude approfondie de la conscience collective nationale sans négliger la vision critique qui permet de considérer les valeurs nationales non en tant que faits sociaux aboutis mais en tant que constructions sociales où l'État joue un rôle central.

Ce travail part du postulat qu'une des missions fondamentales de l'État est la construction de "sujets" dans le sens qu'Althusser (1971) puis Foucault (1984) attribuent au mot. Puisque la structure appelée État agit en représentation d'une nation, le système d'éducation doit, au nom de l'État, façonner les citoyens en tant que membres de cette nation, en tant que sujets nationaux. Cette analyse du curriculum scolaire israélien veut étudier la manière dont le système d'éducation construit les sujets nationaux. Car, comme le montre Schnapper (1994), l'État moderne conçoit l'intégration de sa population en tant que communauté de citoyens sur la base de principes de citoyenneté et de souveraineté. Mais, en raison du caractère abstrait de ces principes, l'intégration n'est réalisable que par l'action continue d'institutions sur les individus.

Sous l'influence de l'interactionnisme américain (Mead 1934, Schutz 1962), la sociologie du curriculum développe un constructivisme qui dévoile les enjeux des différents groupes par rapport au curriculum, mais cette approche constructiviste permet aussi de découvrir la dynamique du curriculum à l'égard de la formation de la citoyenneté. En tant que constructions sociales, le curriculum et l'idéologie nationale qui en émane, se trouvent toujours confrontés à des circonstances changeantes et pris dans des négociations continues entre politiciens, fonctionnaires publics, experts en éducation et élèves. Le suivi de l'évolution du curriculum en Israël met à jour sa nature interactive et le fait que, pour répondre à la formation des sujets nationaux, le curriculum doit s'adapter aux nouvelles réalités politiques et sociales.

Le curriculum qui façonne les sujets nationaux reflète l'idéologie nationale transmise par le système d'éducation. Cette idéologie nationale est au centre de ce travail. Inspirée par Anderson (1983) qui parle des nations comme de communautés imaginées, mon analyse vise à découvrir les différentes images nationales, c'est-à-dire les schémas nationaux à travers lesquels nous pourrions suivre l'évolution du curriculum. Ces images nationales incluent trois critères qui permettent de les comparer et de retracer les changements de l'idéologie nationale : l'attachement à la nation, l'attachement à la terre et l'attachement à l'État. Chaque image nationale est définie par un ou deux principes organisateurs qui caractérisent et, à la fois, délimitent

l'image nationale. La description dans un premier temps de chaque image nationale est suivie dans un deuxième temps par l'exposé des conditions sociopolitiques qui ont favorisé les changements de la subjectivité nationale. Ainsi, cette étude vise à comprendre l'évolution de l'idéologie nationale dans un cadre plus général qui met en évidence les liens entre l'école et d'autres instances politiques et sociales.

Méthodologie

Cet article est fondé sur une étude approfondie des développements de l'idéologie nationale tels qu'ils apparaissent dans le système éducatif national israélien (Resnik 1993). La base empirique se compose de sources primaires et secondaires. Les premières permettent de détecter l'évolution des images nationales dans le curriculum, les secondes servent à comprendre les raisons sociopolitiques qui sous-tendent cette évolution.

Les sources primaires incluent le curriculum des quatre cours obligatoires : —1 Bible (dans l'enseignement public laïc c'est l'étude de la culture juive et de l'histoire ancienne), histoire, littérature et éducation civique, programmes publiés en règle générale par le ministère de l'Éducation et de la Culture. —2 Guide du professeur pour les examens de fin d'études secondaires sur la Bible, en histoire, éducation civique et littérature. —3 Circulaires publiées par la Direction générale du ministère de l'Éducation, particulièrement par rapport aux activités extrascolaires de l'école telles que cérémonies, visites de musées, journées commémoratives etc. Ces documents ont été soumis à une analyse synchronique, de 1948 jusqu'à nos jours, et une analyse diachronique de tous les niveaux scolaires de la première à la dernière classe.

Les sources secondaires incluent des rapports du parlement (Divrei Ha'Knesset), des articles de la presse quotidienne et des périodiques adressés aux enseignants (Hahinukh et Hed Hahinukh) et l'abondante littérature professionnelle sur le sujet.

Première image nationale : “une nation ayant droit à un État”

La première image nationale, celle d'une “nation ayant droit à un ÉTAT”, fut développée dans le système éducatif peu de temps après l'indépendance et constitue jusqu'à ce jour le principal moyen par lequel des sentiments nationaux sont inculqués chez les élèves juifs laïcs. L'essentiel de cette

image nationale, telle qu'elle apparaît dans le programme, est que le peuple juif possède des caractéristiques religieuses et linguistiques distinctives et a toujours été attaché à la terre d'Israël. Dans leurs pays de résidence, les Juifs n'avaient pas le droit de se mêler aux autres peuples. La nation juive a donc droit à un État propre, sur la terre d'Israël, droit reconnu par les organisations internationales. Cet argument a constitué la revendication sioniste de base.

Deux principes d'organisation se dégagent de l'analyse de cette image nationale : le premier, le principe de continuité, met l'accent sur la continuité de la nation et la continuité du lien entre les Juifs et la terre d'Israël ; le deuxième, le contraste essentiel, tient au contraste entre le style de vie actif en Israël et la vie passive des Juifs dans la Diaspora. Cette image nationale construisait des citoyens en façonnant l'engagement de l'individu envers la nation, le pays et l'État d'Israël.

Façonner l'attachement à la nation

L'attachement à la nation est principalement suscité par l'étude de l'histoire. Le *principe de continuité* insiste sur l'existence de la nation dans le temps, à travers différentes périodes historiques. Il faut démontrer que la continuité de la nation juive constitue une preuve de l'entité nationale juive. Ce principe est clairement formulé dans l'un des objectifs attribués à l'étude de l'histoire (Divrei Hayamim) : "Faire savoir aux élèves que notre peuple, bien qu'il soit l'un des plus petits au monde, a préservé sa religion, ses coutumes et ses croyances pendant deux mille ans de Diaspora. Notre peuple ne s'est pas renié devant les grandes nations et leurs cultures et n'a jamais cessé d'exister en tant que peuple dans tous les pays de Diaspora" (*Curriculum pour les écoles élémentaires publiques et publiques religieuses*, 1955, cours d'histoire pour les écoles élémentaires). Tandis que le principe de continuité relie l'histoire des Juifs à travers différentes époques et différents pays, le contraste essentiel a pour but d'établir une démarcation claire entre les Juifs en Israël et les Juifs à l'étranger. Dans l'histoire, l'activisme et l'héroïsme n'apparaissent que dans la vie des Juifs en Israël, pendant des périodes d'autonomie ou dans la lutte pour l'indépendance politique. Au contraire, la vie dans la Diaspora est toujours synonyme de douleur et de persécution.

Façonner l'attachement au pays

L'attachement au pays est principalement guidé par l'étude de la Bible dont les objectifs sont : "Implanter dans leurs cœurs l'amour de la terre natale, où nos ancêtres ont vécu, où le peuple d'Israël fut unifié, où nos prophètes ont prononcé leurs prophéties, où nos poètes ont chanté, où le Livre des Livres fut créé et où les héros d'Israël se sont sacrifiés. Inculquer l'amour de notre

peuple qui a vécu sur la terre d'Israël et qui y a créé sa culture”(Curriculum pour 1954).

Pour forger l'attachement au pays, des textes bibliques à caractère historique furent choisis presque au détriment d'un très grand nombre de chapitres contenant des injonctions religieuses. Le programme concernant la Bible fut conçu dans le but de résumer l'histoire du peuple juif sur la terre d'Israël. Le récit historique commence avec le départ d'Abraham quittant la terre de ses ancêtres à la demande de Dieu et atteignant Canaan (par la suite Terre d'Israël). Il retrace l'asservissement du peuple d'Israël en Égypte, suivi de l'Exode et la conquête du pays, l'établissement des tribus d'Israël et ainsi de suite (Curriculum de la première à la quatrième année d'études, 1954). L'insistance sur le droit à la terre et sur l'attachement des Juifs à celle-ci apporte des arguments religieux et historiques aux élèves pour justifier la revendication des Juifs à la Terre d'Israël.

Façonner l'attachement à l'État

Dans d'autres pays, l'Histoire et l'Instruction Civique sont souvent utilisées pour forger le lien entre l'enfant et l'État. L'histoire fut également utilisée en Israël dans ce but mais pas l'instruction civique. Dans les premières années de l'existence de l'État, l'instruction civique ne faisait même pas partie du programme; seuls quelques éléments des programmes de sciences sociales présentaient des contenus liés à l'instruction civique.

En histoire, l'indépendance politique juive dans les temps anciens (Premier Royaume 1000-772 av. J.-C. et Second Royaume 515-70 av. J.-C.) est citée pour justifier un État souverain juif au présent. L'approbation internationale, notamment celle des Nations Unies pour la création de l'État d'Israël, est un autre argument important de même nature. Le chapitre “La Naissance d'Israël” au programme d'histoire de quatrième (kita chet) comporte une section sur “La décision des Nations Unies quant à la fondation de l'État d'Israël” et une autre intitulée “La reconnaissance par le monde de l'État d'Israël” (*Curriculum pour les écoles élémentaires publiques et publiques religieuses*, 1955, cours d'histoire pour les écoles élémentaires).

Le programme de sciences sociales de 1956 pour les lycées comporte un cours en deux parties sur “Connaissance du Peuple et de l'État”: a) le peuple juif sur sa terre, b) le peuple juif dans la Diaspora. Parmi les objectifs du cours: “Enseigner la situation politique, spirituelle, économique et sociale du peuple d'Israël dans la Diaspora et dans l'État d'Israël et préparer à comprendre les problèmes et les missions spécifiques à notre génération [...]” (*Propositions pour un Curriculum pour l'école secondaire*, 1956). La structure et les objectifs de ce cours sont très révélateurs de la perception d'une collectivité nationale à cette époque, où les Juifs d'Israël et les Juifs de l'étran-

ger forment une unité. Mais c'est une unité centrée sur Israël : les juifs de la Diaspora sont considérés comme des citoyens potentiels d'Israël, comme de futurs "olim" (immigrants). Ainsi, la deuxième section de la partie, Juifs dans la Diaspora, décrit la vie juive en dehors d'Israël en termes de : a) problèmes démographiques, b) problèmes économiques, c) problèmes politiques et d) problèmes culturels. En d'autres termes, seuls sont traités des aspects pouvant inciter les Juifs de l'étranger à s'établir en Israël. Le principe de contraste essentiel opère ici : une vie accomplie en Israël s'oppose à la vie difficile des Juifs dans la Diaspora.

En résumé, la première image nationale, "une nation ayant droit à un État", forme des sujets appartenant à une nation juive avec une culture et un passé communs, d'une part, et des citoyens d'une structure politique appelée État d'Israël, d'autre part. En tant que telle, c'est une image nationale "judéo-particulariste" comportant des connotations universelles, dans laquelle l'attachement à l'État et à la nation fait ressortir l'aspect contemporain, matériel et local du nationalisme : la Terre d'Israël et l'État d'Israël.

Le contexte sociopolitique du développement de l'image nationale d'une "nation ayant droit à un État" dans le système éducatif

Avant 1953 et le vote de la Loi sur l'Éducation Nationale (State Education Law) unifiant le système éducatif, trois courants éducatifs différents coexistaient, chacun soutenu par un camp politique particulier : le courant éducatif Travailleiste, seul courant laïc ancré dans une idéologie socialiste avec des nuances antireligieuses, soutenu par le Mouvement Travailleiste ; le courant Général, soutenu par les partis libéraux du centre —le Parti Progressif mais surtout les Sionistes Généraux (Tzionim Klali'im) ; et le courant Mizrahi soutenu par Mizrahi —un parti religieux précurseur du Parti Religieux National actuel (PRN). Les trois courants avaient une approche de base sioniste similaire, fondée sur l'attachement à la terre d'Israël, à la culture commune et à la langue nationale (hébreu). En dépit de ces similarités, chaque courant essayait de façonner ses élèves selon sa propre interprétation sioniste. Le parti travailleiste considérait la libération nationale comme une partie d'un projet visant à la justice sociale ; l'idéologie nationale des sionistes généraux mettait l'accent sur les caractéristiques culturelles communes de la nation juive et Mizrahi insistait sur son aspect religieux.

La loi de 1953 avait pour but de mettre un terme à l'éclatement du système éducatif en créant un système uniforme pour tous les enfants juifs, financé par l'État. Le résultat des efforts intensifs de Ben Gourion pour l'unification fut la mise en place d'une structure bipartite au lieu du système tripartite précédant. Depuis, le système éducatif israélien est divisé en deux : l'enseignement public et l'enseignement public religieux. Les écoles reli-

gieuses publiques suivaient l'idéologie de Mizrahi (parti religieux nationaliste) mais la branche publique laïque devait choisir entre deux tendances : le courant travailliste ou le courant général (soutenu par les partis libéraux du Centre). Comme d'autres décisions cruciales à cette époque, la Loi de l'Éducation Nationale de Ben Gourion fut adoptée après d'âpres négociations politiques avec ses partenaires de la coalition. Le prix payé par Ben Gourion pour imposer un système éducatif unifié se reflète dans les termes de l'accord : le maintien d'une branche religieuse semi-autonome et la transformation du courant général en éducation nationale. Le courant travailliste, un réseau d'établissements progressiste, hautement développé, fut sacrifié pour obtenir une apparente unification du système. Pour Ben Gourion, l'unification était indispensable pour imposer le cadre de la jeune nation à ses citoyens (Kafkafy 1993). Ainsi, au lieu d'une vision socialiste et universaliste, le système éducatif public adopta un nationalisme plus particulariste comme idéologie de base pour la formation des individus.

Deuxième image nationale : “une nation par droit de religion”

La seconde image nationale, une “nation par droit de religion”, fut incluse dans le curriculum officiel au début des années 1960. Elle fut formulée à partir des Principes Fondamentaux du gouvernement de coalition en 1955 : “Dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, le gouvernement prendra soin d'approfondir la conscience juive chez les jeunes Israéliens, de l'enraciner dans le passé et l'héritage historique du peuple juif et de renforcer le lien moral avec les Juifs du monde, construit sur la conscience d'une destinée commune et d'un passé commun qui lie les Juifs de tous les pays”. Cet engagement fut la base théorique de beaucoup des innovations éducatives promues par le ministère de l'Éducation. Le principe organisateur qui définit cette image nationale est un principe d'unité nationale.

Façonner l'attachement à la nation

Cette image nationale a pour but de façonner l'attachement du sujet à la nation. Selon les termes de Baruch Ben-Yehuda, personnage-clé du système éducatif : “À présent, l'objectif de la conscience juive est d'enraciner dans le cœur des enfants la conviction de l'unité du peuple juif malgré sa dispersion actuelle” (1966, 46, souligné dans le texte).

Les innovations du programme comportaient des changements en histoire mais ce sont surtout les activités extrascolaires qui ont provoqué le plus grand changement de l'idéologie nationale. Comme l'a affirmé Ben-Yehuda,

la conscience de l'unité du peuple juif par chaque individu appartenant à ce peuple peut être obtenue de deux façons : par l'étude de la Diaspora et par la création d'un folklore dans les écoles (1966, 46).

L'idée était de créer un folklore israélien profondément ancré dans des éléments religieux et traditionnels juifs. Une ambiance festive nationale pour le Sabbath, les vacances, les fêtes et les journées commémoratives devait être suscitée dans les écoles. Cette ambition était justifiée par le fait que beaucoup de coutumes, de prières et de chants liturgiques contenaient des symboles nationaux (Circulaire du Directeur général, 18/10, 12 février 1958, sec. 839, additif, La Conscience juive).

Une série d'activités parascolaires fut introduite dans les écoles. On demanda aux professeurs d'inciter leurs élèves à aller à la synagogue pour le Yom Kippour, la fête du Grand Pardon (Circulaire du Directeur général, 18/1, 30 août 1957, sec. 692, additif, Journées très sacrées) à Sukkot, la fête des tabernacles (Circulaire du Directeur général, 18/1, 30 août 1957, sec. 692, additif, Fête de Sukkot), on leur enseigna comment construire une sukka (habitation improvisée) dans la cour de l'école et comment rassembler les "quatre espèces" (quatre sortes de plantes de la terre d'Israël, bénies le jour de Sukkot). Pour la Pâque juive, les professeurs devaient accompagner leurs élèves en visite à Kfar Chabad (village ultraorthodoxe) pour voir la fabrication de la matza, le pain spécial préparé à cette occasion (Circulaire du Directeur général, 22/9, 29 mars 1962, sec. 113a et Circulaire du Directeur général, 25/8, 4 avril 1965, sec. 116). À Pourim, la coutume religieuse traditionnelle de "mishloach manot", l'envoi de petits cadeaux surtout comestibles, fut encouragée (Circulaire du Directeur général, 25/7, 3 mars 1965, sec. 97).

Dans les programmes précédents, la religion était considérée comme un lien dans la chaîne de l'histoire, un lien essentiel avec le passé pour préserver la nation au temps de la Diaspora, mais pas pour le nouveau Juif, libéré de ses anciennes entraves. Avec cette nouvelle image nationale, les rites religieux intègrent le mode de vie national de tous les Juifs en Israël. Le Programme de Conscience Juive annonce une nouvelle attitude envers la religion. "La nouvelle génération reconnaîtra le mode de vie religieux juif et le respectera" (Circulaire du Directeur général, 18/10, 12 février 1958, sec. 839, additif, La Conscience juive).

Cette image nationale promeut des liens primordiaux et des valeurs particularistes de citoyenneté. En renforçant l'attachement des enfants à la nation par la religion, l'idéologie nationale met l'accent sur le caractère juif au détriment du caractère israélien de l'image nationale précédente.

Le contexte sociopolitique du développement de l'image nationale d'une "nation par droit de religion" dans le système éducatif

L'intégration d'éléments religieux en tant que symboles nationaux dans le programme d'éducation et l'assimilation des Juifs de la Diaspora à la collectivité nationale israélienne choquèrent les milieux politique, culturel et enseignant (Resnik 1993 p64).

Pourquoi un gouvernement à majorité travailliste —parti politique fondé sur une idéologie laïque et anti-Diaspora— s'est-il tourné vers une image nationale religieuse et traditionnelle ?

En apparence, le Programme de Conscience Juive qui reflétait une subjectivité nationale commune était la réponse à deux problèmes majeurs apparus après la création de l'État : la division entre les Juifs d'Israël et la Diaspora et l'accroissement de la rupture entre Juifs en Israël. Ces problèmes, analysés par ailleurs (Resnik 1993), peuvent se résumer comme suit :

1. La division entre les Juifs d'Israël et les Juifs de la Diaspora. Les Juifs de la Diaspora, particulièrement les Juifs américains, contribuèrent à la création de l'État par un soutien politique, économique et moral. Après l'indépendance de l'État, les émissaires israéliens (schlichim) observèrent une baisse du sentiment d'obligation envers le jeune État. Étant donné la situation politique et économique précaire d'Israël à cette époque, le retrait du soutien juif international était inacceptable pour les dirigeants israéliens. La vie juive en dehors d'Israël et, particulièrement celle des Juifs aux États-Unis, étant très centrée sur les coutumes et symboles religieux, certains dirigeants affirmèrent que la seule possibilité de lier la collectivité juive en Israël avec les Juifs de l'étranger était de renforcer l'identité traditionnelle commune. Le Programme de Conscience Juive cherchait donc à créer une subjectivité nationale israélienne fondée sur la tradition et la religion pour insister sur le fait que les Juifs, où qu'ils soient, faisaient partie d'une nation unie et engagée à travers le monde.

2. La division entre Juifs en Israël. L'immigration des survivants de la shoah fut suivie d'une vague d'immigration des pays arabes pendant les années 1950 et le début des années 1960. Les difficultés économiques et le contexte culturel différent pour ces immigrants dits "orientaux" les marginalisèrent. Non seulement le "melting pot" tant vanté échoua, mais un véritable clivage vit le jour, opposant le groupe d'immigrants religieux à celui des anciens résidents laïques. Les politiciens et les intellectuels d'Israël commencèrent à craindre les conséquences d'un fossé entre les deux. Les dirigeants de Mapai (le parti travailliste) pensaient que l'attachement à la nation devait être renforcé pour réduire la marginalisation des immigrants au sein de la société israélienne. Des éducateurs, dirigés par Zalman Aranne, ministre de l'Éducation à cette époque, proposèrent le Programme de Conscience Juive.

La construction d'un sujet national, sur la base des valeurs religieuses traditionnelles, fut perçue comme une réponse adéquate face à un double danger : des troubles au sein d'une population largement traditionnelle et la baisse de soutien de la part des Juifs à l'étranger. C'est dans ce contexte que la Knesset (Parlement) vota, en juin 1959, l'application du Programme de Conscience Juive.

Dans les années 1960, l'intégration d'un contenu particulariste, à travers une image nationale fondée sur la religion, a affaibli le caractère israélien et plus universel de l'idéologie nationale du système éducatif de la précédente décennie.

Troisième image nationale : “un État pour une nation persécutée”

La nouvelle image nationale d'un “État pour une nation persécutée” n'apparaît pas dans le domaine éducatif avant les années 1970. En 1977, le programme intitulé “De la shoah à la Renaissance” (Circulaire du Directeur général, 36/8, 20 March 1977, sec. 273) montre l'esprit de cette image nationale. Son titre reflète le message principal : la shoah est la raison d'être d'Israël. Le principe organisateur de cette image nationale réunit deux événements historiques, la shoah et la fondation d'Israël, créant un lien de cause à effet. Selon cette image, l'histoire juive dans la Diaspora constitue une chaîne ininterrompue d'épisodes antisémites, dont la shoah est le symbole contemporain le plus frappant. Par conséquent, seul un État juif, où les Juifs sont en majorité, peut répondre aux besoins de sécurité personnels de chaque individu juif. Cette image nationale conforte donc l'attachement à l'État en renforçant l'attachement à la nation juive tout entière autour d'une douleur et d'une souffrance communes.

Façonner l'attachement à l'État

Les changements les plus significatifs entraînés par l'image nationale d'un “État pour une nation persécutée” se sont produits dans l'enseignement de l'histoire et les activités parascolaires.

L'essence de l'attachement à l'État apparaît dans plusieurs programmes d'histoire, principalement dans le programme intitulé “Chapitres de l'histoire de notre peuple dans les dernières générations” (*Histoire de Notre Peuple dans les Récentes Générations, pour la classe de cinquième dans les écoles publiques*, 1968). Parmi les objectifs de ce programme, on trouve : “Faire intégrer par les élèves l'importance d'Israël pour l'existence physique et historique du peuple juif [...]. Encourager chez nos élèves [...] un sentiment d'identification avec

le peuple juif tout entier et renforcer la conscience de l'importance d'Israël pour la continuité de l'existence physique et spirituelle de la nation" (*Histoire de Notre Peuple dans les Récentes Générations, pour la classe de cinquième dans les écoles publiques*, 1968).

Le principe de lien apparaît clairement dans les directives données aux enseignants au sujet du programme "Histoire de notre peuple dans les récentes générations". Par exemple, dans la première partie, "Le contexte", les enseignants doivent insister sur le fait que les espoirs de voir disparaître l'antisémitisme avec le progrès général à travers le monde ont été vains. Dans la deuxième partie, "Au tournant du siècle", les professeurs doivent traiter l'antisémitisme en Europe de l'Est, la naissance de l'idée de nationalisme en tant que solution laïque au problème et l'incapacité de la population juive à se défendre seule par manque de base territoriale. Dans la partie consacrée à "L'Entre-deux-guerres", les enseignants mettront en valeur l'initiative nationale juive en Palestine. L'épisode Birobidjan devait être traité en détail de façon à montrer qu'aucune solution nationale n'est réalisable en dehors d'Israël. Birobidjan est le nom du pays choisi par les autorités de l'Union soviétique pour concentrer les Juifs, reconnu comme une nation, projet qui ne s'est jamais concrétisé. Une autre partie importante est consacrée à la montée du nazisme et en particulier à l'antisémitisme raciste dans l'idéologie nazie. Les enseignants ont pour instruction de lier le projet sioniste en Palestine à cet antisémitisme. Dans la partie "La Seconde Guerre Mondiale", l'accent est mis sur la shoah, paroxysme de l'horreur dans l'antisémitisme. Le but est que les élèves s'identifient émotionnellement avec la souffrance du peuple. Autre objectif dans le chapitre sur la création d'Israël: "Il est important de montrer la connexion entre la shoah et la fondation de l'État" (*Histoire de Notre Peuple dans les Récentes Générations, pour la classe de cinquième dans les écoles publiques*, 1968).

Façonner la création du sujet par des activités parascolaires

La principale méthode pour inculquer les leçons de la shoah s'applique aux activités parascolaires sociales. Selon Schatzker (1982), le but de cette étape existentielle dans l'enseignement est de confronter les élèves aux atrocités et de susciter une identification directe avec cette expérience traumatisante.

Les activités principales sont : La participation des élèves à la cérémonie du Jour commémoratif des héros et martyrs de la shoah qui depuis les années 1960 est devenue un événement majeur en Israël. La visite par les élèves d'institutions commémoratives (musées) de la shoah. Des stages intensifs dans les instituts d'éducation sioniste fondés en 1974, juste après la Guerre de Yom Kippour, avec la shoah pour sujet central. Des délégations de jeunes en

Pologne et la participation des élèves de première (kitat yod-aleph) à la "Marche des Vivants" qui se tient tous les ans en Pologne. La leçon tirée de cette expérience encouragée par l'école est claire : "De façon répétée, on fit comprendre aux élèves que la shoah leur impose de rester en Israël" (Segev 1991). Toutes ces pratiques ont gagné en importance au point d'être institutionnalisées à partir du milieu des années 1970.

En résumé, cette image nationale ajoute un contenu particulariste à l'idéologie nationale. Pour renforcer l'attachement à l'État —cadre universaliste— on met l'accent sur le particularisme juif fondé sur une souffrance commune. Ainsi, cette nouvelle image nationale corrode le caractère israélien de la citoyenneté et le rend encore plus intensément juif.

Le contexte sociopolitique du développement de l'image nationale d'un "État pour une nation persécutée" dans le système éducatif

La shoah joua également un rôle dans d'autres images nationales, mais comme une étape de l'histoire juive. Dans cette nouvelle image nationale, la shoah est essentiellement perçue comme un événement historique directement lié à la fondation de l'État d'Israël. Cette approche, qui voit la shoah comme moyen de renforcer l'attachement de l'individu à l'État et à la nation, ne pénétra pas le système éducatif avant le milieu des années 1970.

Le catalyseur de ce changement semble avoir été la Guerre de Yom Kippour, en 1973, qui a ébranlé les fondations de l'idéologie nationale. Les autorités du ministère de l'Éducation, les officiers instructeurs dans l'armée et les intellectuels qui avaient une connaissance directe de l'état d'esprit des soldats et des adolescents dans les écoles rapportaient des questions inattendues des jeunes : "Est-ce que la création d'Israël a été une erreur ?"; "Quel sens attribuer à l'existence d'un peuple juif ?"; "À quoi ont servi autant de morts ?"; "Ont-ils été tués parce que nés dans un endroit qu'on appelle Israël ?"; "Est-ce que ce bout de terre justifie ce bain de sang ?" (Peri 1979, p69). Ces témoignages montrent le traumatisme que fut la Guerre de Yom Kippour au point qu'elle fit douter les Israéliens sur le prix à payer pour l'existence de l'État (Liebman & Don-Yehiya 1983).

Aux doutes des jeunes s'ajoutaient les plaintes des officiers de l'armée : selon eux, la jeune génération manquait de motivation et de conscience nationale. Peri démontra que les doutes des jeunes étaient particulièrement dérangeants car ils affectaient de nouvelles recrues et ceux qui seraient bientôt conscrits, dans un pays qui était constamment en état de guerre (1979, p71).

Ces problèmes apparus à la suite de la Guerre de Yom Kippour furent considérés comme des échecs de l'éducation. "L'annonce d'une crise de subjectivité nationale chez les jeunes entraîna l'introduction d'une série de projets et de programmes innovants dans le système éducatif et des nouveaux

moyens d'enseigner des valeurs (Bentoitz 1974). Un nouveau contenu national fut intégré au programme, dans l'esprit des concepts ajoutés par l'expert Alexander Barzel : "L'identité devrait être fondée sur l'expérience historique selon laquelle les individus composant le groupe reconnu comme juif sont liés les uns aux autres par les liens du destin, par conséquent le joug de la solidarité est un besoin existentiel de l'individu. [...] Il faut maintenir la vigilance du peuple sur la leçon du passé qui est aussi la leçon du futur.[...] Les événements récents de l'histoire juive —les pogroms, la shoah, la renaissance, les guerres d'Israël— ont constamment servi de levier pour renouveler l'identité" (Barzel 1976, p78).

À la lumière de la nouvelle image nationale, chaque victime exigée par l'État lors de chaque guerre est éclipsée par le nombre de victimes qui fut exigé du peuple juif lors de la shoah. Ainsi, la Guerre de Yom Kippour renforça la tendance à construire des sujets nationaux autour de valeurs particularistes juives et à former des citoyens attachés à l'État en tant que réponse à l'antisémitisme enraciné dans le monde et dont la shoah est la plus récente expression.

Quatrième image nationale : "un État pour tous ses citoyens"

Cette image nationale, la dernière de la série, soutient l'attachement de l'individu à l'État en insistant sur le lien direct entre l'individu et l'entité politique. Il est donc possible d'affirmer que les caractéristiques de l'image nationale d'un "État pour tous ses citoyens" sont universelles, laïques et civiques. Contrairement aux images nationales précédentes, la "communauté imaginée" (Anderson 1983, 1991) qui apparaît là englobe tous les citoyens du pays, y compris les non-juifs. La raison en est que l'attachement à l'État n'est pas construit sur l'attachement à la nation juive ; il est plutôt défini en termes universels tels que démocratie et droits civils et individuels. Deux principes d'organisation, séparation et universalisme, définissent cette image nationale. Ils sont liés à la conceptualisation de la collectivité israélienne. Le principe de séparation, centré sur l'attachement à la nation, différencie les Juifs vivant en Israël et les Juifs de l'étranger. Le principe universaliste, centré sur l'attachement à l'État, unit tous les citoyens israéliens, juifs et non-juifs, sous une même définition.

Façonner l'attachement à la nation

Pour le système éducatif, en général, la nation israélienne signifie la nation juive. Dans cette nouvelle image nationale, apparue dans les années

1980, les juifs de la Diaspora n'apparaissent plus comme faisant partie intégrante d'Israël. Une distinction claire s'établit entre différentes parties de la nation juive : les Juifs d'Israël et ceux de la Diaspora. Pareillement sont nettement distingués l'attachement à la nation et l'attachement à l'État, ce dernier étant considéré comme indépendant du premier. L'étude des Juifs de la Diaspora est présentée comme une partie de celle du "peuple" (*Leçons d'Éducation Civique pour les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, Guide pour enseignants*, Ma'alot, 1976) et s'inscrit par ailleurs dans le contexte de solidarité avec le peuple juif dans son ensemble (*Curriculum d'éducation civique pour candidates au bac pour les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, Centre du Curriculum*, 1976).

Si dans les années 1950, les Juifs de la Diaspora étaient considérés comme faisant partie de la nation israélienne, comme des *olim* potentiels (immigrants), en 1968, dans un programme intitulé succinctement "Éducation civique" (*Curriculum proposé pour l'enseignement d'éducation civique dans les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, classe de cinquième*, 1968), les Juifs de la Diaspora ne sont plus inclus dans le cadre de l'analyse de l'État mais dans une section séparée portant sur la nation juive. Cette division du peuple juif met en évidence le principe organisateur de séparation.

Façonner l'attachement à l'État

Dans cette image-là, l'attachement n'est pas lié à un caractère national particulier. Sa connotation universelle permet aux Juifs comme aux non-Juifs de partager une citoyenneté israélienne commune, en contraste fort avec les études s'apparentant à l'éducation civique telles que "Connaissance du Peuple et de l'État" de 1956 et "Histoire des Juifs dans les Récentes Générations et la Connaissance du Peuple et de l'État" de 1967 (*Curriculum pour les écoles secondaires pour 1956, Curriculum proposé pour les écoles secondaires sur l'Histoire du Peuple Juif dans les Récentes Générations et La connaissance du peuple et de l'État, neuvième et dixième années d'études*, 1967) où les citoyens "gentils" étaient englobés dans "autres Religions d'Israël" ou "autres types de religion".

Contrairement aux images nationales précédentes, celle-ci définit l'attitude envers l'État de façon conventionnelle et non de façon téléologique. Ainsi, les objectifs de l'éducation civique ont établi le lien entre le citoyen et le cadre politique : "Le but du programme d'éducation civique est d'éduquer la génération montante pour qu'elle soit capable [...] de remplir ses obligations et [d'assurer] la protection de ses droits en tant que citoyen[s]. Les élèves apprendront et comprendront les qualités fondamentales de la société démocratique en Israël et parmi les autres nations [...]. Les élèves seront capables

d'exercer leur esprit critique [...]” (*Curriculum proposé pour l'enseignement de l'éducation civique dans les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, classe de cinquième*, Édition expérimentale, Jérusalem, 1968).

Pour la première fois, le système éducatif adoptait une approche détaillée de la démocratie et de son sens pour l'individu, ce qui apparaît dans les titres du chapitre du programme (*Curriculum proposé pour l'enseignement de l'éducation civique dans les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, classe de cinquième*, Édition expérimentale, Jérusalem, 1968) : 1 “Société, Vie publique, État et Vie internationale.”; 2 “Le Processus politique en Israël : a) Déclaration d'Indépendance, b) Droits civiques, c) Élections...”; 3 “Régime démocratique et Régime non-démocratique.”

Le second principe organisateur d'un “État pour tous ses citoyens” —l'universalité— caractérise la façon dont l'attachement à l'État est guidé. L'universalité trouve son expression dans différents domaines du système éducatif, l'éducation pour la démocratie, le pluralisme, le respect de la loi.

1 Éducation pour la démocratie. “Faire comprendre aux élèves l'essence d'une société démocratique y compris les phénomènes antidémocratiques tels que le racisme, la discrimination, etc. en utilisant une approche attrayante.” (*Circulaire Spéciale du Directeur général 5*, 1985).

2 Pluralisme. “Dans ce domaine il s'agit de faire comprendre aux élèves que des groupes nationaux ou culturels différents ont droit à l'existence au sein de l'État et que vivre dans une démocratie signifie respecter les droits des individus dans chaque groupe. Pour atteindre ces objectifs, le Ministère de l'Éducation encourage la discussion de problèmes d'actualité et publie du matériel pédagogique. Vont dans ce sens la distribution de documents sur l'Intifada (soulèvement palestinien commencé en 1987), la promotion de programmes sur la coexistence pacifique avec les citoyens arabes d'Israël (*Circulaire Spéciale du Directeur général 3*, 1988; *Le cadre éducatif et le curriculum pour l'année 1987-1988*, septembre 1988; *Circulaire du Directeur général 51/1*, 2 septembre 1990, sec. 14) et le développement de programmes artistiques sur la tolérance et la coexistence (*Circulaire du Directeur général*, 47/3, 2 novembre 1986, sec. 100).

3 Respect de la Loi. Ici le but est de développer chez les élèves une connaissance approfondie de la signification de l'État, de montrer que le cadre de l'État signifie, d'abord, le respect de la loi fondée sur des principes universels s'appliquant à tous les citoyens. Les sujets et activités retenus pour atteindre cet objectif sont enseignés sous des titres tels que “Respect de la loi et de la justice” (*Circulaire Spéciale du Directeur général 9*, juin 1988; *Circulaire du Directeur général 49/1*, septembre 1988, sec. 14) ou “La Déclaration d'Indépendance : Quarante ans d'État ” (*Circulaire Spéciale du Directeur général 2*, 1988).

Le contexte sociopolitique du développement de l'image nationale d'un "État pour tous ses citoyens" dans le système éducatif

Plusieurs actions illégales ont été conduites entre le milieu des années 1970 et le milieu des années 1980 en Israël. Que ce soient la mise en place de colonies établies par Gush Emunim (Bloc des Croyants) en Cisjordanie de 1974 à 1977, la formation de la Résistance Juive et la tentative d'assassinat de trois maires arabes en Cisjordanie en juin 1980, le développement du terrorisme juif à l'initiative de Rabbi Meir Kahane, la campagne contre l'évacuation de la colonie de Yamit au Sinai en 1982 (partie de l'accord de paix signé avec Anouar al-Sadat, le président égyptien), la pose d'explosifs dans les mosquées de la zone d'Hébron, l'attaque de l'université musulmane d'Hébron en juillet 1983. Non seulement de telles actions devinrent courantes dans la vie quotidienne des Israéliens mais dans certains cas elles reçurent même le soutien de membres de la Knesset (Zprinzak 1988).

Shafir & Peled (1985) affirment que deux événements agirent comme signaux d'alerte : la tentative (de la Résistance Juive) de faire exploser six bus remplis de passagers arabes, en avril 1984 et l'élection de Kahane —un raciste déclaré— au parlement. Les craintes au regard de l'institutionnalisation de l'extrémisme amenèrent le ministère de l'Éducation à réagir. Depuis 1985, les experts en éducation, avec le soutien de Yitzhak Navon, ministre de l'Éducation et de la Culture de l'époque, encouragèrent l'introduction de nouveaux programmes et projets sur la démocratie et la coexistence. C'est à cette époque que "l'Unité d'Éducation pour la Démocratie et la Coexistence" fut créée au sein du ministère de l'Éducation.

Des exactions racistes contre les Palestiniens dans les années 1970 et au début des années 1980 provoquèrent l'intégration d'une conception universaliste de la citoyenneté dans le système éducatif et de valeurs pluralistes et démocratiques dans l'idéologie nationale transmise dans les écoles. Il faut noter que l'image nationale d'un "État pour tous ses citoyens" est inculquée essentiellement à travers des activités ponctuelles. Le faible impact de cette image nationale à long terme est pointé dans le rapport Kremitzer soumis au ministère de l'Éducation en 1996 : "La situation de l'éducation civique n'est pas satisfaisante. Elle ne peut pas assurer l'inculcation de fondements théoriques civiques pour tous les élèves d'Israël"(p49).

Du point de vue de la démocratie et du respect de la loi, le bilan que l'on peut tirer est médiocre. L'idée de société civile dans la construction des sujets nationaux est noyée dans l'océan du particularisme judéo-religieux. Si cette étude montre comment les choses se passent dans l'enseignement public laïc, il faut supposer que dans l'enseignement public religieux, qui par nature met l'accent sur la spécificité religieuse de la nation, la situation est encore moins encourageante.

Conclusions

Mon analyse s'est centrée sur une question : quels sont les événements sociopolitiques susceptibles d'influer sur le système éducatif et l'idéologie nationale ? Quoiqu'il soit difficile d'anticiper la direction dans laquelle la subjectivité nationale se développera, l'étude des textes m'a permis de constater (Resnik 1993) que le passage d'une image nationale à l'autre répond moins aux influences politiques directes qu'à une logique éducative interne visant à la formation des sujets nationaux. Par exemple, plusieurs chercheurs ont souligné que la guerre des Six Jours ou l'accès du Likoud au pouvoir en 1977 sont des tournants dans l'évolution de l'identité collective (Cohen 1989a, Kimmerling 1985, Medding 1990 et Weissbrod 1983). Dans le domaine de l'éducation, par contre, la guerre des Six Jours n'a pas entraîné un changement d'image nationale. La dynamique de la construction de sujets nationaux est beaucoup plus complexe qu'une simple relation de cause à effet descendant du politique vers l'éducatif. En général, comme l'explique Hazoni (2001), le champ de l'éducation jouit d'une autonomie relative et les décisions, notamment celles regardant les nouveaux manuels d'histoire et d'éducation civique, ont été prises dans des commissions publiques gérées par des universitaires renommés, sans l'intervention de facteurs politiques. C'est ainsi que les changements introduits dans la conception du curriculum ont été qualifiés de révolution silencieuse (Bartal 1996). La nouvelle vision de l'histoire s'est glissée lentement et imperceptiblement dans le système d'éducation, jusqu'au moment où des gros titres provenant du nouveau curriculum sont apparus en première page du *New York Times*. Un grand débat public s'est ouvert et la Knesset s'est vivement prononcée contre ce curriculum "insuffisamment sioniste".

Le champ de l'éducation, composé du ministère de l'Éducation et de ses fonctionnaires, du système éducatif, de ses enseignants et de leurs représentants syndicaux, des départements d'éducation et de leurs universitaires et des commissions spéciales qui mêlent des experts, des universitaires et mêmes des politiciens, possède une dynamique propre où s'élaborent les conceptions curriculaires dominantes. Le calme de cette autonomie relative est interrompu de temps en temps par l'intervention de cris d'alerte politiques qui dénoncent le danger imminent des anciens ou des nouveaux curricula pour la formation des futurs citoyens. En d'autres termes, c'est seulement quand des experts éducatifs et des politiciens réussissent à conjuguer leurs préoccupations et à convaincre le public et la Knesset que la construction des sujets nationaux et la cohésion nationale sont en péril que les forces politiques interviennent pour ou contre le changement d'image nationale.

Ce n'est pas tel événement politique ou tel changement social qui entraîne des transformations dans la manière de concevoir la subjectivité nationale des élèves, mais bien la signification nationale qui y est accordée et qui dépend alors des forces impliquées et de leur capacité à imposer leur point de vue dans le milieu politique et ensuite dans le système d'éducation.

Sources par ordre chronologique

- Curriculum pour 1954*, L'imprimeur du Gouvernement, La Bible
- Curriculum, de la première à la quatrième année d'étude*, L'imprimeur du Gouvernement, 1954
- Curriculum pour les écoles élémentaires publiques et publiques religieuses*, Jérusalem, 1955, cours d'histoire (Divrei Hayamim) pour les écoles élémentaires
- Curriculum pour les écoles secondaires pour 1956*, connaissance du peuple et de l'État, Sciences sociales
- Propositions pour un Curriculum pour l'école secondaire* (Quatre années d'études, IX-XII), Automne 1956, L'imprimeur du Gouvernement, Sciences Sociales
- Circulaire du Directeur général*, 18/1, 30 août 1957, sec. 692, additif Journées très sacrées
- Circulaire du Directeur général*, 18/10, 12 février 1958, sec. 839, additif La Conscience juive
- Circulaire du Directeur général*, 22/9, 29 mars 1962, sec. 113a
- Circulaire du Directeur général*, 25/7, 3 mars 1965, sec. 97
- Circulaire du Directeur général*, 25/8, 4 avril 1965, sec. 116
- Curriculum proposé pour les écoles secondaires sur l'Histoire du Peuple Juif dans les Récentes Générations et la connaissance du peuple et de l'État, neuvième et dixième années d'études*, Jérusalem, 1967, Histoire juive dans les générations récentes et Connaissance du peuple et de l'État
- Curriculum proposé pour l'enseignement d'éducation civique dans les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, classe de cinquième*, Édition Expérimentale, Jérusalem, 1968
- Histoire de Notre Peuple dans les Récentes Générations, pour la classe de cinquième dans les écoles publiques*, Jérusalem, 1968
- Proposed Curriculum for Teaching Civics in State and State-Religious Schools, Seventh Grade*, Experimental Edition, Jerusalem, 1968
- Curriculum d'éducation civique pour candidates au bac pour les écoles publiques et les écoles publiques religieuses*, Centre du Curriculum, Jérusalem, 1976
- Leçons d'Éducation Civique pour les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, Guide pour enseignants*, Ma'alot, 1976, Le citoyen dans notre État
- Circulaire du Directeur général*, 36/8, 20 mars 1977, sec. 273
- Circulaire Spéciale du Directeur général* 5, 1985
- Circulaire du Directeur général*, 47/3, 2 novembre 1986, sec. 100
- Circulaire Spéciale du Directeur général* 2, 1988
- Circulaire Spéciale du Directeur général* 3, 1988
- Le cadre éducatif et le curriculum pour l'année 1987-1988*, septembre 1988
- Circulaire Spéciale du Directeur général* 9, juin 1988
- Circulaire du Directeur général* 49/1, septembre 1988, sec. 14
- Circulaire du Directeur général* 51/1, 2 septembre 1990, sec. 14

Bibliographie

- ALTHUSSER L. 1971 Ideology and Ideological State Apparatus, in *Lenin and Philosophy*, New York, Monthly Review Press, p127-186
- ANDERSON B. 1983 1991 *Imagined Communities*, London, New York, Verso
- ANYON Jean 1979 "Ideology and United States history books", *Harvard Educational Review*, vol. 49, n3, p361-386
- APPLE M. W. 1979 *Ideology and curriculum*. New York, Routledge
- BARTAL I. 1996 "La révolution silencieuse : des mythes, de la science et ce qu'il y a entre les deux", *Katedra*, 81, septembre
- BARZEL A. 1976 À propos de l'identité juive à notre époque, in Cohen A. & Carmon A. (ed), *À l'Ombre de la Guerre de Yom Kippour — Les histoires*, Haïfa, Université de Haïfa (en hébreu), p41-58
- BERNSTEIN B. 1975 *Class, Code and Control, Volume 3 : Towards a theory of Educational transmission*, London, Routledge and Kegan Paul
- BEN-YEHUDA B. 1966 *L'essence de la Conscience Juive*, Jérusalem, ministère de l'Éducation et de la Culture, Hamerkaz Letoda'a, Tarbut Vechinuch Yehudi (en hébreu)
- BENTOITZ J. 1974 *L'Éducation en Israël — Vers une période d'urgence*, Jérusalem, Haim Urmian (ed), Ministère de l'éducation, 1973. *Hachinuch*, a-b, avril 1974 (en hébreu)
- BOBBIT F. 1918 *The curriculum*, Boston, Houghton Mifflin
- BOBBIT F. 1924 *How to make a Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin
- BOURDIEU P. 1973 Cultural Reproduction and Social Reproduction, in Brown R. (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock, p71-112
- BOWLES S. & GINTIS H. 1976 *Schooling in capitalist America*, New York, Basic Books
- CHARTERS W. 1922 "Activity analysis and curriculum construction", *Journal of Educational Research*, vol.5, May, p359
- COHEN E. 1989a "The changing legitimation of the State of Israel" *Studies in Contemporary Jewry* 5, p148-65
- COHEN E. 1989b Citizenship, nationality and religion in Israel and Thailand, in Kimmerling B. (ed), *The Israeli state and society*, Albany, State University of New York Press
- DURKHEIM E. 1925 *L'éducation morale*, Paris, Félix Alcan
- FINNEY R. L. 1922 *Causes and cure for social unrest : an appeal to the middle class*, New York, Macmillan
- FITZGERALD F. 1980 *America revised : History schoolbooks in the twentieth century*, New York, Vintage Books
- FOUCAULT M. 1984 The Subject and Power, in *After Modernism*, New York, New York Museum of Contemporary Art, p417-432
- HAZONI Y. 2001 "Concernant la révolution silencieuse dans le système d'éducation", *Tchelet*, hiver, p41-64
- KAFKAFY E. 1993 *Un pays à la recherche de son peuple — L'abolition du courant de l'enseignement travailliste*, Tel Aviv, Hakibutz Hameuhad (en hébreu)
- KIMMERLING B. 1985 Between the primordial and civic definition of the collective identity: *Eretz Israel or the state of Israel?*, in Cohen E. & al. (ed), *Comparative social dynamics*, Boulder, Westview

- KLIEBART H. M. 1975 Persistent curriculum issues in historical perspectives, in Pinar . (ed.) *Curriculum theorizing: the reconceptualists*, Berkeley, Mackcutchan
- KLIEBART H. M. 1992 *Forging the American curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, New York, Routledge
- LIEBMAN C S. & DON-YEHIYA 1983 *Civil religion in Israel — Traditional Judaism and political culture in the Jewish State*, Los Angeles, University of California Press
- MEAD G .H. 1934 *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press
- MEDDING P. 1990 *The founding of Israeli democracy*, New York, Oxford University Press
- PELED Y. 1992 "Ethnic democracy and the legal construction of citizenship: Arab citizens of the Jewish state", *American Political Science Review* 86, 2 : 432-443
- PERI M. 1979 "La réponse du système de décision politique dans le Ministère de l'éducation aux demandes de l'Éducation de Valeurs" *Medina, Mimshal Ve'Yachasim Benleumi'im* 14: 67-87 (en hébreu)
- RESNIK J. 1993 *L'idéologie nationale d'État dans le système éducatif en Israël*, Thèse de M.A., Département de Sociologie et Anthropologie, Université de Tel-Aviv, (en hébreu)
- ROSS E. A. 1912 *Social control*, New York, Macmillan
- SHAFIR G., PELED, Y. 1985 "Les caractéristiques socio-économiques du vote en faveur du Rav Kahane", *Medina, Mimshal Ve'Yachasim Benleumi'im*, 25, 115-130
- SCHATZKER C. 1982 The Holocaust in Israeli Education, *International Journal of Political Education* 5 (1): 75-82
- SCHUTZ A. 1962 *The Problem of Social Reality*, The Hague, Martinus Nijhoff
- SCHNAPPER D. 1994 "Le Politique et le National", *La Revue Tocqueville/The Tocqueville Review*, vol.XV (1), p75-102
- SEGEV T. 1991 *The seventh Million : The Israelis and the Holocaust*, Jerusalem, Maxwell-Macmillian-Keter Publishing House
- SNEDDEN D. 1921 *Sociological determination of objectives in education*, Philadelphia, Lippincott
- THORNDIKE E. L. 1912 *Education : The first book*, New York, Macmillan
- WEISSBROD L. 1983 "Religion as national identity in secular society", *Review of Religious Research*, 24, p188-205
- YOUNG M. F. (ed.) 1971 *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan
- ZPRINZAK E. 1988 "Illegalism in the Israeli political culture: Theoretical and historical footnotes to the Pollard Affair and the Shin-Bet cover-up", *Jerusalem Quarterly Summer*, 47, p77-94