

ISRAËL-PALESTINE:  
LE CONFLIT DANS LES MANUELS SCOLAIRES



ROLAND LOMBARD  
MARILYN PACOURET  
(COORD.)

ISRAËL-PALESTINE:  
LE CONFLIT DANS LES  
MANUELS SCOLAIRES

Tous nos remerciements à Brigitte Gonthier-Maurin (sénatrice des Hauts-de-Seine), Khalid al Ali (fils de Naji al Ali, créateur de Handala), Salman Abu Sitta (président de Palestine Land Society), Jean-Paul Trouillet pour l'illustration de couverture.

© ÉDITIONS SYLLEPSE, 2014  
69 RUE DES RIGOLLES, 75020 PARIS

EDITION@SYLLEPSE.NET  
WWW.SYLLEPSE.NET

ISBN : 978-2-84950-425-3

## TABLE DES MATIÈRES

LA REPRÉSENTATION DU CONFLIT ISRAËLO-PALESTINIEN: UNE ANALYSE CRITIQUE INTERNATIONALE <i>ROLAND LOMBARD, MARILYN PACOURET</i>	7
QU'EST-CE QU'UN JUIF DANS UN MANUEL SCOLAIRE EN FRANCE AUJOURD'HUI? <i>ANDRÉ ROSEVÈGUE</i>	15
LES MANUELS FRANÇAIS ET LA QUESTION PALESTINE/ ISRAËL <i>SANDRINE MANSOUR-MÉRIEN</i>	19
LES PALESTINIENS DANS LES MANUELS ISRAËLIENS <i>NURIT PELED-ELHANAN</i>	31
LES MANUELS DES ÉLÈVES PALESTINIENS EN ISRAËL ET EN PALESTINE <i>SAMIRA ALAYAN</i>	49
DANS LES MANUELS SCOLAIRES SUÉDOIS <i>MICHAËL WALLS</i>	61
IMPRÉCISIONS ET RÉALITÉS MASQUÉES <i>BERNARD ALBERT</i>	67
LA FABRIQUE DES MANUELS <i>DOMINIQUE COMELLI</i>	77
ANNEXES	85



# LA REPRÉSENTATION DU CONFLIT ISRAËLO-PALESTINIEN : UNE ANALYSE CRITIQUE INTERNATIONALE

ROLAND LOMBARD, MARILYN PACOURET<sup>1</sup>

## ÊTRE AU PLUS PRÈS DES FAITS HISTORIQUES

Si l'on peut croire parfois à l'objectivité de l'Histoire en la bornant à l'énumération des faits, au point d'élever la discipline au niveau d'une science, l'idée doit être rapidement abandonnée. La perception des réalités et leur analyse différent selon l'historien, son appartenance à un groupe, son bagage culturel, son héritage ethnique et spirituel.

Pour autant, cette subjectivité inhérente au rapporteur, au décrypteur de l'Histoire, ne saurait s'exprimer au-delà d'un minimum d'objectivité. Elle ne peut justifier la déformation des faits avérés, le rejet ou la falsification des témoignages, un jugement portant atteinte à la dignité de l'un ou l'autre des acteurs.

Dans *Histoire et Vérité*, Paul Ricœur souligne : « *Nous attendons de l'historien une certaine qualité de subjectivité, non pas une subjectivité quelconque, mais une subjectivité qui soit précisément appropriée à l'objectivité qui convient à l'histoire*<sup>2</sup>. »

La nécessité de rendre justice, de garder un minimum de rigueur objective au discours, s'inscrit dans la déontologie de l'historien. Cette exigence est d'autant plus sensible dans le cas des manuels scolaires, qu'ils façonnent la prise de

---

1. Roland Lombard est président du Collectif interuniversitaire pour la coopération avec les universités palestiniennes, directeur de recherche retraité au CNRS et membre de l'Académie des arts, sciences et belles-lettres de Dijon. Marilyn Pacouret est directrice d'école, titulaire d'un master 1 en sciences de l'éducation et membre du conseil national de l'Association France-Palestine solidarité dont elle pilote le groupe de travail sur les manuels scolaires.

2. Paul Ricœur, *Histoire et Vérité*, Paris, Le Seuil, 1955.

conscience d'une partie de la jeunesse et de l'opinion par l'officialité ou la semi-officialité dont ils sont pourvus, quelle que soit la façon dont ils sont conçus et mis en oeuvre. Ils instaurent une vérité quasi certifiée, qui peut être amendée par exemple par le milieu familial. Cependant, les remaniements, les mises au point émanant de ceux qui détiennent des informations infirmant le texte établi n'ont en général qu'une audience limitée si elles ne sont pas largement relayées et diffusées. D'où l'importance d'exercer une vigilance critique à l'endroit des manuels scolaires.

L'histoire de la question israélo-palestinienne offre un cas d'école. Son enseignement dans ces deux pays (Israël et Palestine) suscite suspicions et polémiques, dans le cas typique d'un peuple spolié et dont le spoliateur s'est forgé une idéologie, un argumentaire pour légitimer à ses yeux ses exactions.

Or, la controverse déborde largement le cadre des antagonistes dans la mesure où Israël bénéficie d'un soutien sans borne des gouvernements occidentaux, faisant fi du droit international et du droit humanitaire, des résolutions de l'ONU, des rapports successifs au Conseil des droits de l'homme, instaurant, de fait, une impunité inacceptable.

En France le débat est exacerbé par une dérive qui voit dans la critique de l'État d'Israël un antisémitisme, une accusation lourde de conséquences et prêtant à tous les amalgames. C'est à partir de ce constat que Pascal Boniface a publié son essai *La France malade du conflit israélo-palestinien*<sup>3</sup>.

On comprend dans ces conditions la nécessité d'une analyse critique des manuels scolaires. Il est décisif de distinguer le destin des juifs, ses épisodes tragiques, et le gouvernement d'un État colonialiste et peu soucieux du respect du droit international et humanitaire. Il est important de reconnaître le peuple palestinien dans ses droits les plus élémentaires, dans son histoire et dans sa culture et de ne pas le confiner dans ses actes de résistance, parfois violents mais légitimes.

3. Pascal Boniface, *La France malade du conflit israélo-palestinien*, Paris, Salvatore, 2014.

Dans les pays occidentaux, une large part de l'opinion publique a pris conscience de l'injustice dont sont victimes les Palestiniens, une évolution qui n'atteint que très modestement les gouvernements. Il est à souhaiter que l'analyse critique des manuels scolaires participe de la vision d'une situation plus conforme à la réalité.

Sans *a priori*, nous avons, depuis plus de deux ans, engagé un travail mandaté par le conseil national de l'Association France-Palestine solidarité (AFPS). Il s'agissait d'analyser de manière pertinente et objective, ce qui était à l'œuvre dans les manuels scolaires d'histoire essentiellement de 3<sup>e</sup> et de Terminale et concernant le « conflit israélo-palestinien ».

Nous avons posé comme évidence que le contenu des programmes scolaires était élaboré par des experts de l'éducation nationale et qu'il revenait ensuite à des spécialistes de l'histoire-géographie de proposer à des éditeurs divers la rédaction du contenu des manuels scolaires destinés aux collégiens et aux lycéens.

C'est la raison pour laquelle, l'objectif du groupe de travail est double :

- d'une part, une approche scientifique internationale, certes critique, des contenus de la question qui a été posée au colloque du 28 septembre avec pour appui l'histoire telle qu'elle s'est construite dans cette région du monde, telle qu'elle se déroule encore de nos jours et dont l'actualité fait échos. La vérité historique étant notre moteur d'analyse ;
- d'autre part, suite à ce travail d'analyses, auquel Sandrine Mansour et les collègues du groupe de travail de l'AFPS ont participé, l'interpellation des rédacteurs des manuels analysés, de leurs éditeurs et du ministère de l'éducation nationale. Nous sommes persuadés que la rectification significative d'oublis, voire d'erreurs, éviterait aux jeunes générations une vision trop partielle ou faussée de ce conflit qui dure depuis plus de soixante ans.

Ce travail d'analyse et de recherche, ainsi que son exposé public au travers d'un colloque au Palais du Luxembourg en septembre 2013, est en prise avec l'actualité.

En effet, en février 2013, le Conseil œcuménique des Églises en Terre Sainte publiait un rapport intitulé *Victims of Our Own Narratives? Portrayal of the «Other» in Israeli and Palestinian School Books* (Victimes de nos propres narrations : Portraits de l'«autre» dans les livres scolaires). À la suite de la sortie de ce rapport, l'Autorité palestinienne, par la voix de son Premier ministre de l'époque, Salam Fayyad, publiait un communiqué :

[L'Autorité palestinienne] exprime sa satisfaction au sujet de la conclusion d'une étude initiée par le conseil des institutions religieuses en Terre Sainte en 2009, qui confirme que les manuels scolaires palestiniens ne contiennent aucune forme d'incitation criante fondée sur le mépris de «l'Autre». [...] Cette étude, qui a été [...] réalisée par un groupe de chercheurs spécialistes et analystes de différentes nationalités, prouve que les allégations, auxquelles nous avons à plusieurs reprises répondu, sont maintenant invalidées. [...] Depuis le début, nous avons pris toutes les mesures pour étendre le plus haut degré de coopération avec les chercheurs, spécialement ceux du ministère de l'éducation. Cette coopération est le fruit de notre profonde conviction de l'importance que cette question représente et des besoins d'en débattre sur des bases objectives et professionnelles [nous, nous dirions «scientifiques»] plutôt que sur des bases stéréotypées et préconçues [...]. [Des] instructions [ont été données] au ministère de l'éducation pour que le rapport soit étudié complètement et pour utiliser ses conclusions comme un outil dans les efforts pour développer les programmes scolaires afin qu'ils soient en totale harmonie avec les principes profondément enracinés dans notre peuple de coexistence, de tolérance, de justice et de dignité humaine qui constituent eux-mêmes une composante principale de l'ensemble des valeurs morales sur lesquelles l'État indépendant de Palestine sera établi. [Le Premier ministre] demande au gouvernement israélien de considérer l'étude dans le même esprit et d'abandonner sa position initiale. Il demande également au gouvernement israélien de cesser de porter atteinte à l'objectivité et au professionnalisme de cette étude sous le prétexte que

les conclusions du rapport ne sont pas en adéquation avec les positions préconçues que ce gouvernement ne cesse d'affirmer.

Financé par le Département d'État américain, ce rapport souligne l'importance qu'il y a à aborder la question essentielle du « *portrait de l'autre dans les livres scolaires* », puisque les livres scolaires forment les générations de demain.

C'est bien par une compréhension des événements historiques et surtout leur acceptation que les mentalités pourront évoluer et accompagner la mise en application du droit international. Ce rapport indique que « *le conflit israélo-palestinien se poursuit sur les questions d'autodétermination, de territoire, de ressources naturelles, des Lieux saints et de la sécurité* ».

Or, c'est précisément ces points cruciaux qui sont montrés dans les livres de façon souvent fautive ou biaisée par des approches qui font appel à « *des croyances, des perceptions, des images, des mythes ou des attitudes rivales* ».

À l'heure où notamment des changements en histoire ont été présentés au Conseil supérieur de l'éducation (le 19 septembre 2013, avec comme proposition de donner plus de place au chapitre sur le Proche et Moyen-Orient), à l'heure où l'apport considérable des travaux des nouveaux historiens israéliens depuis le milieu des années 1980 a conforté ceux initiés par les historiens palestiniens, dont les recherches sont encore peu connues en France, voire ignorées, nous sommes persuadés que les citoyens de demain doivent être enseignés au plus près de la vérité historique et sur des faits avérés.

Un texte publié dans *Libération*, en novembre 2012, par un groupe de chercheurs, d'historiens et de directeurs de collection de manuels d'histoire, abonde dans notre sens : « *L'enseignement de l'histoire forme les citoyens de demain ; l'histoire enseignée est une chose trop sérieuse pour être instrumentalisée.* » C'est aussi notre avis.

D'autres éléments corroborent la pertinence de notre action. Un dossier du *Monde diplomatique*, « *Manuels scolaires, le soupçon* », résume en quelques mots l'esprit qui a animé l'AFPS face à la présentation de notre réflexion :

« Israël/Palestine dans les manuels scolaires ». L'article stipule : « *Initialement utilisé par les jeunes États-nations européens pour déterminer les savoirs légitimes, le manuel ne se contente pas d'organiser des connaissances : il les trie, afin de s'adapter aux attentes du pouvoir.* »

L'AFPS s'est mobilisée en 2011 pour dénoncer les pressions exercées par le CRIF à l'encontre d'un éditeur ayant pour la première fois utilisé le terme *Nakba* en lui demandant de le retirer de ses ouvrages.

À la suite d'un article publié dans *Palestine Solidarité* en octobre 2012<sup>4</sup> et d'une première présentation publique en septembre de la même année, les retours ont encouragé le groupe à poursuivre le travail. Les éditeurs ont tous été conviés à venir lors de cette présentation. Aucun n'est venu. Un seul a accepté de recevoir le groupe de travail pour discuter de son constat et des possibilités offertes par les références historiques existantes pour changer la présentation de ses manuels, encore aujourd'hui trop tendancieux.

Cinq articles sont parus sur le sujet et les retours ont incité le groupe à organiser un colloque international<sup>5</sup>. Les travaux publiés par trois intervenants internationaux, Nurit Peled-Elhanan, Samiran Alayan et Michael Walls, ont renforcé l'idée que le sujet méritait une attention particulière.

Chaque société fonde sa narration sur un certain nombre de présupposés qui n'évoluent malheureusement pas en même temps que les connaissances scientifiques. À l'heure d'Internet et de l'information quasi instantanée, il n'est certes pas question non plus de faire du saupoudrage

4. « La Palestine dans les manuels des classes Terminales », *Palestine Solidarité*, n° 42, octobre 2012.

5. « Palestine/Israël dans les livres scolaires d'histoire en France en 2012 : partialité, autocensure ou ignorance? », *Courrier du Comité de vigilance pour une paix réelle au Proche-Orient*, n° 42, octobre-novembre-décembre 2012; « La Palestine dans les manuels des classes terminales », *Palestine Solidarité*, n° 42, octobre 2012; « Israël, la Palestine et les manuels scolaires », *L'Émancipation syndicale et pédagogique*, n° 7, 5 mars 2013; « Conflit israélo-palestinien : des manuels scolaires sous influence », *Politis*, n° 1252, 9-15 mai 2013.; « Israël-Palestine dans les manuels scolaires en France », *Cahiers pédagogiques*, n° 511, février 2014.

instantané d'information. Mais les travaux scientifiques réguliers sont des outils indispensables pour penser et écrire une vision de l'histoire au plus proche de ce qui a été. Le rôle des manuels scolaires est donc essentiel pour entraîner cette réflexion, une meilleure prise de conscience du passé lointain ou proche et permettre aux jeunes ainsi qu'à leurs professeurs une meilleure compréhension et un regard plus critique sur le présent, notamment quand il est transcrit dans des articles de journaux, qui eux aussi servent de référence dans les manuels.

C'est pourquoi l'AFPS a souhaité poursuivre ce travail, qui s'intègre parfaitement au cadre plus global de ses actions, tout en y associant deux partenaires de choix : l'Institut de recherches de la FSU, puisqu'il a « *pour ambition de participer à la production et à la diffusion des savoirs* » et que l'analyse des manuels scolaires entre tout à fait dans ses champs de travail et de compétences.

Le Collectif interuniversitaire pour la coopération avec les universités palestiniennes (CICUP) prend naturellement part à ce travail puisque la coopération interuniversitaire s'appuie sur la connaissance que les uns ont des autres et en particulier de l'approche que peuvent avoir les universitaires français face aux Palestiniens et à la situation qui leur est faite dans l'enseignement supérieur et la recherche.

Ce sont des universitaires et des enseignants français qui écrivent les manuels d'histoire, notamment le chapitre sur Israël/Palestine. Il est essentiel que cette rédaction s'établisse sur les critères de vigilance et de veille à l'égard de la subjectivité évoquée plus haut.

Enfin, l'AFPS a informé les instances institutionnelles du ministère de l'éducation nationale de ses travaux car ce sont elles qui établissent les programmes ; pour donner un exemple, parler du conflit israélo-arabe (sujet imposé pour 2012) sans parler de la colonisation (considérée comme un autre sujet) n'a pas de sens. Nous pouvons là aussi proposer

que les sujets prennent mieux en considération la réalité historique.

Nous sommes dans un temps où la vérité historique doit être notre moteur d'initiative d'autant que, le 19 septembre 2013, le ministre a proposé au Conseil supérieur de l'éducation un changement de programme, notamment en histoire-géographie proposant d'élargir le chapitre concernant le Proche et Moyen-Orient pour les classes de 3<sup>e</sup> et de Terminales.

C'est pourquoi nous ne manquerons pas d'interpeller à nouveau le ministère de l'éducation nationale dans le cadre de ces changements de programmes.

## CONCLUSION

Cet ouvrage, nous l'espérons, pourra œuvrer, peut-être modestement, à éclairer les consciences, à déconstruire et régénérer les représentations erronées de l'histoire du conflit israélo-palestinien enseignées aux enfants et aux jeunes.

Notre travail se doit d'être un passeur de mémoire, un présent d'une Palestine oubliée à reconstruire et un avenir de Paix à établir dans cette région du monde.

Cette compréhension mutuelle entre les deux peuples, mais aussi entre les peuples du monde entier, est un enjeu de civilisation pour les futures générations.

## QU'EST-CE QU'UN JUIF DANS UN MANUEL SCOLAIRE EN FRANCE AUJOURD'HUI?

ANDRÉ ROSEVÈGUE<sup>1</sup>

Qu'est-ce qu'un Juif?

La première difficulté consiste à définir ce qu'est un Juif ou un juif. Nous touchons là à la première difficulté : faut-il mettre ou non une majuscule?

S'il s'agit de parler des adeptes de la religion juive, il faut une minuscule, tandis que pour désigner un peuple, une nation, une communauté, il faut une majuscule. À titre d'exemple citons la réponse du rabbin David Gottlieb : « Si on demande à trente Juifs (ou juifs) ce que c'est qu'être juif (ou Juif), on obtient trente réponses... au moins<sup>2</sup> » (Vidal, 2003).

Pour cette étude nous regarderons comment les deux manuels proposés à la rentrée scolaire 2013 pour la classe de 6<sup>e</sup> édités par Belin et Magnard<sup>3</sup> présentent cette question. Ils suivent le programme : les débuts du judaïsme sont étudiés après l'Orient ancien, les civilisations grecque et romaine, juste avant les débuts du christianisme.

Ces programmes ne suivent pas l'ordre chronologique. L'écriture de la Bible vient donc après la république romaine ou Alexandre le Grand. Il est certes difficile de suivre simultanément l'histoire d'une civilisation et d'assurer l'ordre chronologique. Mais cela peut entraîner une lecture

---

1. Membre de l'Union juive française pour la paix (UJFP).

2. Dominique Vidal, *Le mal-être juif*, Marseille, Agone, 2003.

3. Comme les programmes n'ont pas changé à la rentrée 2013, il n'y a pas de raison de changer de manuel, et seuls deux éditeurs ont pris le risque de proposer un nouveau manuel : Frédéric Fouletier, Alexandre Ployé, Joëlle Salazar, Hélène Lampin (coord.), *Histoire géographie éducation civique 6*, Paris, Magnard, 2013 ; Stéphan Arias et Éric Chaudron (dir.), *Histoire Géographie 6*, Paris, Belin, 2013.

téléologique de l'histoire avec une présentation du passage du polythéisme vers le monothéisme comme un « progrès ».

Le programme invite à étudier la civilisation des Hébreux au travers du seul prisme de la religion, même s'il propose une contextualisation de l'écriture de la Bible mais chaque manuel reste libre de son niveau d'interrogation sur l'historicité du document.

Que font les Hébreux? De quoi vivent-ils? Quelle est leur organisation politique et sociale? Les manuels apportent une réponse succincte à ces questions. Apparemment, il s'agit de royaumes. Et le manuel édité par Magnard précise que « *les Hébreux sont un peuple nomade qui se déplace dans le croissant fertile avant de s'installer durablement dans le "pays de Canaan" (appelé Palestine par les Romains) au 19<sup>e</sup> siècle avant J.-C.* ». Cette présentation trop courte est liée à l'approche peu satisfaisante des programmes.

Le manuel édité par Belin parle des Hébreux, des Israélites et des Juifs comme des noms successifs des descendants de la tribu d'Abraham; le Magnard saute l'étape « Israélites », « *les Hébreux désormais appelés juifs* » au moment de la première diaspora en - 587 avant J.-C. Le passage des Hébreux (avec une majuscule) à juifs (avec une minuscule) n'est pas explicite. Il y a peut-être en arrière-fond une explication historique: avec la dispersion, les juifs n'ont plus de commun que la religion et vont s'intégrer plus ou moins dans divers peuples, seule la religion les distinguant parfois du reste de la population. Malheureusement, aucune explication n'est donnée, ce qui laisse peu de chances à l'élève d'appréhender l'ensemble du problème en dehors d'une explication complémentaire du professeur. Dans les deux manuels la conclusion est identique: après la destruction du second temple de Jérusalem en 70 après J.-C., la diaspora semble concerner la totalité des Juifs (juifs) qui se regrouperont dans des synagogues sur tout le pourtour méditerranéen<sup>4</sup>. Nous savons

4. Dans le chapitre « La naissance du christianisme », certains Juifs reconnaissent le sage juif Jésus comme le Messie et deviennent ses disciples.

pourtant aujourd'hui que seules les élites urbaines ont été concernées par l'exil et que cette diaspora a été, dans les premiers temps, prosélyte<sup>5</sup>.

La formulation des programmes rend impossible l'allusion aux communautés converties ultérieurement au judaïsme, par exemple : le royaume Khazar au sud de la Russie où le roi se convertit au judaïsme au 7<sup>e</sup> siècle ou les communautés berbères au Maghreb. Cette absence dans les manuels empêche de définir réellement ce qu'est *un* peuple juif. Dire dans le même temps sans autre précision que les Romains ont interdit le culte juif et les synagogues à Jérusalem, et dire que les Juifs dispersés se réunissent dans les synagogues, peut laisser croire à la disparition des Juifs en Palestine.

Bref, les deux manuels ne distinguent pas les notions de Juif et de juif. Dans la présentation aux élèves, le peuple juif – celui qui pense que Dieu lui a donné les Tables de la loi – se perpétue jusqu'à aujourd'hui dans la dispersion.

Cette confusion entre la Palestine de l'Antiquité et la Palestine/Israël d'aujourd'hui est renforcée par les documents photographiques choisis.

Dans les chapitres des manuels de 6<sup>e</sup> concernant les civilisations précédemment étudiées, les abondantes photos montrent toutes au moins un monument ou un site archéologique correspondant à l'époque étudiée. Mais dans le Magnard, la double page d'ouverture de l'étude des débuts du judaïsme présente sur la droite (la partie la plus valorisée) une photo couleur représentant une vaste plaine cultivée traversée par un cours d'eau. Le titre : « Le "pays de Canaan" ou "Terre promise" d'après la Bible. Vue prise aujourd'hui en Israël ».

Question à l'élève : « *J'observe les documents. Dans quelle région du monde les royaumes hébreux sont-ils situés ?* » Quelle réponse l'élève peut-il apporter ?

Dans le Belin, à la fin de l'ouvrage, la mappemonde générale situe Israël, alors qu'un carré d'à peine un millimètre de

---

5. Shlomo Sand, *Comment le peuple juif fut inventé*, Paris, Fayard, 2008.

côté, à l'emplacement approximatif de la mer Morte, représente les « *Territoires palestiniens* », soit sensiblement moins de 10% de la Palestine historique. Nous pouvons espérer qu'il ne s'agit pas d'une œuvre d'anticipation.

Comment présente-t-on le juif dans les manuels des classes ultérieures? On évoquera éventuellement les ghettos au Moyen Âge. Ensuite, il faudra attendre le plus souvent l'affaire Dreyfus pour que les Juifs réapparaissent, victimes de l'antijudaïsme chrétien. Et, bien entendu, la Shoah. En Terminale, on sépare même la Deuxième Guerre mondiale, où le génocide semble implacable, de la Résistance présentée dans le roman national français, ce qui en exclut souvent, pas toujours, la présence dans cette Résistance des étrangers, qu'ils soient républicains espagnols ou Juifs des FTP-MOI.

La logique des manuels de 6<sup>e</sup>, qui ne sera pas démentie dans la suite de la scolarité, amène l'élève à croire que c'est ce peuple, « les Hébreux », qui reviendrait en Israël. Or, c'est aussi la version sioniste de l'Histoire, c'est-à-dire le discours national israélien.

## LES MANUELS FRANÇAIS ET LA QUESTION PALESTINE/ISRAËL

SANDRINE MANSOUR-MÉRIEN<sup>1</sup>

Pour l'étude des manuels scolaires français, j'ai procédé à l'analyse de sept manuels de Terminale ES/L, trois de Terminale pro et un de Terminale STG, pour la version en cours en 2013 dans les lycées<sup>2</sup>.

Le chapitre «Israël/Palestine» se trouve inséré dans la partie consacrée à l'analyse du Moyen et Proche-Orient. J'ai donc également analysé l'ensemble du chapitre pour situer le contexte général la question Israël-Palestine.

Si nous devons résumer par un mot le chapitre «Moyen-Orient» et celui consacré à «Israël/Palestine», ce serait «pétrole» pour le Moyen-Orient et «pétrole» et «religion» pour la question Israël-Palestine. Le point de vue donné pour l'ensemble est un point de vue occidental, et il existe peu ou pas de point de vue arabe, malgré les nombreuses sources qui existent en la matière. Nous ne nous attarderons pas sur le chapitre complet bien évidemment ici, mais le

---

1. Historienne au Centre de recherches en histoire internationale et atlantique (CRHIA), Université de Nantes. Elle est l'auteure de : *L'histoire occultée des Palestiniens, 1947-1953*, Toulouse, Privat, 2013.

2. Histoire/Géographie des éditions suivantes : *Histoire Terminales L-ES*, Collection Sébastien Cote, Paris, Nathan, 2012 ; *Histoire Terminales L-ES*, Collection David Colon, Paris, Belin, 2012 ; *Histoire Terminales L-ES*, sous la dir. de G. Bourel et M. Chevalier, Paris, Hatier, 2012 ; *Histoire Terminales L-ES*, sous la dir. de P. Zachary et V. Audoumié, Paris, Hachette, 2012 ; *Histoire Terminales L-ES*, sous la dir. de H. Billand, Paris, Magnard, 2012 ; *Histoire Terminales L-ES*, collection Guillaume Le Quintrec, Paris, Nathan, 2012 ; *Histoire Terminales L-ES*, collection David Colon, Paris, Belin, 2012 ; *Histoire-Géographie-Éducation civique, Bac pro Terminale professionnelle*, sous la dir. de A. Couderc, Paris, Foucher 2011 ; *Histoire-Géographie-Éducation civique, Terminale Bac pro*, sous la dir. de B. Allain-Chevallier, Paris, Belin 2011 ; *Histoire-Géographie-Éducation civique Bac pro*, Paris, Hachette 2011 ; *Histoire-Géographie, Terminale STG*, sous la dir. de Y. Colombel et E. Godeau, Paris, Nathan 2007.

pétrole, ressource majeure, justifie l'étude de cette région du monde.

Pour faire notre analyse, j'ai opéré de deux façons. D'abord page à page, puis par thèmes : le partage, la *Nakba*, Jérusalem, le mur, l'eau, le nationalisme et la résistance.

Chronologiquement, les livres scolaires démarrent pratiquement tous systématiquement à la chute de l'Empire ottoman et au partage opéré par la France et la Grande-Bretagne avec les accords Sykes-Picot. Cette chronologie continue avec la date de la déclaration Balfour (2 novembre 1917) et les mandats de la SDN sur les pays du Moyen-Orient. On ne précise jamais la nature non juridique de la déclaration Balfour ni la nature réelle des mandats de la SDN. Ces mandats inexistant en Europe s'appliquaient à des territoires « *habités par des peuples non encore capables de se diriger eux-mêmes*<sup>3</sup> ». À l'heure où les universités travaillent sur la question de la décolonisation il faut restituer le processus colonial avec ses aléas qui va aboutir à la partition de la Palestine. Ces mandats ont établi une différence entre le statut utilisé de la Syrie ou du Liban (« *administration mandataire des nations jusqu'au moment où elles seront capables de se conduire seules*») et celui de la Palestine qui reprend le texte de la déclaration Balfour en niant le droit à l'autodétermination de la population locale.

### LE PARTAGE ET LA NAKBA

Lorsque l'ONU vote le plan de partage de la Palestine le 29 novembre 1947 par la résolution 181 (II) la situation en Palestine est explosive depuis de nombreuses années et la Palestine, premier dossier étudié par l'ONU en 1945 subit deux occupations de type colonial : l'occupation britannique depuis 1917, officialisée par la mise en place des Mandats par la SDN en 1922, et l'occupation sioniste grandissante soutenue par les Britanniques et s'appuyant sur des

---

3. Paragraphe 1 de l'article 22 du pacte de la Société des Nations.

infrastructures militaires et civiles créées pour implanter un projet colonial mûrement réfléchi depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle.

La présentation du plan de partage ne peut être que tronquée par le manque d'analyse critique sur les années pré-alables au plan de partage de 1947, et par l'absence d'une analyse réelle du projet sioniste en tant que projet national colonial. Cette analyse est pourtant disponible dans les livres des nouveaux historiens israéliens<sup>4</sup>.

Ce projet colonial sioniste s'accompagne d'actes de violences contre la population locale puis dans un deuxième temps contre les forces britanniques qui tentent de mettre en place un contrôle de l'immigration juive notamment en 1939 avec le Livre Blanc.

Le Hatier (p. 280) est le seul manuel qui évoque les attentats sionistes en Palestine.

Dans les autres manuels, la violence est systématiquement imputée aux Palestiniens, que ce soit dans la manière de décrire les événements (Israël doit se défendre, ou il agit en rétorsion), dans le choix des photos (les photos des attentats, de l'Intifada, etc.) et dans la présentation de leur positionnement politique (le nationalisme palestinien est vu comme une atteinte à Israël). La responsabilité de l'échec de toute solution de paix est portée par les Arabes en général, les Palestiniens en particulier; la confusion entre le terme «*Arabe*» et «*Palestinien*» correspond d'ailleurs au discours entretenu par les Israéliens dans leur version officielle de l'histoire. Cet amalgame des deux noms s'est inscrit au départ dans l'ambiance coloniale générale de l'époque. Les Français dans leurs rapports de l'époque opéraient ce même mélange, puis les sionistes ont fait de même pour justifier la possibilité d'établir les Palestiniens dans d'autres pays arabes. Se faisant, on gommait toutes les spécificités des populations locales. Certes, les Palestiniens se disent aussi arabe, dans le

---

4. Citons les ouvrages des historiens tels qu'Ilan Pappé, *Le nettoyage ethnique de la Palestine* (Paris, Fayard, 2008), ou Avi Shlaim, *Le mur de fer: Israël et le monde arabe* (Paris, Buchet-Chastel, 2008).

sens où ils partagent une langue avec d'autres pays et aussi parce qu'ils font partie de la Ligue des États arabes, organisation construite à partir de 1945. Cependant, chaque nation a son identité et les Palestiniens sont avant tout palestiniens et se définissent comme tels.

Ainsi, par exemple, dans le volume Hachette (p. 258), on peut lire en légende des photos : « *Le refus du plan de partage de la Palestine par les Arabes, qui prennent les armes, entraîne des affrontements avec les Juifs, à la fin du mandat britannique.* » On ne dit pas que le conflit a débuté bien avant, que le rapport de forces était tout à fait inégal à ce moment-là et que les Palestiniens ont essayé de défendre la souveraineté de leur territoire. Par exemple, les actes de terrorisme des milices sionistes avaient pour cibles les Palestiniens depuis les années 1920 puis les Anglais à partir des années 1940.

Les Palestiniens vont postérieurement caractériser la période de la création de l'État d'Israël par le terme de *Nakba* qui veut dire la « catastrophe » et qui « désigne le drame vécu par la majorité de la population, qui s'est retrouvée sur les routes de l'exil avant même la création de l'État d'Israël » (Mansour-Mérien, 2013 : 13). Or, ce terme, connu et reconnu non seulement par le monde arabe mais par tous les historiens qui travaillent sur cette question est très peu présent dans les manuels. Bien que le mot soit cité dans trois livres (Nathan « Le Quintec », Nathan « Cote » et Magnard), il n'est pas considéré dans sa dimension réelle.

L'« exode » des Palestiniens ou la question des « réfugiés » sont toujours traités dans ces manuels comme une conséquence du refus arabe et de l'entrée en guerre contre Israël.

Les historiens, comme Ilan Pappé et Avi Shlaim, ainsi que les archives diplomatiques étrangères, nous ont pourtant appris que l'expulsion des Palestiniens commence bien avant la guerre. Celle-ci a été pensée d'emblée par l'idéologie sioniste comme une solution au problème de l'occupation de ce territoire par la population palestinienne et se

poursuit bien après la signature des accords d'armistice en 1949.

Certains manuels la présentent comme une sorte d'échange de population : le Hachette, par exemple, indique, que c'est la première guerre israélo-arabe et la victoire des Israéliens qui entraîne « *l'exode de plus de 700 000 Palestiniens et le début de l'immigration vers Israël des communautés juives* » (p. 270). Aucune mention n'est faite des massacres perpétrés et des expulsions organisées par les milices sionistes pour arriver à cet « exode ». Le Hatier est le seul manuel à poser l'éventualité d'une « expulsion » dans son commentaire lié à une photographie (p. 278) où l'on voit des réfugiés palestiniens sur une route avec comme légende « *Expulsion ou départ volontaire ?* ». Le texte se termine par une référence aux historiens israéliens qui remettent en question l'idée du « *transfert volontaire* ».

Pour le Belin (p. 296), les Palestiniens se retrouvent en « *exil* » ; pour le Magnard (p. 258), il s'agit de la « *fuite des Arabes de Palestine* » et pour le Bordas (p. 245), l'« *exode des Palestiniens* » est la conséquence du refus des pays arabes voisins lors de la naissance de l'État d'Israël<sup>6</sup>. Constatons cependant, que cette question n'est jamais posée quand il s'agit de photos d'autres populations fuyant la guerre.

## LA GUERRE DE 1967 ET JÉRUSALEM

La guerre de 1967 est également montrée comme une guerre qui a permis aux Israéliens de « *reprendre* » Jérusalem.

Plusieurs photographies montrent les soldats devant le Mur des Lamentations, regards heureux et souriants comme dans le Nathan « Cote » qui commente ainsi : « *L'entrée des*

---

5. Dans le titre, le manuel indique également que « *cette population, éclatée entre différents lieux de refuge, [est] souvent mal accueillie dans les pays arabes* » ; or, le problème n'est pas celui de l'accueil mais bien celui de l'expulsion de cette population.

6. Dans ce dernier manuel, la mention de l'« *exode des Palestiniens* » figure sur la légende de la carte page 245, mais aucun document ou texte du manuel ne parle de cette expulsion. La question est transférée vers la responsabilité des pays arabes.

*Israéliens à Jérusalem : un soldat israélien décrit son émotion après son entrée à Jérusalem-Est»* (p. 278).

Nathan STG (p. 49), Magnard (p. 27 et p. 258), Nathan «Le Quintec» (p. 267), Hachette (p. 269) et Belin (p. 27) montrent une photo des soldats dans Jérusalem dont on rappelle l'importance pour le judaïsme. Cependant, nul rappel de l'illégalité de la «réunification» de la ville, terme qui est utilisé dans les manuels et qui correspond à la position israélienne, mais qui est contraire au droit international.

Jérusalem était prévue par l'ONU pour devenir une zone internationale par la résolution 181 (II), mais celle-ci ne sera jamais réalisée en raison de l'accord secret intervenu entre la Jordanie et Israël qui ont décidé de partager la ville en 1948.

Puis, après l'occupation de la totalité de la ville par Israël en 1967, Israël a déclaré qu'il la réunifiait pour ne former qu'une seule ville et en faire sa capitale. Cette décision, tout à fait contraire au droit international qui condamne la prise de la terre par la force, a toujours été contestée par l'ONU et n'est donc pas légale. Deux livres, le Bordas (p. 25) et le Magnard (p. 27) ajoutent une photo qui montre le «déblayage» devant le mur occidental en 1967, sans préciser qu'il s'agit d'expulser et de déloger des centaines de personnes et de raser leurs maisons en l'espace de quelques jours, acte également condamné par le droit international.

Pour mieux justifier cette présentation, le chapitre consacré à la ville de Jérusalem est aussi «décontextualisé», puisqu'il est présenté dans un autre chapitre consacré à des exemples de villes. Cette présentation qui peut certes être intéressante, pose un problème car elle n'analyse la ville que du point de vue religieux, les trois grandes religions monothéistes, en insistant sur le fait que l'esplanade des Mosquées se trouve en lieu et place de ce qui fut l'ancien Temple des Juifs. Cette présentation est aussi la justification des actes d'occupation par les Israéliens puisqu'ils légitiment leur projet politique par ce lien au passé religieux. Si plusieurs ouvrages montrent les juifs priant devant le Mur des Lamentations

et aussi quelques photos de chrétiens priant ou en pèlerinage à Jérusalem, aucun ouvrage ne montre les musulmans priant sur leur lieu saint de l'esplanade des Mosquées. Par contre, le Dôme du Rocher est montré dans le Hachette ou le Nathan «Le Quintec» dans un chapitre consacré à l'art pour décrire ce monument architectural remarquable, sans rappeler le contexte religieux et contemporain.

Ainsi la référence religieuse devient l'alibi qui mène de l'histoire antique mythique à aujourd'hui dans un glissement de temps très critiquable.

On constate que les manuels ne montrent pas ou n'évoquent pas l'occupation et la colonisation de Jérusalem-Est, la destruction de maisons patrimoniales, l'expulsion des Palestiniens jusqu'à ce jour et l'installation de colons très virulents en lieu et place de la population d'origine. Jérusalem est donc centrée sur son rôle de pôle religieux, en oubliant la réalité géopolitique et le droit international.

## LE MUR

Le projet de construire un mur a été pensé et élaboré dans les années 1970 par les gouvernements travaillistes, pour entériner définitivement sur le sol l'emprise terrestre de 1949 puis de 1967. La construction, entreprise à partir de 2002, a été mise en place avec l'idée d'inclure les colonies israéliennes construites en Cisjordanie et d'annexer de fait encore plus de territoire à Israël. Condamné par la Cour pénale internationale en 2004, ce mur doit normalement être démantelé car il ne correspond nullement à la frontière affirmée par le droit international, et reconnue par les Palestiniens. Ces derniers ont officiellement reconnu l'État d'Israël en 1988 avec comme frontières ce que l'on appelle communément les frontières de 1967 (résolution 242 de l'ONU), c'est-à-dire les limites fixées par les accords d'armistice en 1949.

Aucun manuel scolaire ne mentionne les conclusions de la Cour pénale internationale et par conséquent l'illégalité

du mur. Au contraire, ils reprennent les termes et les justifications de l'État d'Israël : « *Barrière de séparation* » pour le Nathan Le Quintrec et le Bordas, « *Mur de sécurité* » pour le Belin et le Bordas, ou « *Mur de séparation* » pour le Magnard et le Nathan STG.

Aucune mention n'est faite de la sécurité des Palestiniens qui, non seulement vivent sous occupation militaire depuis 1967, mais subissent également une colonisation et des agressions militaires armées quotidiennes. L'expérience européenne du Mur de Berlin montre pourtant qu'un mur n'a jamais garanti la sécurité et la paix.

Le Belin (p. 295) reproduit ce type de justification : « *Construit par Israël depuis 2002, suite à une vague d'attentats qui a fait près d'un millier de victimes, le gouvernement d'Ariel Sharon a décidé de construire un mur continu le long de la Ligne verte, ligne d'armistice de 1949 et "frontière" établie en juin 1967.* » Or, il ne s'agit pas de la ligne verte mais d'une mainmise sur le territoire palestinien puisque le mur est construit sur les terres palestiniennes. Et la tournure de la phrase justifie la construction du mur par la référence à des « attentats » au détriment de la vérité historique.

Pour le Bordas (p. 251), c'est l'argument du terrorisme qui justifie cet acte de construction illégal : « *Depuis l'été 2002, Israël construit une barrière de séparation en Cisjordanie afin d'empêcher toute "intrusion de terroristes palestiniens".* »

Non seulement on oublie le caractère illégal de ce mur, mais les conséquences de sa construction ne sont pas présentées : expropriations des terres palestiniennes, notamment de terres agricoles, encerclement des villes et villages, comme Qalqiliya, vol des ressources en eau, villes coupées en deux, etc. Pourtant les exemples des conséquences catastrophiques de ce mur sur la vie quotidienne des Palestiniens ne manquent pas.

## OCCUPATION ET COLONISATION, NATIONALISME...

Aucun texte ne mentionne cette question fondamentale du conflit et seul le Magnard (p. 267) montre de manière floue (au loin) la présence des colonies et ce que représente la colonisation. Pas de photo de barrages israéliens avec les files d'attente de milliers de Palestiniens qui attendent de passer sur leur propre territoire, pas de photo de l'implantation des colonies souvent au-dessus des villes et villages palestiniens avec des routes réservées aux colons, ni des conséquences en termes de pollution et d'impact sur l'environnement des Palestiniens. La colonisation qui est l'objectif principal de toutes les politiques israéliennes qui se sont succédées depuis la création de l'État d'Israël, et qui est le fondement du conflit, est donc totalement occultée.

Les cartes sont tout aussi problématiques: elles réduisent l'occupation des territoires palestiniens à quelques points représentant les colonies et encore pas sur toutes les cartes, et dans un même manuel nous trouvons Jérusalem comme la capitale de l'État d'Israël et d'autres fois Tel Aviv.

Si la question du nationalisme palestinien est présente dans les ouvrages, elle est associée au nationalisme arabe en général. Or, l'image donnée des mouvements nationalistes arabes est négative comme le montre l'exemple de l'Égypte de Nasser présenté comme un nationalisme panarabe. Cette image négative se prolonge par la présentation de la montée de l'islamisme comme ultime revendication, sans explication contextualisée. On ignore par contre les dimensions religieuses et coloniales du nationalisme israélien. Pour cela certains mots sont utilisés tel que le mot «terrorisme» systématiquement rattaché aux Palestiniens, comme le montrent ces extraits de manuels:

Foucher Bac Pro (p. 61): «*La montée de l'islamisme est à l'origine d'attentats terroristes contre l'Occident (Europe, Asie, Afrique).*»

Hachette (p. 270): «*À partir des années 1970, un nationalisme palestinien se réaffirme avec l'OLP et son chef, Yasser Arafat.*»

*L'OLP appuie ses revendications sur la question palestinienne (retour des réfugiés, libération des territoires occupés) et le refus de la reconnaissance de l'État d'Israël. Elle s'engage dans des actions de guérillas et de terrorisme, menées par les fedayins, depuis les camps de réfugiés en Jordanie et au Liban.»*

Rien n'est dit sur le fait que les Palestiniens résistent d'abord à la perte de leur pays historique, mais aussi, à partir de 1967, à l'occupation de tout le territoire, à sa colonisation et aux guerres menées contre les camps de réfugiés. Le mot «résistance» n'apparaît dans aucun manuel s'agissant des Palestiniens. Par contre, Israël est toujours en position défensive ; pour cela plusieurs manuels donnent des extraits de la charte de l'OLP puis de celle du Hamas. On glisse ainsi de la critique du nationalisme palestinien version OLP à celle de l'islamisme façon Hamas. Il n'est jamais mentionné qu'Israël a refusé, jusqu'en 1991, les négociations que les Palestiniens ont tenté en vain de mettre en œuvre jusqu'en 1974 par la voie de l'ONU, puis par des négociations secrètes qui n'ont pas abouties car Israël avait d'autres projets.

Hatier (p. 280) présente un cadre intitulé «*Le terrorisme, arme des nationalistes*» dans lequel sur onze actions de «terrorismes» une seule est imputée aux sionistes (l'attentat meurtrier de l'hôtel King David en 1946). Or, le terrorisme a été utilisé précocement par les sionistes pour asseoir leur projet de colonisation d'abord contre les Palestiniens et ensuite contre les Anglais.

Quant à la situation à Gaza, aucun document ne montre l'encerclement et l'enfermement de la population depuis 1967, le blocus depuis 2007 mais aussi les restrictions imposées depuis 1967 en matière d'accès à la mer, le bombardement par Israël de l'aéroport et du port, les destructions des infrastructures civiles... Les différentes photos de Gaza sont celles de militants en tenue militaire du Hamas ce qui permet de renforcer l'idée qu'il s'agit d'un «*Parti islamiste, proche des Frères musulmans, il utilise le terrorisme comme arme de*

*lutte contre Israël dont il veut la disparition, et ne participe à aucune négociation internationale»* (Magnard, p. 269).

Aucune analyse dans les manuels ne présente l'OLP comme un mouvement de libération nationale et donc de résistance. L'élève ne peut donc comprendre que le Hamas est aussi un mouvement national et donc de résistance, qu'Israël cherche à délégitimer et à détruire comme il a délégitimé l'OLP. Aucun livre scolaire n'indique que le Hamas a été élu démocratiquement aux élections de 2006 et qu'Israël a enlevé en 2006 des ministres palestiniens élus démocratiquement et qui se trouvent dans les prisons israéliennes aujourd'hui.

Le Belin termine le chapitre par l'improbable sujet de bac intitulé : « *Le terrorisme palestinien des années 1960-1970* », avec comme exemples de terrorisme un extrait de la charte palestinienne et une photo de la prise d'otage de Munich en 1972, reprend la vision très « israélienne » de la présentation des événements.

Depuis les années 1980, les nouveaux historiens israéliens ont eu accès aux archives de l'État d'Israël, qui ont non seulement confirmé ce que disaient les Palestiniens mais aussi donné des détails et des références de ce qui s'est réellement déroulé dans ce « nettoyage ethnique », pour reprendre le titre du livre d'Ilan Pappé. Leurs ouvrages, disponibles en français, sont une source facilement accessible, ainsi que ceux des historiens comme Henry Laurens. Et pourtant même si certains nouveaux historiens israéliens sont cités dans les manuels ou encore Henry Laurens, ce qui ressort nettement dans l'analyse des manuels scolaires français, c'est l'usage du discours officiel de l'État d'Israël dans la présentation des événements et, au-delà, l'absence – ou la quasi-absence – de toute analyse critique par une référence aux historiens arabes en général et au droit international.

La mise en page, le choix des photos (les Palestiniens sont uniquement montrés dans des scènes de violence, et jamais dans leur vie de peuple au quotidien...), les titres

et le contenu sont donc à revoir de manière urgente pour permettre aux élèves d'appréhender la question Palestine-Israël avec les outils historiques disponibles (témoignages oraux, archives diplomatiques, études universitaires...) et en renonçant aux représentations et déformations coloniales qui semblent fortement encore marquer la présentation de l'histoire de cette région du monde.

## LES PALESTINIENS DANS LES MANUELS ISRAËLIENS

NURIT PELED-ELHANAN<sup>1</sup>

Quand Frantz Fanon a étudié le racisme colonial, il s'est posé la question suivante : « Comment les oppresseurs se comportent-ils ?<sup>2</sup> » Dans le cadre de notre étude, je prolonge la question : « Comment les oppresseurs élèvent-ils leurs enfants ? » Pour répondre à cette problématique, j'ai analysé les livres scolaires israéliens (vingt livres d'histoire, cinq livres de géographie et cinq livres d'éducation civique) avec d'autres questions en tête.

Roland Barthes écrit : « *Que dit le texte ?* » et « *Que dit-il avec ce qu'il dit ?*<sup>3</sup> » Quant à Teo van Leuwen, il écrit : « *Comment le discours transforme-t-il la réalité en une version de cette réalité ?*<sup>4</sup> » Quand on analyse un texte il faut toujours se poser les questions suivantes : qui est impliqué, avec quel objectif, quel est son rôle, avec quel pouvoir et dans quel environnement ?

C'est seulement avec ces questions-là que l'on peut comprendre ce qui est écrit, ce que l'écrit dit au lecteur.

Ce qui nous permet de faire cette analyse, c'est une base théorique multidisciplinaire qui est composée par la sémiotique sociale, la critique-analyse du discours, les études sociologiques sur le racisme, des théories philosophiques et littéraires sur l'analyse des textes. Les signes reflètent l'idéologie et sont affectés par l'usage, à savoir par leur histoire dans

---

1. Enseignante à l'Université hébraïque de Jérusalem. Elle a publié : *Palestine in Israeli School-Books : Ideology and Propaganda in Education.*, Londres, I. B. Tauris, 2012.

2. Franz Fanon, « Racisme et culture », *Présence africaine, revue culturelle du monde noir*, 1956.

3. Roland Barthes, « Le discours de l'Histoire », *Le bruissement de la langue*, Paris, Le Seuil, 1984.

4. Teo van Leeuwen « Legitimation in discourse and communication », *Discourse & Communication*, 1 (1), 2007, p. 91-12.

une culture donnée<sup>5</sup>. La sémiotique sociale, nous apprend que chaque signe que les êtres humains font, est motivé par des intérêts, par des idéologies, par des croyances, etc. Nous nous demandons toujours : « Qu'est-ce que ce signe veut dire dans cet environnement, dans ce contexte, à ses propres interlocuteurs? »

Le récit israélien officiel, typique des nouveaux États « ethnocratiques » et des récits nationaux, n'est pas et ne peut pas être tolérant, car il exige le refus catégorique de tout autre récit pour justifier « *notre voie* ». Et pas seulement le narratif israélien mais tous les narratifs nationaux. Ce narratif est reproduit dans les manuels scolaires et reflète l'opinion en Israël que les Palestiniens ne peuvent être considérés que comme des obstacles qu'il faut surmonter ou éliminer.

Le livre scolaire ne reproduit jamais les faits comme ils sont car ce n'est pas son but. L'objectif est plutôt de créer le citoyen de demain et pour ce, il faut utiliser un passé utilisable avec lequel on peut se formuler le présent, le futur et vivre dans cette prétendue vérité, la vérité du pouvoir, la vérité de la nation<sup>6</sup>. Je n'ai donc pas cherché à vérifier les vérités historiques ou géographiques, mais je me suis demandé comment cette narration crée ce passé utilisable.

Les manuels israéliens sont supposés inculquer le récit sioniste aux élèves juifs et aux élèves arabes, citoyens d'Israël, et visent à reproduire une identité juive territoriale et nationale. Les livres scolaires, comme la plupart des journaux, ne sont pas seulement textuels mais aussi visuels. La lecture a beaucoup changé, on ne lit plus de haut en bas ou de droite à gauche, ou de gauche à droite. Nous commençons la lecture par là où nous sommes attirés et nous le sommes surtout par les images. Les rédacteurs des manuels en sont conscients et utilisent ce procédé pour transmettre leur message.

5. Gunther Kress, *Multimodality A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Londres, Routledge, 2010.

6. James V. Wertsch, *Voices of Collective Remembering*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.



*a été vidée de la plupart des Arabes*». Ce qui est la réponse à la question implicite. Et c'est ainsi qu'on le lit aujourd'hui. L'axe des images prime. Tout ceci est le message de la double page avant même d'avoir lu un seul mot du texte.

Un autre exemple de mise en page: le titre «Les Palestiniens, de réfugiés à une nation». La première chose que l'on voit c'est l'image tragique émuissante de victimes du terrorisme palestinien. Quand on lit le titre, on a déjà l'image dans la tête. Ce qui produit l'interprétation du texte: que ce soient des réfugiés, qu'ils forment une nation, peu importe, ce sont des terroristes.



Pour être autorisés par le ministère de l'Éducation, les livres, qui sont très nombreux, doivent avoir quelques bases idéologiques présumées: le droit historique et naturel sur la terre d'Israël et de Palestine, l'idée de « démocratie ethnique », l'État d'Israël d'abord État des Juifs et non pas de ses citoyens, l'antisémitisme bien sûr, la menace arabe et le fait que les Arabes d'Israël (c'est ainsi qu'on appelle les Palestiniens citoyens d'Israël) ont abandonné la terre, qu'ils ont refusé le plan de partage, qu'ils ont combattu les Juifs jusqu'à leur propre perte, que les Arabes ont vingt-deux pays et que nous n'en avons qu'un. Ces présumés ne sont pas discutés et c'est la base sur laquelle tous les récits nationaux sont construits.

Par exemple, dans un livre d'éducation civique, les Palestiniens sont considérés comme les seuls responsables de la guerre. Le présumé ici est « la tentative des Palestiniens de

*faire d'Israël le seul responsable des résultats de la guerre, manque de toute base morale. Quand vous partez en guerre, vous ne pouvez pas vous plaindre de votre défaite*». C'est ainsi que la guerre est présentée aux élèves.

D'autres présupposés sont présents dans les manuels: les citoyens arabes constituent un problème démographique terrifiant qui doit être résolu et les Palestiniens des Territoires occupés nous (les Juifs) massacreraient s'ils en avaient l'occasion. C'est pourquoi ils doivent être contrôlés. Voilà ce qui est bon et désirable: « *Grand Israël juif, majorité juive, contrôle israélien.* » C'est entendu, donné et sans aucune discussion.

C'est ce qu'Étienne Balibar appelle le racisme nationaliste ou culturel ou différentiel: on attribue au colonisé une race inférieure et mauvaise<sup>8</sup>. Un autre sociologue, Achille Mbembé auteur de *Nécropolitique* écrit ainsi que « *tous les Palestiniens sont considérés comme des Philistins, des sanguinaires et des terroristes belliqueux depuis les débuts des temps*<sup>9</sup> ».

Comment ce racisme national différentiel est-il présenté dans les livres scolaires? *Il n'y a pas de contradiction entre Israël comprise comme nation civile composée de citoyens et le fait que plusieurs minorités ethno-culturelles y vivent. Mais la seule nation qui jouit d'autodétermination est la seule nation juive.* C'est l'avis d'Abraham Diskin et cela prouve la justesse d'Étienne Balibar dans la citation: « *Si le nationalisme n'est pas l'unique cause du racisme, c'est du moins la condition déterminante de sa production*<sup>10</sup>. »

\*\*\*

Les Palestiniens, citoyens et les non-citoyens<sup>11</sup>, dans les Territoires vivent dans ce qui est appelé l'état d'exception. C'est un concept de Carl Schmitt qui a été repris par

---

8. Étienne Balibar, « Racism and nationalism », *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*, Londres/New York, Verso, 1991.

9. Achille Mbembé, *Nécropolitique...*, Durham, Duke University Press, 2003.

10. Abraham Diskin, *Government and Politics in Israel*, Magi, 2011.

11. L'auteur fait allusion ici à la complexité juridique des statuts personnels des Palestiniens d'Israël, de Cisjordanie, de Gaza et de Jérusalem-Est.

Georgio Agamben: l'«*illégalité légalisée*<sup>12</sup>». La loi reconnaît que, dans certaines circonstances d'urgence, un groupe est traité hors de la loi.

Ce qui est particulier aux Palestiniens, c'est que cet état d'urgence dure déjà depuis soixante-cinq ans. Et toutes les fonctions civiles sont transférées à l'armée, notamment le pouvoir d'émettre des décrets ayant force de loi. Les Palestiniens ne vivent pas sous la loi, mais sous ces décrets pour tout ce qu'ils font! L'État d'exception a une signification «biopolitique» immédiate: le statut juridique de l'habitant de cet État d'exception produit un être humain juridiquement incapable de se défendre et un être humain que chacun peut tuer avec impunité. Georgio Agamben dit que cette situation n'est pas l'anarchie ou le chaos. Au contraire, c'est ce qui est «hors la loi» qui est dans la loi.

Ainsi ces deux exemples: deux décisions récentes de la Cour suprême d'Israël, l'une, autorisant l'expulsion de mille personnes des collines du sud d'Hébron, zone déclarée «*zone de tirs*» et l'autre, refermant le dossier de Bassam Ibrahim Abou Rahme de Bilin qui «*n'a été tué par personne*». Par ces décisions la Cour suprême est complice de l'État d'exception. Comment le manuel scolaire présente-t-il cet «état d'exception» aux élèves?

Autre exemple: «*Une partie de la population bédouine demeure dans quarante-cinq villages non reconnus par les autorités. Par conséquent ils ne bénéficient pas des services réguliers comme les subventions municipales, l'eau, l'électricité ou les services sociaux*<sup>13</sup>».

C'est ainsi! Bien sûr, les enfants ne comprennent pas ce qu'est un «village non reconnu», il n'y a pas d'image, il n'y a pas d'histoire. Mais voilà la réalité: cette photo du village d'Atir «non reconnu» et détruit en septembre 2013.

Les livres essaient de normaliser la discrimination des citoyens qui ne correspondent pas à ce que Balibar appelle le

12. Georgio Agamben, *State of Exception*, Chicago, University of Chicago Press, 2008.

13. Ilan Shahar, *Israël: un État juif démocratique*, Tel Aviv, Rehes, 2013.

«profil national» Ainsi, dans son livre publié en 2013, Shahar écrit-il: «*L'association des étudiants arabes aide les étudiants arabes dans les problèmes quotidiens tels que le logement, les bourses, les prêts et l'emploi.*» Ça semble très normal. Mais cela cache et normalise le fait qu'ils ne reçoivent jamais ni logement ni bourses ni prêts ni emploi car ces privilèges sont réservés à ceux qui répondent au profil national israélien, c'est-à-dire ceux qui ont fait l'armée. Le livre normalise «*le gouvernement militaire qui a aussi contribué à la colonisation juive dans tout le pays, et empêché l'appropriation arabe des terrains vacants*». Ce qui est un comportement positif dans l'esprit israélien.

Comment justifie-t-on les lois racistes (trente lois racistes ont été acceptées à la Knesset ces dernières années)?

Un exemple, la loi sur la citoyenneté. Le manuel explique que la loi exclut de la citoyenneté israélienne les Palestiniens qui vivent en Judée-Samarie<sup>14</sup> ou à Gaza et qui se marient avec des citoyens israéliens. Certains défendent la loi au nom du droit de la démocratie d'Israël à se défendre et du droit d'Israël d'éliminer le danger d'attaques terroristes, certains se félicitent de la loi pour des raisons nationales et la nécessité de prévenir l'immigration de Palestiniens et pour garder le caractère juif de l'État, ce qui est considéré comme très positif dans les esprits des Israéliens.

Mais le manuel de Shahar ajoute: «*La Cour suprême a statué que cette loi est inconstitutionnelle*<sup>15</sup>.» Mais elle a rejeté une pétition contre cette loi car elle était une loi d'urgence. Israël est géré par des lois d'urgence. La Cour suprême n'a donc pas de poids.

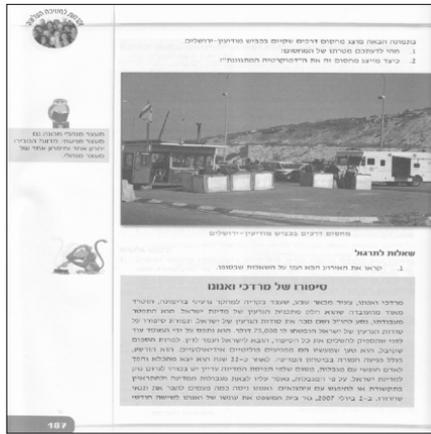
Un autre ouvrage, *Going the Civilian Way* (Aller vers une voie civile)<sup>16</sup>, définit Israël comme une «démocratie défensive», c'est-à-dire «le droit à la démocratie de se protéger»,

---

14. Terminologie israélienne désignant la Cisjordanie.

15. Ilan Shahar, *op. cit.*

16. Bina Goldi, Nissan Nave et Assaf Matzkin, *Going the Civilian Way*, Tel-Aviv, Reches, 2012.



avec à l'appui une citation du juge suprême, Aron Barak :  
 « *La démocratie ne signifie pas un suicide national.* »

Autre exemple, dans un manuel l'image d'un *check point* «flottant», ainsi appelé en Israël : il est dit «flottant» car on ne sait jamais quand il sera enlevé. Ce *check point* paraît très paisible : on ne voit pas les Palestiniens qui doivent le franchir et un groupe de soldats devise tranquillement en buvant du café. Le message est clair pour les élèves juifs : établir un *check point* n'est pas aussi grave que cela. À gauche de la page, le hibou (marqueur pédagogique) souligne l'importance de la détention administrative<sup>17</sup>.

Des questions sont posées aux élèves : « *Quel est l'objectif des check points? Comment ce check point représente notre démocratie de défense?* ». Et, à propos du hibou : « *La détention administrative est appelée la détention préventive. Expliquez pourquoi?* ». Ce sont des questions purement techniques. Le principe de tout ce qui concerne les Palestiniens est le principe d'utilité, d'instrumentalité, il n'y a jamais de questions

17. Dans la réalité la détention administrative est une mesure héritée de la colonisation britannique qui permet d'arrêter une personne sans jugement et sans avocat, pendant six mois reconductibles.

de morale ou d'éthique qui puissent exister car on ne parle jamais de gens qui souffrent de ces mesures.

Le vrai *check point* n'est jamais illustré dans les livres scolaires et il y a toutes les chances que les enfants juifs israéliens ne voient jamais un vrai *check point* jusqu'à leur incorporation dans l'armée. La détention administrative, de même, n'est jamais expliquée. Le seul exemple qu'il y ait dans le livre, c'est la détention administrative d'un rabbin qui a jeté des pierres sur des voitures le jour du shabbat, il y a trente ans.

## LES CATÉGORIES DU DISCOURS RACISTE VERBAL ET VISUEL

### LA STRATÉGIE DE L'EXCLUSION

Il s'agit de ne pas montrer la personne comme on l'a vue, la version de l'autre n'est jamais présentée, la personne n'est jamais vue ou alors elle est représentée dans des actions considérées comme basses ou criminelles<sup>18</sup>. On représente la population comme un groupe homogène comme on le voit dans la loi de la citoyenneté, en soulignant les caractéristiques et les stéréotypes sociaux négatifs.

### LA STRATÉGIE DE GÉNÉRALISATION

Dans le manuel, *Israël: The Man and the Space* (Israël: l'homme et l'espace), tous les autres [c'est-à-dire la population non-juive d'Israël] sont définis ainsi: «*La population arabe. [...] À l'intérieur de ce groupe de population, il y a des croyants de différentes religions et des groupes ethniques différents: Musulmans, Chrétiens, Druzes, Bédouins et Circassiens, mais comme la majorité d'entre eux sont des Arabes, dorénavant, tout au long de cet ouvrage, nous donnerons à ce groupe le nom d'Arabes ou de population arabe*<sup>19</sup>.» Parce qu'ils ne sont pas juifs, ils ne sont pas reconnus pour ce qu'ils sont.

18. Teo Van Leeuwen, «Visual Racism», dans Martin Reisigl et Ruth Wodak (éd.), *The Semiotics of Racism*, Vienne, Passagen Verlag, 2000, p. 333-350.

19. Tvia Fine, Meïra Segev et Raheli Lavi, *Israel, The Man and the Space: Selected Chapters in Geography*, Tel Aviv, The Centre for Educational Technologies, 2002.

## LA STRATÉGIE DE DISPARITION

Dans un autre manuel, il est écrit : « *Le moshav*<sup>20</sup> religieux *Bnei Reem* allie la tradition juive avec la technologie moderne. Dans le passé, ils ont utilisé une famille arabe qui vivait dans la région. Cette famille servait à ouvrir et fermer le système d'arrosage [le jour du sabbat]. Aujourd'hui, la technologie moderne leur permet de le faire [...] à l'aide d'une horloge de sabbat qui met en route les machines<sup>21</sup>. »

On nous raconte ici un *moshav* religieux et agricole qui a résolu le problème du fait qu'on ne peut pas travailler le jour du sabbat. Ils employaient dans le passé une famille arabe qui vivait dans la région. On ne sait pas pourquoi elle y vivait. De fait le *moshav* a été construit sur un village palestinien détruit (al Masmiya al Kabira). Aujourd'hui, les Israéliens disposent de la technique moderne, il y a des machines, cette famille n'est plus indispensable. Les questions sur cette famille – pourquoi était-elle là ? où est-elle allée après ? – ne sont pas traitées, ce n'est pas important.

## LA STRATÉGIE DE STIGMATISATION

Une population est désignée comme un problème. « *Le problème palestinien empoisonne, depuis une génération et plus, les relations d'Israël avec le monde arabe et avec la communauté internationale*<sup>22</sup>. »

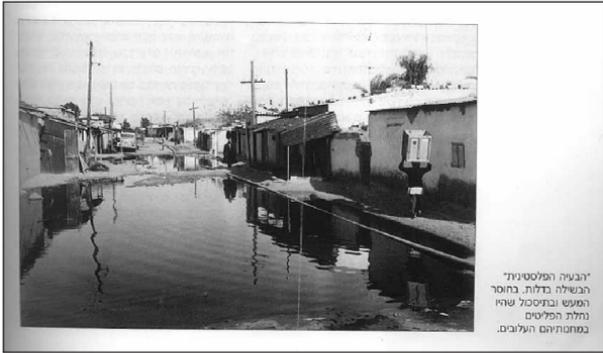
Selon le document reproduit ci-contre, le « problème palestinien » est un problème écologique, d'environnement, un problème hygiénique<sup>23</sup>. Le Palestinien est un parasite et un primitif. « *La société arabe reste traditionnelle et résiste au changement par sa nature, réticente à adopter les nouveautés, la modernité lui semble dangereuse. Les Palestiniens refusent de donner quoique ce soit pour le bien général* ». ... c'est-à-dire qu'ils refusent de donner plus de terres.

20. *Moshav*: communauté juive de peuplement à fondement religieux.

21. *People in Space: A Geography Textbook for 9th Grade*, Rap&Fine 1996-1998, p. 63.

22. Eli Barnavi, *The 20th Century*..., op. cit.

23. Eyal Nave, Naomi Vered et David Shahrar, *Nationality in Israel and the Nations: Building a State in the Middle East*, Tel Aviv, Rehes, 2009.



Assimilation des travailleurs étrangers: tout comme ceux qui arrivent de Thaïlande ou de Chine, « *les Palestiniens sont employés à des travaux non-qualifiés, leurs salaires sont plus bas que ceux de citoyens israéliens. Cela est caractéristique des pays développés*<sup>24</sup> ». Une citation de Fanon met en perspective cette représentation israélienne: « *L'autre côté de la modernité occidentale: le colonialisme, l'esclavage, l'Holocauste, la domination.* »

#### STRATÉGIE DE DIABOLISATION

Les citoyens arabes sont considérés comme des ennemis de l'intérieur: « *Le but de la [judaïsation de la Galilée] est de préserver la terre nationale et de la garder d'une invasion illégale de la population non-juive, d'acheter des terrains pour le développement, pour empêcher une menace de peuplement non-juif, par peur que les Arabes causent la séparation de la Galilée d'avec l'État d'Israël*<sup>25</sup> ». Les citoyens arabes sont pourtant citoyens d'Israël.

Le nationalisme palestinien est considéré comme une menace: « *Au fil des ans la propagande, la haine et les espoirs de retour et de vengeance ont fait des réfugiés une nation et transformé le problème des réfugiés en un problème national. Les Palestiniens ont fondé leur identité sur le rêve de retour en terre d'Israël*<sup>26</sup>. »

24. Tvia Fine, Meïra Segev et Raheli Lavi, *op. cit.*, p. 32.

25. *Ibid.*, p. 240.

26. Eli Barnavi et Eyal Nave, *Modern Times*, part 2, *The History of the People of Israel, for Grades 10-12*, Tel Aviv, Tel Aviv, 1999.

## LA STRATÉGIE DE LÉGITIMATION DE SON PROPRE DISCOURS

Elle est biblique. Dans les livres de géographie, il y a toujours des phrases bibliques qui répètent « *la promesse divine à Abraham de lui donner tout le pays* ». Cette stratégie se fait aussi par la représentation de l'espace mental que fabriquent les cartes. Toutes les cartes sont menteuses. « *Le système d'éducation israélien [...] souligne peu souvent le fait que la carte est un modèle tordu qui peut "mentir" quelquefois et contenir des détails qui sont complètement différents de la réalité* », selon le professeur Bar-Gal<sup>27</sup>. Observons le contexte israélien : Israël et ses voisins.

Carte de gauche : « *La population arabe en Israël 2002* ». En blanc, les « *zones dépourvues de données* ». La Cisjordanie est présentée comme une partie de l'État d'Israël pour laquelle on n'a pas de données. Et c'est une carte de population ! Il n'y a donc personne là ! C'est vide, sous-entendu, cet espace vide nous attend pour le peupler.

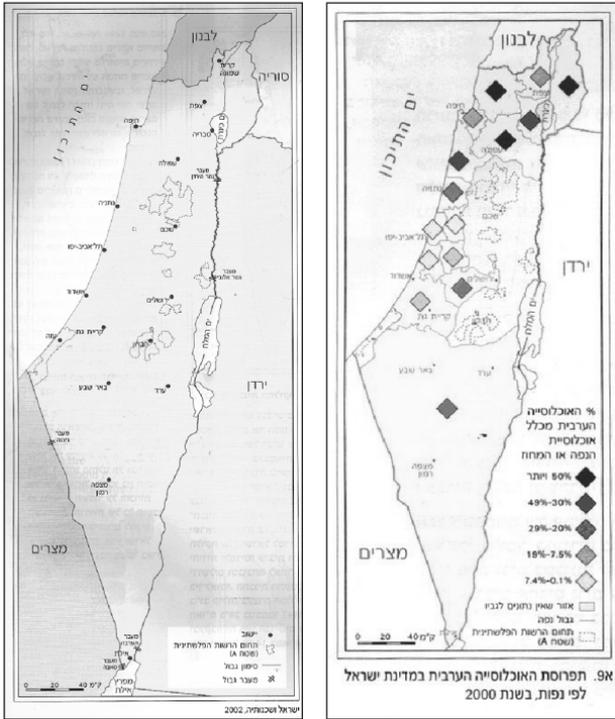
La carte de droite montre les universités en Israël dont la plus petite se trouve dans les colonies, mais elle ne représente aucune université palestinienne.

Il faut aussi parler des cartes mentales. Par exemple, on montre l'Europe toujours au centre des cartes comme si les Israéliens croyaient faire partie de l'Europe. Dans un livre d'histoire, on peut lire : « *Dans les années 1880 beaucoup de Juifs sont venus sur la terre d'Israël à partir de la Pologne, de la Russie, des Balkans et même du distant Yémen.* » Si on mesure les distances, le Yémen est en fait le pays le plus proche. Mais ces livres sont supervisés par quatre à sept comités, personne ne fait attention à cela. La carte mentale est très forte.

Espace mental encore : centre et périphéries, « *facteurs qui entravent le développement du village arabe*<sup>28</sup> » : « *Les villages arabes*

27. Yoram Bar-Gal, « Ideological propaganda in maps and geographical education » in Joop van der Schee et H. Trimp, *Innovation in Geographical Education*, Netherlands Geographical studies, IGU, Commission on Geographical Education, La Haye, 1996.

28. Yinon Aharony et Talia Sagi, *The Geography of the Land of Israel: A Geography*



Exemples de silence géographique ou toponymique

sont loin du centre, les routes qui y mènent sont difficiles et ils sont restés hors du processus de changement et de développement. Ils sont à peine exposés à la vie moderne et c'est très difficile de les relier aux systèmes d'eau et d'électricité»... comme si on parlait de l'Australie. Mais les enfants savent bien que la largeur d'Israël est dans sa plus grande dimension de cinquante kilomètres. Cela n'a rien à voir l'un avec l'autre.

Racisme et images racistes dans ce livre de géographie où on peut lire qu'il y a des «citoyens sous-développés»<sup>29</sup>. Fréquemment lorsqu'il est question des Arabes, on se trouve

<sup>29</sup> Textbook for Grades 11-12, Tel Aviv, Lilach, 2003, p. 197.  
 29. Ibid., p. 303.

face à cette caricature raciste qui ne ressemble à personne, c'est une caricature d'Ali Baba : « *Les Arabes refusent de vivre dans des bâtiments ce qui montre leur primitivité* », « *Les caricatures sont générales sans être abstraites. Elles représentent les gens comme types au lieu d'individus. Tous les Turcs ont une moustache et tous les Arabes sont suivis par un chameau. Cette réalité remplace la réalité du naturel et de l'individuel*<sup>30</sup>. »

Un montage de photos dans le manuel oppose la modernité juive et le caractère arriéré du paysan palestinien utilisant l'araire. Il oppose la modernité de l'habitat individuel juif à l'arriération des maisons traditionnelles palestiniennes.

Des pyramides des âges : il y a deux pyramides des âges dont une est intitulée : « *Population juive et autre* ». Qui sont les autres ? On ne sait pas. On peut seulement deviner qu'ils ne sont pas juifs, mais ils ne sont pas arabes donc ils sont avec nous. L'autre pyramide représente la population arabe.

Dans un chapitre qui traite des réfugiés dans le monde, une photo aérienne montre une image de camp de Jabalya<sup>31</sup>. On ne voit pas d'êtres humains, mais le texte dit que c'est un des plus grands camps de réfugiés où la population s'accroît rapidement et où le niveau d'hygiène est très bas. Mais rien n'indique qui habite là. Les enfants d'Israël ne pourront pas le savoir. Ce choix de photo aérienne empêche de réaliser qu'il s'agit de Palestiniens. L'objectif est de rendre les détails, tels les êtres humains, flous. C'est aussi le point de vue du pilote avant qu'il largue la bombe<sup>32</sup>.

## LA LÉGITIMATION DES MASSACRES

La mention des massacres qui peut être interprétée comme un acte positif est en fait une manière d'apprendre aux élèves comment on les légitime. On interroge le fait que les livres israéliens mentionnent ou pas la *Nakba*. Ce n'est

30. Teo van Leeuwen, «The representation of social actors», in Carmen Rosa Caldas-Coulthard et Malcolm Coulthard (éd.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*, Londres, Routledge, 1996, p. 56.

31. NdT : L'auteur précise qu'il s'agit d'un camp de réfugiés à Gaza.

32. Teo van Leeuwen, «The representation of social actors», *op. cit.*

pas là l'important. La plupart mentionnent certains massacres, tels celui de Deir Yassin (1948) ou Kibya (1953). Mais ce qui est important, comme l'écrit Roland Barthes, c'est ce qu'ils en disent. Il y a mention de massacres. Qu'est-ce que cela dit aux étudiants? Quel rapport font-ils avec le massacre? Les massacres effectués selon le plan Dalet n'ont pas besoin d'être légitimés: ils l'étaient *a priori*... Comment les légitime-t-on? Les légitimer par la rationalisation, par la référence aux buts, à l'utilisation et aux effets de l'action. Les conséquences justifient *a posteriori* le massacre ou bien on crée une histoire où le résultat positif justifie l'action. Ce qui s'appelle une logique mythologique.

La légitimation se fait « *par référence aux buts, à l'utilisation et aux effets de l'action* ». *Mythopoesis*: la légitimation se fait par des récits qui surmontent la contradiction entre bien et mal et qui ont pour résultat la récompense des actions légitimes et la punition des actions non-légitimes<sup>33</sup>.

Ainsi en est-il de la moralisation et de la légitimation des massacres: par la guerre contre le terrorisme, par la protection des citoyens, des coutumes culturelles locales, par la tradition biblique (œil pour œil), par la mention d'une pratique référence: « *Tout le monde le fait!* »

Des exemples dans Barnavi et Nave: « *Le massacre de Deir Yassin n'a pas inauguré la fuite massive des Arabes du pays qui avait débuté avant cela mais l'annonce du massacre l'a fortement accélérée*<sup>34</sup>. » Cela positive le massacre dans le discours israélien. Plus loin: « *La fuite des Arabes a résolu au moins partiellement un problème démographique terrifiant. Même quelqu'un de modéré comme le premier Président Weizmann a parlé à ce propos de "miracle"*<sup>35</sup>. » Mais il s'agit bien d'un massacre!

« *Mais le massacre de Kibya a rétabli la morale et la dignité de l'armée et l'a aidé à devenir une armée vigoureuse et dissuasive dont l'arme à longue portée peut s'étendre jusqu'à l'intérieur du pays*

---

33. *Ibid.*

34. Eli Barnavi et Eyal Nave, *op. cit.*, p. 228.

35. *Ibid.*, p. 230.

ennemi<sup>36</sup>.» « C'était une action punitive appropriée contre l'hostilité arabe<sup>37</sup>.»

Les questions suivantes sont posées aux élèves: «*Quelle était l'expression de l'hostilité arabe? Pensez-vous que l'action d'Israël était effective et justifiée?*»<sup>38</sup>»

### PRÉSENTER LES ÊTRES HUMAINS COMME DES AGRÉGATS, DES NOMBRES

Les Palestiniens ne sont jamais appelés victimes c'est interdit dans les médias israéliens et les publications israéliennes. Quand on parle de leur mort c'est comme on parle de morts des animaux, par des numéros, par des quantités: «*Ils sont traités comme objets et dont la souffrance est neutralisée dans un calcul rationnel et utilitaire*»<sup>39</sup>. Des manuels citent des exemples: «*Entre 100 et 240 corps ont été comptés*», «*Plus de 40 ont été tués*»<sup>40</sup>, «*Quelques dizaines ont été tués*»<sup>41</sup>.

Les explications sont toujours désolantes. Ce sont les explications habituelles de la part des politiques israéliens (comme lors du massacre de Gaza de 2009): «*Le haut-parleur encourageant les habitants de Deir-Yassin à évacuer le village n'a pas marché. [...] Les gens n'ont pas quitté leurs maisons et c'est pourquoi les cas de mort ont été si nombreux*»<sup>42</sup>. À propos de Kibya, Inbar écrit: «*Les soldats ne savaient pas que les habitants se sont cachés dans leurs maisons cette nuit-là*»<sup>43</sup>.

Après les massacres, les rapports glorifient toujours les tueurs. Exemples cités par Nave et al.: «*Les soldats de l'unité 101 ont été doués d'un courage exceptionnel, d'improvisation, de persévérance dans des conditions difficiles, de ténacité et de loyauté*

36. Naomi Blank, *The Face of the 20th Century*, Tel Aviv, Yoel Geva, 2006.

37. Eyal Nave, Naomi Vered et David Shahar, *Nationality in Israel and the Nations: Building a State in the Middle East*, Tel Aviv, Rehes, 2009.

38. Eli Barnavi et Eyal Nave, *op. cit.*

39. Slavoj Zizek, *On Violence*, New York, Picador, 2008.

40. Abraham Diskin, *Government and Politics in Israel*, Magi, 2011.

41. Ilan Shahar, *Israël: un État juif démocratique*, *op. cit.*

42. Eyal Nave, Naomi Vered et David Shahar, *Nationality in Israel...*, *op. cit.*, p. 113.

43. Shula Inbar, *50 Years of Wars and Hopes*, Tel Aviv, Lilach, 2004, p. 244.

aux amis blessés, et sont devenus le mythe du soldat combattant de l'armée israélienne<sup>44</sup>.»

Ces massacres sont présentés comme des actions normatives selon les valeurs universelles : « *Les opérations [tel le massacre de Kibya] avaient comme but de fortifier la sensation de sécurité et le moral des citoyens d'Israël, qui ont souffert d'une menace constante sur leur vie, chez eux, dans les champs, sur les routes et pendant leurs excursions*<sup>45</sup>. »

Les questions suivantes sont posées aux enfants : « *Cinquante Égyptiens ont été tués, quarante ont été capturés, la plus grande opération depuis la guerre d'indépendance. Comment cela contribue-t-il à votre avis à la morale des citoyens israéliens ?* »

Elles sont doublées d'une mythification : l'image de tueurs beaux, jeunes et courageux, avec pour conséquence la libération de la route de Jérusalem, et toujours une chanson glorifiante ou un poster glorifiant Ariel Sharon ou Moshé Dayan. Quel est le message du rapport sur le massacre ? Un résultat positif (pour nous Israéliens) permet d'approuver ou de fermer les yeux sur le mal qui est fait à l'adversaire (Zizek) ; ou bien pas de limites à la terreur, à la torture ou à la mort lors des destructions, à l'incarcération lors des interrogatoires tant qu'ils sont au service de la sécurité du Peuple élu<sup>46</sup>.

En conclusion quelques grands constats s'imposent :

- Les lois internationales ne sont pas applicables en Israël, ce que les enfants s'approprient très bien ;
- les Palestiniens sont des personnes exclues qui n'ont aucun droit civil et humain ;
- les élèves apprennent le discours du racisme politique, des excuses militaires et de l'imprécision juridique qui justifie le mal fait aux autres au nom des valeurs occidentales et juives.

---

44. Eyal Nave, Naomi Vered et David Shahar, *Nationality in Israel...*, op. cit, p. 204.

45. Eliezer Domka, Hanna Urbach et Zafir Goldberg, *Nationality: Building a State in the Middle East*, Jerusalem, Zalman Shazar Centre, 2009

46. David Theo Golberg, *The Threat of Race: Reflections on Racial Neoliberalism*, New York/Londres, Wiley/Blackwell, 2009.



## LES MANUELS DES ÉLÈVES PALESTINIENS EN ISRAËL ET EN PALESTINE

SAMIRA ALAYAN<sup>1</sup>

Quelle représentation du conflit israélo-palestinien les manuels scolaires palestiniens utilisés en Israël et en Palestine donnent-ils? J'ai analysé ces manuels scolaires pendant plusieurs années en Allemagne à l'Institut George Eckert de Brunswick. Dans un contexte où plusieurs études américaines et européennes accusaient les manuels palestiniens de représenter Israël de manière extrêmement négative, j'ai entrepris de vérifier la présence effective ou non des images de haine et plus largement comment Israël était représenté dans ces manuels.

Les manuels palestiniens sont classés dans quatre catégories. Le premier groupe comprend les manuels de la Cisjordanie et de Gaza. Le second groupe, les manuels des Palestiniens d'Israël qui ont leurs propres livres scolaires en arabe. Le troisième groupe est celui de Jérusalem-Est où, actuellement, le ministre de l'éducation israélien tente d'imposer le programme israélien: aujourd'hui, cinq écoles les ont «adoptés». Rappelons que Jérusalem-Est fait partie de la Palestine et non d'Israël au regard du droit international. Le quatrième groupe est celui des camps de réfugiés dans les pays arabes qui ont leurs propres manuels. Il faut donc connaître les situations de chaque groupe, sinon, on ne peut pas comprendre le fonctionnement des représentations de chacun. Je ne présenterai ici que les deux premiers groupes.

Cette analyse porte sur neuf livres d'histoire et d'éducation civique en Israël et en Palestine.

---

1. Chercheuse et maître de conférences à l'Université hébraïque de Jérusalem et au David Yellin Academic College of Education de Jérusalem.

## CISJORDANIE ET GAZA : QUELLE REPRÉSENTATION DU CONFLIT ?

Après la création de l'État d'Israël le 15 mai 1948, la partie qui devait revenir à l'État palestinien est divisée en deux : Gaza se trouve soumise à l'administration égyptienne, tandis que la Cisjordanie est occupée par la Jordanie.

Après 1967, l'administration est sous contrôle militaire israélien et plus tard sous administration civile israélienne, mais les Palestiniens continuent d'utiliser à la fois les livres jordaniens et égyptiens.

Après les accords d'Oslo de 1993, toute l'organisation du territoire est modifiée. Cependant les livres égyptiens et jordaniens continuent à être utilisés jusqu'à ce que l'Autorité palestinienne mette en place ses propres livres. Ils commencent à paraître en 2000 et s'installent progressivement jusqu'en 2008. Ils sont utilisés quasiment partout en Cisjordanie, Gaza et Jérusalem-Est.

Aujourd'hui, trois catégories d'écoles sont administrées par l'Autorité palestinienne : les écoles publiques (76%), les écoles privées (11,7%) et celles de l'UNRWA (12,3%).

À la différence d'Israël, élèves et professeurs ne disposent que d'un livre par niveau. Ces livres, élaborés par l'Autorité palestinienne, sont cependant soumis à la censure directe et indirecte en raison des bailleurs de fonds et des obligations faites par ces derniers (États-Unis, Europe) de se conformer à un cahier des charges sur le traitement des sujets.

Un des premiers objectifs de l'Autorité palestinienne est de renforcer l'identité palestinienne chez les élèves et les manuels scolaires sont un de ses moyens. Par exemple, les manuels permettent de définir et présenter la société palestinienne, ses religions, ses valeurs et ses coutumes.

Le but des Palestiniens est de protéger leurs terres, leur droit historique, d'affirmer leur identité nationale, et de mettre en valeur la Déclaration d'indépendance de 1988. Le ministère souhaite former les citoyens palestiniens.

Qu'est-ce qui fonde la rédaction de ces manuels ?

C'est d'abord la croyance en Dieu et dans l'islam. La cause palestinienne, la justice, l'identité sont liées à l'*umma*, la grande « communauté » musulmane et à son rôle dans l'éducation. C'est donc une représentation « du soi » des Palestiniens. C'est un aspect restrictif, car les manuels n'ont pas laissé de place pour les autres croyances. En effet, les Palestiniens ont tout axé sur le combat par rapport à l'Autre, en ne laissant pas de place aux autres communautés religieuses, y compris aux Palestiniens chrétiens.

Lors des entretiens complémentaires que j'ai menés auprès des responsables, j'ai demandé la justification de cette exclusion des chrétiens, on m'a répondu : « *Ils ont leurs propres livres pour l'enseignement de la religion.* » Pourtant il n'est pas question de religion, mais d'histoire, de géographie. L'absence de représentation des autres communautés religieuses palestiniennes dans les manuels est donc pour moi un échec.

Quand on leur demande ce qu'est l'Autre, ils définissent l'Autre comme l'Europe, puis comme Israël. Pour ce qui est de l'Europe, deux perceptions sont présentes, l'une positive, l'autre négative. Dans le premier cas, il s'agit de la démocratie, du libéralisme, du sécularisme, du rationalisme, de l'individualisme, des mouvements humanitaires, de la modernité, de la science. Quand ils évoquent ces aspects positifs, c'est aussi pour dire ce qu'ils ont emprunté à l'Europe : les questions de modernité, de démocratie, de révolution. Quand ils parlent des aspects négatifs, ils partent des Croisades qui ont pavé le chemin du colonialisme européen au Moyen-Orient, en Afrique, en Afrique du Nord pour terminer avec la création d'Israël.

Les illustrations montrent des personnages qui ont joué un rôle positif : Einstein, Newton. Ils illustrent les aspects négatifs par des images des Croisades ou la prise de Saint-Jean d'Acre. La colonisation est représentée comme un « *sociocide* ». Les manuels montrent comment la colonisation a pour effet de propager la culture européenne, de lutter contre la langue arabe, de défaire les armées arabes, de

pousser à la fragmentation des États arabes et d'établissement de frontières artificielles, d'encourager les différences partisans, sectaires et territoriales. Ainsi sont représentés l'esprit colonial des Britanniques et leur rapport avec le sionisme : ce dernier a été encouragé par la Grande-Bretagne et les Européens pour créer un État juif sous protection britannique pour défendre ses intérêts dans cette partie du monde oriental.

Pour les Palestiniens, l'image de l'Autre vis-à-vis d'Israël, c'est le mouvement sioniste comme prolongation du colonialisme et de l'impérialisme européen. L'ennemi ce n'est donc pas le juif ou Israël, c'est le sionisme. L'accent est aussi mis sur le rôle de la Grande-Bretagne qui a donné une terre aux sionistes qui ne lui appartenait pas, qui l'a donnée à un mouvement qui ne le méritait pas et cela aux dépens de la population arabe palestinienne qui la méritait. L'ennemi principal, c'est donc la Grande-Bretagne qui s'est arrogé le droit de donner cette terre qui appartenait aux Palestiniens pour la donner au mouvement sioniste. Le conflit est donc bien avec le sionisme et non pas avec le judaïsme.

Dans le manuel, le sionisme est décrit comme un mouvement raciste, idéologique et politique qui est apparu dans la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle avec cette idée : « *Une terre sans peuple pour un peuple sans terre.* » Le sionisme mélange la religion et le nationalisme pour formuler ses propres principes et croyances fondés sur des faits religieux et des droits historiques. En m'appuyant sur ce que Nurit Peled-Elhanan a démontré précédemment, je n'ai trouvé aucune formulation raciste ou contre une communauté dans les livres palestiniens. Il n'y a aucune formulation contre le judaïsme comme religion ou communauté religieuse. L'opposition porte sur le désaccord avec la pensée sioniste et le mouvement sioniste qui ne reconnaissent pas les droits des Palestiniens à leur existence sur leur territoire et comme nation. Il n'y a aucune image ou stéréotype sur le juif qu'elle soit positive ou négative.

Regardons les trois cartes extraites de manuels scolaires. La première ne montre que la Palestine : on constate qu'elle date de 1936 et c'est donc logique qu'il n'y ait que la Palestine. Sur la seconde on lit « *État des Juifs et État des Palestiniens* », c'est le début de la reconnaissance. La seconde carte date de 1937, elle est extraite du plan proposé par la commission Peel, c'est la raison pour laquelle on lit « *État des Juifs* », car à cette date l'« État d'Israël » n'était pas à l'ordre du jour. Sur la troisième carte, c'est bien « *Israël* » qui est écrit. C'est le plan Sharon avec la « ligne verte ».

En conclusion, on peut se demander quelle est la marge de liberté des auteurs de ces manuels scolaires.

Ceux qui rédigent n'ont aucun pouvoir puisque les manuels sont écrits et produits sous occupation. Les rédacteurs n'ont aucune liberté puisqu'il y a une censure : l'Autorité palestinienne contrôle tout ce qui est écrit sur la société mais aussi ce qui pourrait nuire à l'image d'Israël ou des Juifs, car cette Autorité doit rendre des comptes sur le contenu à ceux qui financent les manuels, c'est-à-dire la Banque mondiale, l'Union européenne, etc.

Par ailleurs, la *Nakba* est absente des manuels scolaires. Même si la guerre de 1948 est évoquée, les détails des événements ne sont pas mentionnés car Israël ne reconnaît toujours pas sa responsabilité dans ces événements et refuse que l'on mentionne le terme et les conditions de la *Nakba*.

De même, il n'y a pas de racisme antijuif, mais un certain nombre de faits sont occultés : l'Holocauste n'est pas évoqué. À la question sur cette absence, on m'a répondu : « *Pourquoi le mentionner alors que la Nakba n'est pas citée dans les manuels israéliens, et tant que ce ne sera pas fait, nous ne mentionnerons pas l'Holocauste.* »

La présentation des faits reste limitée par les contrôles évoqués et par la situation de guerre. Si aucun manuel ne propose de représentation raciste, la représentation de l'occupation y figure bien sous une forme négative.

## LES PALESTINIENS EN ISRAËL

Les Palestiniens d'Israël représentent 20% de la population d'Israël, leur situation est assez particulière. Ce sont des Palestiniens qui font partie du grand monde arabe et se rattachent mentalement à l'Autorité palestinienne, mais d'un autre côté, ils sont porteurs d'un passeport israélien avec en théorie des droits égaux aux autres citoyens israéliens.

La terminologie pour les caractériser est variée : « *population non-juive* », « *Arabes d'Israël* », « *Arabes palestiniens d'Israël* », « *Israéliens palestiniens* », « *Arabes de l'État d'Israël* », « *Arabes de l'intérieur* », « *nos Arabes* », « *Arabes de 1948* ». Leur dénomination est sans limites, avec une grande liberté d'usage pour les gens en fonction de leurs besoins. Même entre nous, Palestiniens de l'intérieur, nous l'avons changée. Avant la seconde Intifada, mes élèves s'appelaient « *Israéliens palestiniens* » et depuis la seconde Intifada, ils disent « *Palestiniens israéliens* ».

Les Palestiniens d'Israël sont majoritairement musulmans (82%) mais sont aussi chrétiens et druzes, ils forment une même communauté. Le système scolaire est double en Israël avec des écoles pour les juifs et des écoles pour les Arabes. Il existe des écoles mixtes mais elles sont minoritaires. Le secteur juif du ministère s'occupe à la fois des écoles juives publiques mais aussi des écoles ultraorthodoxes juives. Pour les écoles arabes palestiniennes, le secteur public et le secteur privé reçoivent des subventions de l'État. Mais la totalité de l'administration est gérée par des juifs. Les rédacteurs sont divisés entre juifs et Arabes.

Les livres des Palestiniens d'Israël concernent donc une population de plus d'un million de personnes : ces livres s'adressent aux « *Arabes israéliens de l'intérieur* », c'est l'expression officielle, et font la promotion de l'identité juive. Selon le système israélien d'éducation, les enfants sont invités à apprendre dans les écoles arabes l'amour de la terre juive et l'histoire d'Israël. Dans ce système, il y a quatre unités en histoire et en géographie : l'histoire d'Israël, le passé,

le présent, la quatrième unité est l'islam avec le prophète Mahomet mais sans aucune relation avec l'histoire de la Palestine. Le conflit israélo-arabe est présenté de façon différente, comme le montre une caricature où le monstre représente le colonialisme et fait face à une famille arabe pour lui dire : « Partez ! ». La question posée à l'élève est : « *Que signifie cette caricature ?* » Apparemment, le professeur peut répondre librement en l'absence de commentaire dans le manuel. En réalité, soit il ne craint pas de perdre son poste et il va y répondre, soit il a peur et ne répondra pas à la question.

Les programmes présentent des héros : parmi eux Théodore Herzl, mais pas le poète Mahmoud Darwish.

Dans un des manuels, la couverture et le dos du livre sont illustrés avec le portrait d'Herzl en couverture et la Déclaration d'Israël au dos. Le livre est en bleu et blanc, couleurs du drapeau israélien, comme beaucoup de livres d'histoire. Si ceux-ci évoquent le cas palestinien, ils écrivent « *Palestine* », mais pour les personnes ils écrivent « *les Arabes* ». L'utilisation du terme générique permet de ne pas faire de distinction entre le Tunisien, le Marocain, l'Irakien, le Palestinien et cela sous-entend le nombre de pays arabes où pourraient aller les Palestiniens. Il est toujours question du conflit israélo-arabe et jamais du conflit israélo-palestinien. C'est la terminologie utilisée. C'est toujours le point de vue israélien qui est montré. Pour les événements de 1936, la narration sioniste affirme et est transcrite ainsi dans le manuel : « *En 1936, les Arabes ont fait une guerre contre les juifs, les Juifs ont tenté d'arrêter cette guerre, mais les Arabes aiment la guerre...* »

Pour conclure, on constate que les manuels, que ce soit en Israël, en Cisjordanie et à Gaza, ne présentent rien des événements de 1948. Or, il serait important que chaque élève ait ces connaissances, car la présentation des deux points de vue permettrait à chaque élève de faire sa propre analyse, alors que ce qui se passe aujourd'hui ne fait que renforcer

le conflit par une image négative ou par le manque d'informations précises.

## EXTRAITS ET CITATIONS COMMENTÉES

### SUR LE CONFLIT ISRAËLO-PALESTINIEN

Pour ce conflit, l'expression le « conflit israélo-arabe » est utilisée et non le « conflit israélo-palestinien ». Tous les événements mentionnés le sont du seul point vue israélien.

Aucune image des Palestiniens, sauf en tant qu'« *ennemis d'Israël* ». Exemple de termes utilisés dans la narration israélienne dominante :

- « *En 1936 les Arabes ont fait la guerre contre les juifs. Les juifs ont essayé d'arrêter la guerre entre eux et les Arabes.* »
- « *En conséquence de la guerre de 1948, l'indépendance fut accordée aux juifs. Les Arabes sont soit partis ou ont été forcés à émigrer et sont devenus à leur tour des réfugiés.* »

Les Palestiniens d'Israël n'ont pas le droit d'apprendre l'histoire palestinienne, ni la poésie contemporaine et la littérature palestinienne.

Les études sur l'Holocauste sont obligatoires pour les élèves palestiniens d'Israël mais la *Nakba* ne doit pas être mentionnée.

### DANS LES LIVRES D'ÉDUCATION CIVIQUE

Les élèves palestiniens d'Israël apprennent le même contenu que les élèves juifs c'est-à-dire : l'État démocratique d'Israël, la citoyenneté, le gouvernement, la population, l'établissement de l'État d'Israël en tant qu'État juif avec des minorités différentes (Arabes, Druzes et autres), le système parlementaire, etc.

### LES PALESTINIENS ET LES ISRAËLIENS FACE À L'ÉDUCATION

Pour les Palestiniens d'Israël, l'éducation est un moyen d'identification, d'autonomisation par rapport à un discours dominant et de progrès social, alors que pour les Israéliens il s'agit d'un mécanisme de contrôle. C'est pourquoi, l'extension de l'accès à l'éducation pour la minorité palestinienne

doit être liée à des considérations sécuritaires pour supprimer ses sentiments nationalistes. *Ainsi, les manuels utilisés dans le secteur arabe reflètent l'idéologie officielle de l'État israélien et sont vides de tout ce qui pourrait être un support au nationalisme palestinien.*

Aujourd'hui, les Palestiniens d'Israël sont représentés ainsi :

- ils sont différents de la population juive par leur langue et leur culture ;
- ils parlent la langue arabe en tant que partie de la grande nation arabe moyen-orientale ;
- ils constituent une société en développement avec beaucoup de valeurs traditionnelles ;
- ils sont une partie indivisible de la population palestinienne qui s'est engagée dans un conflit continu avec l'État d'Israël.

Cependant, bien des améliorations ont été apportées aux citoyens palestiniens d'Israël depuis 1966.

Mais bien que les manuels d'éducation civique traitent des sujets sensibles comme la terre, l'identité nationale, les luttes pour les droits civiques, etc., les professeurs ne débattent jamais de ces sujets car ils veulent éviter de créer des frictions avec les autorités israéliennes et garder leur poste.

#### AVANCÉES ET RECULS

En 2002, Yossi Sarid, le ministre de l'éducation, a essayé de changer la politique du ministère et d'ajouter l'étude du poète palestinien Mahmoud Darwish dans le programme général des écoles israéliennes, mais ce projet a été contrecarré par des protestations publiques.

En 2006, le ministre de l'éducation, Yuli Tamir, a proposé de marquer la « ligne verte » dans les manuels ainsi que sur les cartes pour les écoles juives. Ce plan a été l'objet de protestations et n'a pas été accepté par le gouvernement.

En juillet 2007 le ministère de l'éducation a approuvé un manuel qui reprend le récit palestinien de l'établissement de l'État d'Israël en 1948 comme la *Nakba*, la Catastrophe, mais pour un usage dans les seules écoles israéliennes arabes.

Le ministre, Yuli Tamir, a indiqué que le public arabe mérite d'être autorisé à exprimer sa vision. Mais la majorité de la Knesset a demandé au Premier ministre Ehud Olmert de renvoyer Tamir immédiatement.

En juillet 2009, le ministre de l'éducation, Gideon Saar, a dit : « *Il n'y a pas de raison que le programme officiel de l'État d'Israël présente l'établissement de l'État comme un "holocauste" ou comme une "catastrophe". Ceci est une erreur qui ne se reproduira pas dans les nouveaux programmes.* »

Ces termes ont donc été retirés des manuels en arabe.

Ces dernières années (2010-2012), des expériences pédagogiques de connaissance des narrations de l'Autre ont été interdites dans toutes les écoles juives et arabes (auteurs : Adwan et Bar-On).

Les officiels israéliens introduisent les manuels israéliens dans les écoles palestiniennes de Jérusalem-Est. Cinq écoles enseignent à partir de 2013 selon le programme israélien qui met l'accent sur le récit sioniste et son idéologie. Le récit palestinien devient ainsi interdit dans ces écoles, avec le risque d'une extension à toutes les écoles de Jérusalem-Est.

L'éducation au Moyen-Orient perpétue ainsi le conflit au lieu de devenir une partie de la solution.

### Sources

#### **Autorité palestinienne**

- Tā'areekh al-Arab wal-Aalam Fil-Qarn al-Ishrein*. Arab and World History in the 20<sup>th</sup> Century, 12<sup>th</sup> Grade. The Ministry of Culture and Higher Education of the Palestinian Authority, State of Palestine. First Edition, 2006.
- Tā'areekh Falastin al-Hadith wal-Mu'asser*. Modern and Contemporary History of Palestine, 11<sup>th</sup> Grade. Part I. The Ministry of Culture and Higher Education of the Palestinian Authority, State of Palestine. First Edition, 2005.
- Tā'areekh Falastin al-Hadith wal-Mu'asser*. Modern and Contemporary History of Palestine, 11<sup>th</sup> Grade. Part II. The Ministry of Culture and Higher Education of the Palestinian Authority, State of Palestine. First Edition, 2006.
- Tā'areekh al-Aalam al-hadith wal-Mu'asser*. Modern and Contemporary World History, 10<sup>th</sup> Grade. The Ministry of Culture and Higher Education of the Palestinian Authority, State of Palestine. First Edition, 2004.
- Al-Taareekh al-Arabi al-Hadith wal-Mu'asser*. Modern and Contemporary Arab History, 9<sup>th</sup> Grade. The Ministry of Culture and Higher Education of the Palestinian Authority, State of Palestine, 2005.

### État d'Israël

- Duruz fi Al-Taareekh*. Lessons in History for 8<sup>th</sup> Grade, Chapter A. From the 18<sup>th</sup> Century Until the Early 20<sup>th</sup> Century, Revolutions & Transformations, The Industrial Revolution, Imperialism in the New Era. The Ministry of Education and Culture, Department of Curriculum, Jerusalem, 1988.
- Duruz fi Al-Taareekh*. Lessons in History for 9<sup>th</sup> Grade, First Chapter, 1-From War to War 1918-1945, 2-The Ascendance of the Superpowers of the 20<sup>th</sup> Century (The United States and the Soviet Union). The Ministry of Education and Culture, Department of Curriculum, Jerusalem, 1990.
- Fusul fi Al-Taareekh, chapters in history, history of Europe in the first half of the twentieth Century, for 9<sup>th</sup> Grade (According to the curriculum of history- updated and short version, 2008) ed. Abed Al-Wahab Muhammad Habib. Curriculum approval unit, The Ministry of Education and Culture, Jerusalem 2010
- Al-Sharq Al Ausat fi Al-Athr Al-Hadith*. The Middle East in the Modern Era, First Part. In accordance with the teaching program in History for Arab sector High Schools, 10<sup>th</sup> Grade through 12<sup>th</sup> Grade. The Ministry of Education and Culture, Department of Curriculum, 1995.
- Al-Sharq Al Ausat fi Al-Athr Al-Hadith*. The Middle East in the Modern Era, Part II. In accordance with history curriculum for the Arab schools, 10<sup>th</sup> Grade to 12<sup>th</sup> Grade. The Ministry of Education and Culture, Department of Curriculum, Tel-Aviv.
- Beevna Harb – Wa-Salam*. Between War and Peace. Development of World Political Governance in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Century, 10<sup>th</sup> Grade to 12<sup>th</sup> Grade for Arab Sector High Schools. The Ministry of Education and Culture, Department of Curriculum, Jerusalem, 1992.
- Ministry of Education. General Administration Contract (2009), List of approved textbooks for Arab schools for the academic year 2009 with supervision of the Ministry of Education.



## DANS LES MANUELS SCOLAIRES SUÉDOIS

MICHAËL WALLS<sup>1</sup>

Cette présentation est tirée de ma thèse, *Framing The Israel/Palestine Conflict in Swedish History School Textbooks* (La construction du conflit israélo-palestinien dans les manuels d'histoire suédois), soutenue en 2010. Je fais le lien entre les faits d'histoire et la façon dont le pouvoir politique présente le conflit<sup>2</sup>. Un moment décisif du conflit a été déterminant dans l'élaboration des manuels d'histoire en Suède. J'en traite les présupposés idéologiques. Ce moment historique pivot, ce sont les accords d'Oslo et ce qu'ils représentent : les revendications pour des droits égaux pour tous. Comment ces accords vont être utilisés pour donner un semblant de vérité à des discours nationalistes fondés sur la Bible, des discours nationalistes modernes ou pour l'application du droit international ?

J'ai retenu quatre axes dans ma recherche :

- le décalage entre le contenu universitaire sur le conflit et le contenu des manuels d'histoire ;
- la sélection et l'organisation des sujets, des thèmes qui sont traités et la façon dont ces événements historiques pivots sont abordés ou évacués ;
- la présence de présupposés idéologiques sur le rôle historique, les identités, les évolutions des différentes parties en conflit, en relation avec leurs revendications territoriales ;

---

1. University of Gothenborg (Suède), School of Global Studies and Centre for Educational Science and Teacher Research.

2. NdT : Michael Walls emploie les expressions « *Power-Political Context*, *Power/knowledge Problem* ». Dans le texte, l'expression utilisée « *pouvoir/savoir* » peut être comprise comme suit : « Comment le pouvoir, la puissance politique participe-t-il à la construction des savoirs et des représentations, voire la détermine ? »

- La dimension idéologique, qui est sous-jacente, justifie inclusions et exclusions de certaines données à propos des faits historiques présentés.

Pour comprendre pourquoi ces divers présupposés idéologiques ont fini par avoir un statut de semblant de vérité dans les manuels scolaires, il faut étudier ce qui en est à l'origine. Sur le plan international, il faut étudier les luttes et les compromis entre les différentes parties engagées dans le conflit. À propos de la Suède, il est important de comprendre les relations historiques de la Suède avec les parties impliquées dans le conflit, relations qui sont basées sur la neutralité social-démocrate.

L'interaction de ces données conduit à l'énoncé de «savoirs». Elles créent le cadre de ce qu'il est possible de dire ou de ne pas dire, de ce qui est inclus ou exclu dans les manuels d'histoire.

L'événement historique pivot, c'est le processus d'Oslo et ce qu'il a inclu et exclu. Il a fourni les principes de ce qui doit être montré et de ce qui doit être omis, ce qui se retrouve dans les manuels. J'y fais référence sous les termes «*dispositif d'Oslo*».

Le conflit de 1987, l'Intifada, a mené à la reconnaissance de la souffrance du peuple palestinien et de sa revendication pour des droits nationaux, à une pression internationale qui a débouché sur le processus d'Oslo. On ne parle plus de «*Territoires occupés*», mais de «*Territoires disputés*», ce qui induit des représentations particulières sur le plan international<sup>3</sup>. Les accords d'Oslo légitiment à la fois les revendications israéliennes et les revendications palestiniennes.

Cela a eu pour conséquence de susciter un nouveau regard de la communauté internationale et d'exclure la notion de colonialisme du conflit israélo-palestinien. Les points de vue

3. NdT : La question des «*territoires occupés*» et des «*territoires disputés*» est liée à la résolution 242 de l'ONU et au problème de traduction qu'elle a posé. Le mot «*disputé*» a été celui retenu en anglais d'où des problèmes constants d'interprétation et de leurs conséquences politiques quant au statut des territoires.

des deux parties sont présentés comme des faits objectifs, l'idéologie et les faits sont présentés tous les deux comme des données objectives.

Voilà le contexte historique à partir duquel j'ai mené ma recherche : les exigences de connaissance et le consensus politique en Suède quant aux causes historiques du conflit et à sa résolution en relation avec le moment historique pivot. Tout ceci précède, influence et documente le discours scolaire officiel suédois. Il est en interaction avec des points de vue qui peuvent être différents des enseignants.

### CE QUI EST INCLUS ET CE QUI EST EXCLU

Depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, en fait, les relations sont asymétriques entre les parties engagées dans le conflit. Rappelons l'émergence de la relation spéciale entre les États-Unis et Israël depuis 1967, fondée sur l'utilité de l'existence de l'État d'Israël comme élément de stabilité pour le monde et notamment celle des zones pétrolifères<sup>1</sup>. Le choix de maintenir une image particulière du rôle d'Israël comme superpuissance et d'en exclure les autres représentations en fait une question de « *pouvoir/savoirs* ». Les médias ont repris cette représentation pendant le processus d'Oslo. Je donne un exemple : la façon dont le *New York Times* a présenté Arafat qui « *a rejeté une offre généreuse de solution* ». C'est un exemple de ce que j'appelle le « *dispositif d'Oslo* » et « *pouvoir/savoirs* ».

Le génocide a donné lieu à un soutien d'Israël après la guerre et une reconnaissance par l'Europe de la « Terre promise », selon la tradition judéo-chrétienne. Shlomo Sand<sup>2</sup>, par exemple, décrypte la construction de la judéité dans l'après-guerre. Joseph Massad parle de la réintégration des juifs dans la modernité européenne<sup>3</sup>. En découle le lien avec

1. Immanuel Wallerstein, *The Decline of the American Power*, New York/Londres, The New Press, 2003, p. 120.

2. Shlomo Sand, *Comment la terre d'Israël fut inventée*, Flammarion, 2010.

3. Joseph Massad, *Negotiations, Israeli Settler, Colonialism and the Palestinians*, Al Jazeera, 2013.

les manuels : ces discours ont « naturalisé » l'identité établie et les liens avec la « Terre promise », comme si c'était évident.

Est opposée à ce discours la présentation de la première Intifada. Elle a influencé les perceptions dominantes et la façon dont cette question est traitée dans les manuels scolaires. Ainsi, dans l'un d'entre eux, on trouve comme cause de l'Intifada de nombreuses années d'humiliation et d'oppression qui ont débouché sur cette action inévitable<sup>4</sup>. Ceci a conduit à une compréhension un peu plus nuancée des deux parties engagées dans le conflit. Il n'était plus possible de représenter les Palestiniens comme des terroristes et des agresseurs qui rejetaient la paix, ni les Israéliens comme de simples victimes ou des personnes se défendant. On le voit, ces questions d'identité reviennent sans cesse.

Les accords d'Oslo transforment le présupposé idéologique du droit et du lien à la terre en une idée évidente. Dans les manuels scolaires, cela accorde un semblant de vérité à la fois au discours « biblico-nationaliste », au discours nationaliste et au droit international.

Voilà une description du sionisme qu'on peut trouver chez un auteur de manuel : « *En 1897, Herzl a donné naissance au rêve d'un État juif et [au retour] à Jérusalem, appelé aussi Sion* » (*Levande historia: elevbok 9*, 2003). Autre citation : « *Après presque 2000 ans d'humiliation, de persécution et d'extermination, l'État d'Israël a été établi en 1948* » (*Hallplatser i historia*, 2000) Et enfin, dernière citation : « *Les Juifs ont pu enfin retourner sur la terre qu'ils considèrent comme la leur.* » Cette présentation exclut toute l'analyse critique qui devrait s'opérer entre histoire et discours biblique. Shlomo Sand cite Yitzhak Baer : « *Dieu a donné à chaque nation sa place et aux Juifs, il a donné la Palestine* ». Les Juifs auraient perdu leur lieu « naturel » ; or, quand on le quitte, on perd sa base naturelle jusqu'à ce qu'on y revienne. Le « retour » des Juifs aujourd'hui pourrait

4. Bo Bjelfvenstam, *et al.*, *Hallplaster i historia*, Stockholm, Bokförlaget Natur och Kultur, 2000.

5. Yitzhak Baer, *Galut*, New York, Schocken Library, 1947.

être mis en relation avec l'ancienne conscience « nationale » d'être juif.

\*\*\*

Les quatre points suivants interagissent entre eux : le lien juif et arabe à la terre, l'idée d'une pérennité des peuples-nations, le droit international (le discours d'Oslo qui est un mélange entre droit international et discours biblico-nationaliste) et, enfin, la notion de revendication d'égalité à la terre, ce qui inclut les trois points précédents.

Les représentations que l'on constate dans les manuels prennent leurs sources dans ce qui peut être appelé le mythe biblique et l'idéologie du nationalisme. Dans les manuels suédois, on retrouve cette idée que les deux parties bénéficient de la même place, sont également et positivement représentées. On note également la notion de souveraineté ethnique dans le discours, la résolution 242 de l'ONU, le droit des Palestiniens à avoir une terre. On y note aussi le mythe historique du nationalisme qui veut se faire passer comme un discours de sens commun. Dans un manuel, il est écrit que « tous les Juifs de la diaspora sont présentés comme ayant rêvé d'un pays à eux depuis très longtemps et ce pays, c'est la Palestine qui, d'après la Bible même, leur a été donnée par Dieu<sup>6</sup> ». Dans un autre manuel, on peut lire qu'« une petite partie du peuple juif est restée en Palestine et n'a pas suivi la majorité à travers le monde<sup>7</sup> ». On trouve ailleurs le lien des Palestiniens avec le peuple de Canaan<sup>8</sup> et son lien avec la terre et ce, un millénaire avant que les Juifs n'y arrivent<sup>9</sup>. On trouve ainsi une histoire ancienne de la Palestine « mythologisée » afin de

---

6. Göran Körner et Lars Lagheim, *Grundbok Historia*, Stockholm, Natur & Kultur, 2002, p. 319-320.

7. Hans Almgren, *et al.*, *SO broken historia*, Stockholm, Glerups Forlag, 1992.

8. NdT : Dans la Bible deux peuples vivent en Palestine avant qu'arrivent les Hébreux. Le peuple de Canaan, anciennement installés sur place, attaque « traîtreusement » les Hébreux à la sortie de la mer Rouge et les Philistins qui n'ont aucun droit sur cette terre parce que récemment arrivés.

9. Hans Almgren, *et al.*, *op. cit.*

créer un contrepoint palestinien antisioniste<sup>10</sup>. Le but de ces constructions et de ces liens à la terre dans les manuels est de créer l'impression que ces deux communautés imaginées ont un droit égal à cette terre (Baer, cité par Sand<sup>11</sup>).

Pour terminer, citons des extraits d'entretiens avec des enseignants à propos de leur représentation de qui a le plus de droits à cette terre. L'un d'entre eux a déclaré que le droit pérenne du peuple juif à sa terre et celui du peuple palestinien à cette terre sont indépendants de tout changement historique, indépendants de l'Histoire.

Les Palestiniens sont représentés comme des nomades, des Arabes qui arrivent, alors que les Juifs sont là... Les Palestiniens sont donc représentés comme les nouveaux arrivants. Cette idée accorde une présence vraiment pérenne aux Juifs et seulement une présence récente, temporaire, aux Palestiniens.

On peut également lire dans ces entretiens que *«les Palestiniens sont venus plus tard, mais qu'ils ont vécu là depuis plusieurs générations et qu'ils ont donc raison de penser que c'est leur pays, même s'ils sont venus plus tard»* ou encore : *«Je comprends que les gens disent que les Juifs affirment que c'est leur pays, à cause de leur lien de très longue date avec cette terre ; la religion et la terre sont liées dans la religion juive.»*

Enfin, une dernière citation : *«Il s'est écoulé beaucoup de temps et eux les Juifs ont enfin pu retourner sur leur terre, mais en fait, ils étaient déjà là auparavant.»*

#### Pour en savoir plus

<http://gup.ub.gu.se/publication/149516>

10. Nur Masalha, *The Bible and Zionism*, Londres/New York, Zed Books, 2007, p. 252.

11. Shlomo Sand, *Comment la terre d'Israël fut inventée*, Paris, Flammarion, 2010, p. 102.

# IMPRÉCISIONS ET RÉALITÉS MASQUÉES

BERNARD ALBERT<sup>1</sup>

Sept manuels des classes Terminales L/ES, édition 2012, des maisons d'édition suivantes ont été étudiés: Belin<sup>2</sup>, Bordas<sup>3</sup>, Hachette<sup>4</sup>, Hatier<sup>5</sup>, Magnard<sup>6</sup>, Nathan «coll. Cote<sup>7</sup>», Nathan «coll. Le Quintrec<sup>8</sup>». Cinq thèmes ont été sélectionnés. L'analyse critique ci-dessous veut apporter un éclairage argumenté sur des manuels scolaires, outils de formation intellectuelle et citoyenne. On pourra objecter l'absence du contexte de l'ensemble de la page ou du chapitre observé. Sans doute, mais l'analyse au plus près a pour objet de pointer des erreurs, des omissions, des imprécisions voire des partis pris.

## IMPRÉCISIONS DES REPRÉSENTATIONS CARTOGRAPHIQUES

Elles peuvent conduire à l'inexistence de la Palestine et des Palestiniens. Le statut de Jérusalem n'est parfois présenté que du seul point de vue israélien. Dans un exemple parmi tant d'autres, sur une carte du Moyen-Orient, dans le livre Hatier carte page 271, Jérusalem est représentée comme capitale, alors qu'elle n'est pas la capitale reconnue

---

1. Professeur agrégé de géographie, formateur d'enseignants et rédacteur de manuels.

2. *Histoire T. L/ES*, programme 2012, collection «David Colon», Paris, Belin.

3. Christine Dalbert (dir.), *Histoire T. L/ES*, programme 2012, Paris, Bordas.

4. Vincent Adoumié et Pascal Zachary (dir.), *Regards historiques sur le monde actuel Histoire T. L/ES*, Paris, Hachette Éducation, 2012.

5. Guillaume Bourel et Marielle Chevallier (dir.), *Histoire: Regards historiques sur le monde actuel T. L/ES*, Paris, Hatier 2012.

6. Hugo Billard (dir.), *Histoire T. ES/L*, programme 2012, Paris, Magnard.

7. *Histoire T. L/ES*, Paris, Nathan, 2012, coll. «Sébastien Cote».

8. *Histoire T. L/ES*, programme 2012, Paris, Nathan, coll. «Guillaume Le Quintrec».

internationalement, les territoires palestiniens ne sont pas cartographiés. La carte est donc fautive et incomplète.

Dans les représentations des territoires de Jérusalem, on constate de grandes différences de précision des cartes sur les limites territoriales et leur sens, sur la dénomination des territoires, on y lit une quantité d'informations très variable sur la colonisation de Jérusalem-Est. Une des caractéristiques majeures de Jérusalem est la colonisation et l'appropriation de l'espace par les autorités israéliennes au-delà de la Ligne Verte<sup>9</sup>. La seule carte au plus près de ces réalités est celle du Magnard.

En effet, la carte renseigne l'espace et les territoires. La réalisation d'une carte résulte de choix, ceux-ci peuvent gommer des réalités humaines et politiques.

#### LA COLONISATION : UNE PRÉSENTATION TRONQUÉE

Le manuel Belin ne cite jamais le mot « colonisation », la seule évocation est une définition des Territoires occupés, page 288 du manuel, qui reprend une expression de l'ONU « *territoires peuplés de Palestiniens, territoires occupés et administrés par Israël* ». Ce terme mérite d'être précisé : une occupation est toujours militaire mais s'y rajoute ici une occupation par la colonisation. Dans ce même manuel, à propos des « *conflits liés aux fouilles archéologiques* », c'est le témoignage d'un responsable des implantations juives qui est choisi. Page 33 de ce manuel, à lire un extrait d'article du *Figaro magazine*, à propos de Silwan, quartier palestinien de Jérusalem, on comprend que ce sont les Palestiniens qui y étendent de plus en plus leur emprise, alors qu'en réalité, ils subissent les expulsions violentes sous divers prétextes, qui sont une des formes d'une politique coloniale israélienne.

Tous les autres manuels étudiés illustrent la colonisation sur le même mode, mais sans la nommer comme telle pour la période antérieure à 1967 : une ou plusieurs pages sur

9. La Ligne verte correspond à la ligne tracée lors des accords d'armistice signés en 1949 et repris en 1967.

l'immigration juive avant 1948 dont la progression numérique et la répartition spatiale sont bien montrées. Pour la période postérieure à 1967, l'occupation de la Cisjordanie est illustrée par des textes et des cartes. Le terme « colonisation » figure ou non en titre de la carte, mais apparaît dans la légende. Un seul manuel renforce par le titre « *peau de léopard* » la fragmentation de l'espace palestinien par les colonies.

Quatre manuels illustrent les kibboutz de photos, trois d'entre eux avec la dimension militaire de ces implantations, un seul ajoute « *pour se prémunir d'attaques arabes* », sans autre précision (Hachette, p. 264). Il aurait été utile de donner les raisons de ces attaques. Il est souvent fait référence au rôle valorisant des premières formes d'implantations : « *Les pionniers juifs mettent en valeur* » (Magnard, p. 254), « *des fermes modèles [...] sur le sol aride* » (Bordas, p. 243), « *achat de terres et leur mise en valeur* » (Nathan-Cote, p. 276). Sans faire de procès d'intention, est-ce une allusion au mythe sioniste : « *Faire fleurir le désert* » ? Le Nathan-Cote précise cependant que les immigrants se « *heurten[t] toutefois aux populations arabes établies depuis de nombreux siècles* » (p. 276).

Le même manuel chiffre la progression du nombre de colons en Cisjordanie depuis 1967 (p. 287). Dans ce même livre, le seul texte-document est le point de vue d'une famille de colons « *sans états d'âme* », titre de l'extrait page 281 d'un article du *Monde*. Dès lors, si l'enseignant dispose d'un bon document pour caractériser l'esprit des colons, on aurait aussi pu aussi avoir le point de vue palestinien.

Dans le Hachette (p. 270 et 271), la colonisation israélienne est citée par un seul mot dans le texte et une référence dans la légende de la carte. Les colons juifs sont considérés comme « *adversaires de la paix* » mais aussitôt mis en parallèle avec le Hamas. Les arguments des deux parties sont « *religieux* » et ainsi « *tout compromis est difficile* ». N'est-ce pas dès lors entretenir les représentations sur l'impossible résolution du conflit dans une guerre des civilisations ou des religions ?

Les fondements du processus colonial ne sont précisés que par deux manuels, le Magnard : sur la carte (p. 251) et par le texte de la doctrine de Jabotinsky : « *la muraille de fer* » (p. 254). Le terme « *Eretz Israël* » (p. 254) y est défini. La mise en perspective historique et politique permet de comprendre les événements actuels. Second exemple, le manuel Belin précise (p. 290) qu'en 1948, les frontières du nouvel État ne sont pas fixées. Pourquoi ne pas avoir ajouté qu'elles ne le sont toujours pas ?

Si le manuel Hachette cite le terme « colon » pour la période actuelle, l'immigration juive n'est pas définie, elle est à déduire d'un tableau (p. 264). Une carte (p. 271) présente donc la répartition entre Juifs et Arabes en Palestine comme un état de fait et non comme le résultat de l'immigration.

Pour conclure, les choix rédactionnels de certains manuels masquent à l'évidence des faits d'histoire. Le terme « colonisation de peuplement » n'est jamais utilisé, ce qui permettrait des comparaisons fécondes avec la colonisation de l'Algérie par les Français, de l'Afrique du Sud voire des États-Unis. Le mythe pionnier du kibboutz, du colon sur « une terre sans peuple » n'est pas interrogé. L'absence totale de photos de colonie en Cisjordanie, postérieures à 1967, de la violence des colons, de la spoliation des terres palestiniennes, de l'eau accaparée est plus que regrettable pour comprendre les enjeux du conflit après la signature des accords d'Oslo, à l'exception du seul témoignage de la mentalité d'une famille de colons. Il n'est jamais fait référence au Droit international et aux Conventions signées par Israël, par exemple la convention de Genève qui, article 49, « *interdit à un pays d'implanter sa propre population sur un territoire occupé* ». La résolution 242 de l'ONU est citée dans tous les manuels, mais comment comprendre sa minimisation dans le Belin (p. 306), seulement trois lignes dans la petite bulle d'un exercice ? Au final, l'approfondissement est inégal, sans aucune représentation photographique d'une des questions majeures du conflit, la colonisation.

## EXPULSIONS ET RÉFUGIÉS: CHOIX DES TERMES

Seuls les événements des années 1948-1949 sont analysés sur ce sujet majeur, deux manuels seulement sur ceux de 1967 présentent rapidement des données. La question des réfugiés est pourtant au coeur du conflit. On observe une très grande hétérogénéité des termes, ce qui n'est pas neutre. Pour 1948-1949, le Belin utilise «*exil*» ou «*départ*» des Palestiniens, les manuels Bordas et Hachette: «*exode*». Nathan-Cote écrit «*la plupart (environ 750 000) fuient ou sont expulsés*» (p. 286) et pour «*1967 [...] un nouvel exode*». Le Magnard (p. 258) fait la même présentation: «*la fuite*» et les «*réfugiés de 1948, chassés par la guerre*». Le Nathan («*coll. Le Quintrec*») pour les réfugiés «*chassés par la guerre de 1948*» utilise une définition de l'UNRWA<sup>10</sup>: «*réfugié: [...] qui a perdu son domicile et ses ressources en raison du conflit de 1948*», mais page 264 le rédacteur cite judicieusement «*l'expulsion des habitants: (plan Daleth)*». Magnard utilise tous les termes: «*départ volontaire ou forcé, fuite ou expulsion*». Hatier (p. 278) interroge «*Expulsion ou départ volontaire?*». Cette prudence dans la présentation masque la violence des expulsions et de la stratégie menée. Le manuel Belin pour 1948 est particulièrement évasif, puisqu'il écrit: «*départ des Palestiniens*».

Ce qui est remarquable c'est la non prise en compte, dans la majorité des ouvrages, de travaux d'historiens palestiniens et israéliens qui datent de plus de vingt ans. Des manuels font le parallèle entre les expulsés palestiniens et l'immigration juive des années 1948-1950: le manuel Hachette qualifie les immigrants de «*réfugiés juifs*» tout en nommant «*exode*» l'expulsion des Palestiniens. Est-ce pour mieux en atténuer l'importance et la signification? Cependant, le manuel Nathan («*coll. Le Quintrec*», p. 277) cite des extraits de *Histoire de l'autre*<sup>11</sup> pour illustrer l'interprétation

10. UNRWA: United Nations Relief and Works Agency. En français: Office de secours et de travaux des Nations unies (pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient).

11. Prime, *Histoire de l'autre*, Paris, Liana Levi, 2004.

divergente des enseignants israéliens et palestiniens. Le point de vue palestinien est enfin apporté.

Le manuel Belin (p. 296) veut illustrer le point de vue palestinien par le témoignage daté de 1985 d'une jeune Palestinienne réfugiée au Liban. Il entretient en fait la thèse désormais largement démentie du départ à l'appel des pays arabes. Aucun des manuels ne présente ou n'illustre la poursuite depuis 1967 à nos jours, des expulsions, des départs contraints, que ce soit à Jérusalem-Est, dans la vallée du Jourdain, ou ailleurs en Palestine. La situation des Bédouins d'Israël, victimes d'expulsions répétées, n'est jamais évoquée.

Les cartes et certaines représentations graphiques ou photographiques peuvent être bonnes dans certains manuels : le manuel Hatier (p. 279) représente, par exemple, la carte des villages détruits de 1947 à 1949, et illustre d'une photo la population en fuite. Mais de tous les ouvrages analysés, c'est le seul.

En conclusion, le Belin se distingue à nouveau par ses choix rédactionnels. Le Hatier et les deux Nathan (« coll. Cote » et « coll. Le Quintrec ») sont au plus près des faits avérés non sans précautions ou imprécisions. Peu de rédacteurs font de la question des réfugiés un enjeu majeur du conflit et de sa résolution.

## TERRORISME, RÉSTANCES, VIOLENCES DU CONFLIT

Le seul comptage des images montre une disproportion entre les acteurs : neuf pour les Palestiniens/quatre pour Israël. Le terme « *terrorisme* » est accolé aux Palestiniens dans six manuels, une seule fois aux milices sionistes. Il n'y a



aucune allusion à un « *terrorisme d'État* » pour les années postérieures à 1948 et surtout postérieures à 1967. De même, le terme « *résistance* » en parlant des Palestiniens soumis à l'occupation n'est jamais utilisé. La présentation du combat des Palestiniens pour leurs droits politiques n'est faite que par l'utilisation (par ailleurs logique) du mot « *nationalisme* ». Le Hamas est toujours associé à des images de violence. Le manuel Belin présente quatre images de violence : trois représentent les Palestiniens comme acteurs. Seules deux illustrations dans les sept manuels montrent les Palestiniens comme victimes.

Pourquoi n'y a-t-il aucune image de la violence de la colonisation juive en Cisjordanie et des opérations militaires sur Gaza ? Si la violence à l'égard des réfugiés est illustrée dans la guerre du Liban de 1982, la responsabilité d'Israël y est largement minimisée. La résistance des Palestiniens aux expulsions à Jérusalem-Est n'est illustrée qu'une seule fois.

Cette disproportion entretient les représentations initiales.

#### « LE PATRIMOINE : LECTURE HISTORIQUE »

Quelle présentation de Jérusalem les manuels font-ils ? Tout d'abord un rappel : les cartes de présentation sont rarement évocatrices de l'emprise administrative et politique d'Israël sur des territoires définis comme « *territoires occupés* ». Une exception, le Magnard (p. 25) est précis sur l'emprise coloniale. Le Bordas (p. 20-21) la localise dans la vieille ville sans la nommer autrement que comme « *logements acquis* ». Il n'est pas précisé comment.

Le manuel Belin fait un raccourci chronologique saisissant : dans un encadré (p. 37), il est écrit « *deux événements* » ; sont mis en parallèle exclusivement le règne de Constantin au 4<sup>e</sup> siècle quand Jérusalem devient ville centrale du christianisme et la reconstruction de la synagogue de la Hourva entre 2008 et 2010. Faut-il y voir la réappropriation d'un espace exclusif de Jérusalem, ville juive ? Le Bordas (p. 21) valide la « *réunification* » de Jérusalem sans autre précision.

La question des fouilles archéologiques et de la colonisation mérite une attention particulière.

Le Belin présente un texte (p. 33, déjà cité ci-dessus) extrait du *Figaro Magazine* où sont montrées les difficultés des Israéliens à accéder aux espaces présumés des restes archéologiques, par l'achat très coûteux des maisons et terrains palestiniens. Sans doute, mais ce n'est pas la seule méthode : on n'y lit aucune évocation des destructions des quartiers palestiniens après 1967 et de la colonisation de la vieille ville. C'est donc une présentation tronquée : tout en respectant strictement le programme, le rédacteur ne dit rien de la colonisation massive de Jérusalem-Est. Le Hatier ne fait strictement aucune allusion au conflit territorial : un seul document (p. 31) présente les divergences d'interprétations sur la fragilité des murs de l'Esplanade des Mosquées/Mur des Lamentations. La carte (p. 18) est indigente dans sa légende, les noms en hébreu ne sont pas contextualisés, alors que ce sont les colonies israéliennes de Jérusalem-Est. Le Magnard (p. 25 et *sq.*) présente des cartes, textes, illustrations montrant l'importance de Jérusalem comme un des nœuds du conflit israélo-palestinien, mais n'a pas de regard critique sur l'affirmation de Jérusalem comme capitale de l'État d'Israël, ce qui n'est pas reconnu par la communauté internationale.

Le Bordas (p. 24 et *sq.*), avec carte, textes, photos offre une présentation minimale ; mais dans le texte du manuel (p. 35), l'instrumentalisation politique des fouilles par Israël est mentionnée. Le Hachette rappelle la position de l'ONU page 29. Plus loin, (p. 34-35), les enjeux géopolitiques des Lieux saints sont rappelés, mais sans mentionner ni expulsions ni colonisation. Le Nathan (« coll. Cote », p. 32-33) présente assez bien les enjeux autour des fouilles archéologiques, en les illustrant de photos, de cartes, de textes dont celui de la résolution de l'ONU. Les deux peuples sont mis dos à dos. Il est le seul manuel (p. 35) à illustrer les affrontements entre les Palestiniens et la police israélienne mais

la colonisation n'est pas évoquée. Le Nathan («coll. Le Quintrec») fait une présentation minimale.

Que mettre en valeur? Certains manuels se contentent d'une lecture stricte des programmes, d'autres, à des degrés très divers, montrent qu'au-delà des aspects religieux et archéologiques, la ville de Jérusalem est un des territoires de la colonisation. Il n'y a donc pas que le patrimoine qui soit «disputé». Mais la violence du conflit est rarement illustrée. Les décisions de l'ONU, de l'Unesco sont inégalement présentées, quand elles le sont.

En bilan, il y a incontestablement des pages de bonne facture. Mais sans stigmatiser, ni focaliser sur les non-dits, les erreurs, les approximations, l'entretien des représentations... on aurait pu attendre un traitement plus «équilibré». Le manuel Belin valorise par les textes choisis des faits de gloire militaire israélienne (p. 291), l'interprétation israélienne de l'histoire (p. 296) ou la position d'Israéliens colonialistes (p. 33). Quelle représentation les élèves garderont-ils de leur étude?

Dans tous les ouvrages, les images choisies pour représenter les juifs ont une valeur plutôt positive: kibboutzim luttant contre un milieu hostile, réussite du projet sioniste, citoyens qui manifestent pour la paix, image d'enfants heureux le jour de la création de l'État d'Israël, de soldats pleurant de joie et d'émotion en 1967 devant le Mur des Lamentations, etc. Celles qui concernent les Palestiniens entretiennent les représentations du «Palestinien terroriste»: avant 1939, Arabes de Palestine en révolte quand ce n'est pas Munich en 1972, c'est le Hamas à Gaza après 2007, etc.

Des notions fondamentales comme «colonisation de peuplement, occupation, expulsion, blocus, résistance(s)» ne sont pas problématisées. Le choix du terme «immigration» pour la première période du 20<sup>e</sup> siècle masque le processus sioniste de colonisation. Il n'y a qu'une seule évocation des attaques israéliennes sur Gaza, rien sur le blocus de Gaza depuis 2006.

Pourquoi des notions comme le respect du droit international, du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, de la 4<sup>e</sup> convention de Genève, de l'application des résolutions de l'ONU sont-elles sous-représentées ?

## LA FABRIQUE DES MANUELS

DOMINIQUE COMELLI<sup>1</sup>

Les manuels en France sont un objet très composite, qui joue de multiples rôles : outil pédagogique censé répondre aux besoins définis par les prescriptions pédagogiques, interface entre le savoir savant et le savoir scolaire, traduction d'un programme, circulation entre l'école et l'extérieur, source de profits.

Malgré ces forts enjeux, les manuels en France relèvent d'une liberté totale, qui n'existe que dans peu de pays : les éditeurs relèvent du secteur privé, ni le ministère de l'Éducation nationale, ni les députés, ni l'Inspection générale n'ont leur mot à dire sur le texte et le contenu pédagogique des manuels. Il n'y a ni contrôle institutionnel, ni autorisation, ni vérification pédagogique. Les deux seules périodes où il y a eu contrôle des manuels sont le Second Empire et Vichy, qui ont laissé de mauvais souvenirs sur le plan des libertés. Les enseignants français sont donc très attachés à cette liberté, toute intervention venue d'en haut serait très mal vécue. Les enseignants sont tout aussi méfiants devant les pressions des communautés et lobbies : les enseignants croient en la neutralité de l'école, qui doit rester un sanctuaire à l'écart des grands débats sociaux, et s'appuyer sur la neutralité du savoir savant.

Et pourtant, malgré cette liberté totale, les manuels se ressemblent étonnamment.

Il ne faut pas oublier que les manuels sont aussi, voire d'abord, un objet commercial. L'édition scolaire représente 12% du chiffre d'affaires de l'édition globale. Ce secteur est

---

1. Professeur d'histoire en lycée et en IUFM, ayant participé aux équipes de recherche de l'INRP sur les manuels scolaires.

très concentré (environ six éditeurs). Le marché est garanti : les programmes changent tous les quatre à cinq ans, les collectivités payent les manuels. Mais ce marché demande de très lourds investissements : équipe d'auteurs, infrastructures, et surtout envoi des spécimens à tous les enseignants pour qu'ils puissent choisir. Un livre qui séduit les enseignants, c'est l'assurance de très gros profits – y compris pour les auteurs de manuels –, un livre qui échoue remet en cause le maintien de l'équipe d'auteur et le directeur de collection, et parfois même la survie de la maison d'édition. Cela explique la concentration du secteur : les petites maisons d'édition scolaire, souvent innovantes et liées aux enseignants, encore nombreuses dans les années 1970, ont disparu. Un livre pour se vendre doit donc à la fois répondre aux besoins des prescripteurs d'achat, les enseignants, et susciter le moins de vagues possible. Un manuel est un objet qui doit faire consensus, dans lequel les enseignants doivent reconnaître leurs pratiques pédagogiques et leurs propres représentations des événements. Un manuel innovant ou polémique ne se vend pas.

Mais les enseignants et accessoirement les élèves ne sont pas les seuls à lire les manuels scolaires : les manuels circulent entre l'école et les familles. C'est par les manuels que les parents ont le plus d'information sur ce qui se passe à l'école, sur ce que leurs enfants apprennent. C'est aussi un objet qui circule dans la société : médias, hommes politiques s'intéressent aux manuels, en particulier aux manuels de SVT et d'histoire-géographie.

### COMMENT EST FABRIQUÉ UN MANUEL ?

Il y a légalement un délai de quatorze mois entre la publication d'un programme et la sortie du manuel. Le délai est court, ce qui explique les erreurs, les négligences des manuels. C'est d'autant plus court que les équipes sont devenues très nombreuses. On est très loin des manuels d'autrefois, avec un ou deux grands auteurs. Ces équipes sont nombreuses,

d'abord pour partager le travail et accélérer l'écriture du manuel. Mais aussi parce que les enseignants prescripteurs doivent se reconnaître dans les équipes de manuels : ce ne sont plus les inspecteurs généraux ou de grands universitaires qui écrivent les manuels, le sens de la hiérarchie et du respect des grands auteurs s'est perdu... Un manuel maintenant est écrit par des « enseignants de terrain », c'est l'assurance que les problèmes du quotidien seront pris en charge par les manuels.

Cette rapidité d'écriture des manuels et cette hétérogénéité expliquent aussi les ruptures de style, les contradictions, les incohérences du texte des manuels. C'est le rôle du directeur de collection de lisser tout cela, dans la mesure du possible. De toute façon, ce n'est pas le texte de manuel qui a de l'importance. Seuls les non-enseignants s'intéressent particulièrement au contenu du texte. Actuellement, le texte est peu lu par les enseignants, à peine plus par les élèves, même si on constate avec les manuels interactifs une plus grande utilisation du texte des manuels.

Le contenu de référence en France reste le cours élaboré par l'enseignant.

Les manuels actuels sont très pauvres en contenu : sur le même sujet, le nombre de signes d'un manuel de lycée est inférieur au nombre de signes d'un manuel de collège des années 1970, (pour ne pas parler des manuels des années 1960). Demander à un élève de renforcer ses connaissances en lisant le manuel est peu efficace. Quand les enseignants sont débordés et n'arrivent pas à finir le programme, ils préfèrent donner un photocopié plutôt que simplement renvoyer l'élève au manuel. Cette pauvreté en contenu et cette brièveté des textes rendent les contenus très elliptiques et donc difficiles à comprendre.

Un texte très court, renvoyant à un récit élémentaire réduit au factuel incontournable, permet aussi d'éviter tout ce qui dérange, tout ce qui peut faire aspérité, en particulier quand on traite ce qu'on appelle une *question socialement vive*

dans le jargon des sociologues ou une « question chaude ». Une *question socialement vive*, c'est une question sur lequel il n'y a pas encore d'accord dans le monde savant, et qui fait aussi polémique dans la société, une question où s'affrontent des légitimités différentes. (la colonisation, la guerre d'Algérie, la Shoah ont été des *questions socialement vives* en histoire, les problèmes de genre et la sexualité le sont en Sciences de la vie et de la terre, par exemple.). Le monde scolaire a tendance à traiter une *question socialement vive* soit par le silence, soit en la « refroidissant » pour avoir la paix dans la classe, en attendant qu'il y ait la paix dans la société. Les *questions socialement vives* évoluent avec le temps, certaines ne posent plus problème, d'autres apparaissent. Actuellement le conflit israélo-palestinien est la *question socialement vive* la plus chaude en histoire. Il y a une cinquantaine d'années, on refroidissait une « question chaude » par un savoir savant factuel détaillé, hypertrophié, actuellement on évite au contraire d'entrer dans la complexité des choses.

### QUEL EST LE RÔLE RÉEL D'UN MANUEL SCOLAIRE ?

Il fournit des documents (et l'évolution actuelle vers le multimédia, puisque les manuels sont maintenant accompagnés d'accès à une documentation Internet, renforce cet usage). Si les textes sont si réduits, c'est parce que toute la place est prise dans le manuel par les documents, les entraînements au bac, les exercices. Or, on ne peut augmenter la taille des manuels, pour des raisons de coût et de poids dans les cartables.

Cette présence (et l'évolution est la même dans les livres documentaires pour la jeunesse) semble positive : cette profusion de documents transformerait ainsi les élèves en historiens en leur donnant accès aux sources, en leur apprenant l'esprit critique. Les documents permettraient de faire apparaître la complexité de l'histoire et la pluralité des points de vue qui ne peuvent être présentés dans le texte du manuel,

qui lui doit être univoque. Mais ces objectifs sont en fait rarement atteints, voire même recherchés.

Car les documents, et en particulier les images, très envahissantes, ont d'autres fonctions : ils justifient et légitiment le texte et le point de vue de l'auteur et ne peuvent donc rendre possible le développement de l'esprit critique par rapport au texte.

De même, dans leur classe, les enseignants donnent toujours des documents qui justifient ce qu'ils viennent de dire. Les élèves français, comparés aux autres élèves européens, sont parmi ceux qui sont le moins critiques par rapport au cours de leur enseignant. C'est pourquoi les enseignants choisissent rarement des manuels comportant des documents allant contre leurs propres représentations. Et quand il s'agit d'une question difficile ou nouvelle, que les enseignants ne maîtrisent pas réellement (il ne faut pas oublier que beaucoup des questions du programme n'ont jamais été enseignées à l'université, que ce soit le judaïsme, la Chine des Han, le Moyen-Orient, Byzance, etc.), les enseignants partagent souvent les représentations dominantes. Ils cherchent le document qui déconstruira les représentations de leurs élèves, pour les amener au « vrai » savoir scientifique, mais acceptent assez mal que des manuels déconstruisent leurs propres représentations.

Les documents sont un argument de vente décisif, car ils facilitent le travail de l'enseignant. Plus les documents seront intéressants et de bonne qualité, plus ils économiseront de temps de travail à l'enseignant, en diminuant le nombre de photocopies à faire. Faire des photocopies, c'est onéreux, cela prend du temps, et donne des documents de bien plus mauvaise qualité. Il faut donc que le manuel offre des documents non reproductibles, pour rendre son achat indispensable : des photos couleurs, des cartes dont la mise en couleur est soigneusement choisie pour ne pas passer à la photocopieuse.

Les documents, en particulier les photos, sont aussi une accroche pour les élèves. Les élèves aiment les photos qui frappent, assez émotionnelles. Pour parodier un slogan, les manuels, c'est «la fadeur des mots, le choc des photos». Or, beaucoup d'enseignants travaillent à partir de photos sans faire un travail de critique systématique des sources (qui est l'auteur, – est-ce un photographe professionnel, un acteur, un simple particulier témoin –, comment peut-il prendre cette photo, quel est son but, le contexte de la prise de la photo.) Les manuels, s'ils citent les crédits, ne précisent jamais qui a pris la photo. L'origine des photos est pourtant particulièrement importante quand on traite une «question chaude», car elle indique d'entrée le point de vue reflété par la photo. Cela permet aussi de provoquer les interrogations des élèves: quand un soldat prend une photo à un *check point* – ou dans le ghetto de Varsovie, ou dans un village brûlé au Vietnam – est-ce pour dénoncer ou au contraire pour montrer la grandeur de l'œuvre à laquelle il participe?

Les documents sont normalement choisis par l'auteur du manuel. Mais dans les grosses maisons d'édition, les auteurs indiquent en général le document dont ils ont besoin et ce sont les documentalistes de la maison d'édition qui cherchent. Mais eux aussi sont dans l'urgence: ils doivent aussi fournir les documents pour les auteurs des manuels de SVT, de français, etc., ils vont donc chercher les documents qu'ils connaissent déjà, ceux dont les droits sont peu chers.

### LE RECOURS À L'ÉMOTIONNEL

Les documents, en particulier les photos, privilégient l'efficacité émotionnelle. On ne peut le leur reprocher: la société française et occidentale toute entière a remplacé la réflexion par l'émotion. L'approche émotionnelle vise à provoquer l'empathie des élèves. Laquelle?

Nous ne sommes plus dans l'exaltation du héros caractéristique des manuels des nations en construction. On privilégie l'apitoiement sur les souffrances ressenties par les

victimes. Quand il s'agit d'une *question socialement vive*, les effets sont contradictoires, et pas forcément maîtrisés : provoquant, par identification aux victimes, le « réchauffement » de la question que l'on cherche pourtant à « refroidir ». Rien n'est plus manipulable que l'émotion, qui empêche de réfléchir. Ainsi, le CRIF et certaines associations juives sont très attentifs aux photos utilisées, et exercent des pressions discrètes, mais réelles.

L'attention accordée aux victimes, et non plus aux acteurs, à ceux qui s'engagent, ne relève pas seulement de la concurrence des victimes. Elle est aussi à lier à un profond changement politique en France depuis une vingtaine d'années, à savoir la disqualification de la rue et des acteurs non-étatiques. Jusque-là, la légitimité politique a toujours reposé en France, depuis la Révolution française, sur deux piliers : les élections et la « rue », c'est-à-dire l'intervention du peuple. Mais la violence actuellement acceptée est celle des États. Tout civil, toute population qui utilise la violence, parfois simplement le lancer d'une pierre ou d'une canette vide, est disqualifiée comme « terroriste ». Même si la cause de la Palestine est juste, la simple résistance des Palestiniens les disqualifie. L'affaiblissement de la présentation de la Résistance dans le traitement de la Deuxième Guerre mondiale dans les manuels s'explique aussi par la difficulté à parler positivement d'un peuple qui s'engage. Mettre en valeur la résistance armée dans la France de 1942, c'est forcément reconnaître le droit aux peuples de prendre les armes contre l'oppression, que ce soit en Palestine ou ailleurs : les élèves font très vite le rapport entre les différents lieux et les différentes légitimités. L'enseignement de l'histoire aujourd'hui en France ne vise plus principalement à transmettre le roman national, mais à lutter contre l'« insurrection qui vient » en assimilant le moindre acte de défense d'un peuple à du terrorisme. Il est frappant que les photos des enfants palestiniens lançant des pierres contre des soldats israéliens surarmés qui, il y a quelques années, avaient provoqué un

retournement dans l'opinion publique française en faveur du droit des Palestiniens (le mythe de Gavroche était à l'époque un mythe positif), soient maintenant considérées comme preuve de la violence palestinienne dans les manuels de 2012.

«Lorsque l'on tente de résoudre un conflit, il faut toujours remonter jusqu'à sa source. Et ce noyau, le cœur de la guerre, est le plus souvent niché dans son histoire. Une histoire biaisée ou manipulée peut très bien expliquer l'échec de la résolution d'un conflit; alors qu'à l'inverse, un regard juste et détaillé sur le passé peut faciliter l'établissement d'un accord de paix durable<sup>1</sup>.»

### THIS IS MY LAND<sup>2</sup>, UN FILM DE TAMARA ERDE<sup>3</sup>

Ce documentaire retrace l'histoire du conflit israélo-palestinien tel qu'il est présenté et enseigné dans les systèmes éducatifs israélien (public, arabe et religieux) et palestinien.

Le film entrelace l'histoire de six écoles et professeurs, que l'on suit, construisant pour le spectateur les différents univers, parfois divergents, des enseignants. Ils sont filmés aussi bien en privé, exposant leurs motivations, leurs rêves, qu'à l'école, pour montrer comment leur vie et leurs idées s'intègrent à leur travail en classe, mais aussi lors de cérémonies, de voyages ou d'événements spéciaux organisés par l'école. Ce point de vue intime sur chacun des professeurs donnera ainsi au spectateur un aperçu des différents systèmes éducatifs et de la façon dont les enfants, qui seront la prochaine génération d'habitants de la terre israélo-palestinienne, sont éduqués et informés.

1. Ilan Pappé, «Les dix mythes d'Israël. Petite(s) mythologie(s) israéliennes», dans Noam Chomsky et Ilan Pappé, *Palestine l'état de siège*, Paris, Galaade, 2013, p. 17.

2. Documentaire 90, 52, Prod. Iliade & Films, France, 2013.

3. Tamara Erde est une réalisatrice franco-israélienne née en 1982 à Tel-Aviv et installée à Paris. Elle obtient son master de communication visuelle et photographie à la Bezalel Academy of Arts & Design de Jérusalem et poursuit ensuite ces études à l'École du Fresnoy en France. Elle participe à plusieurs résidences d'artistes dans le cadre desquelles elle a produit des projets individuels ou des œuvres de collaboration (New York, Danemark, Corée du Sud, Espagne). Son travail se construit à travers des médiums différents et variés, que ce soit le documentaire, la fiction, les installations vidéo, la photographie ou encore des performances scéniques et des spectacles de danse.

## CHRONOLOGIE

- 1897: Premier congrès sioniste de Bâle.
- 1901: création du Fonds national juif.
- 16 mai 1916: accords Sykes-Picot: noms des représentants français et britanniques chargés du partage du Moyen-Orient.
- 2 novembre 1917: Déclaration Balfour.
- 1918: Création du premier Comité islamo-chrétien à Jérusalem.
- 18 janvier 1919: Conférence de la Paix à Paris.
- 27 janvier 1919: Premier congrès palestinien.
- Décembre 1920: création par le mouvement sioniste de la Histadrout, Confédération générale du travail.
- 1920: Création de la Haganah, milice sioniste.
- 1921: Création de la Keren Hayesod (Palestine Immigration and Colonisation Fund).
- 26 juillet 1922: la SDN (Société des Nations) confie à la Grande-Bretagne un mandat sur la Palestine.
- 1931: Création de l'Irgoun, organisation militaire sioniste.
- 19 avril 1936 Début de la grève générale en Palestine.
- 1936: Création du Haut-comité arabe.
- 1936-1939: Grande révolte des Palestiniens contre la politique du mandat.
- 7 juillet 1937: Partage de la Palestine préconisé par la Commission anglaise royale Peel.
- 1940: Création du Lehi, ou Stern, organisation militaire sioniste.
- 22 mars 1945: Création de la Ligue des États arabes.
- 29 novembre 1947: Vote de la résolution 181 (II) qui recommande le partage de la Palestine en un État juif, un État arabe et une zone internationale.
- 9 avril 1948: Massacre du village palestinien de Deir Yassin
- 14 mai 1948: Création de l'État d'Israël. Première guerre israélo-arabe.
- 23 septembre 1948: Formation à Gaza du gouvernement arabe de toute la Palestine.
- 11 décembre 1948: Vote de la résolution 194 (III) à l'ONU qui crée la CCNUP (Commission de conciliation aux Nations unies pour la Palestine).
- 24 février-20 juillet 1949: Accords d'armistice signés entre les pays arabes (Égypte, Liban, Transjordanie et Syrie) et Israël.

- Décembre 1949: Création de l'UNRWA (Office de secours et de travaux des Nations unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient).
- 24 avril 1950: Annexion de la Cisjordanie par la Transjordanie qui deviendra le Royaume hachémite de Jordanie.
- 14 octobre 1953: Massacre du village palestinien de Kibya
- Octobre 1956: Attaque de Suez: opération conjointe entre la France, la Grande-Bretagne et Israël contre l'Égypte. Attaque sur Gaza.
- 1959: Création du Fatah: Mouvement de libération de la Palestine par Yasser Arafat, Abou Jihad et Abou Iyad.
- Mai 1964: Création de l'Organisation de libération de la Palestine (OLP) par Ahmad al-Shuqayri.
- Juin 1967: Attaque israélienne contre la Syrie et l'Égypte. Israël multiplie son territoire par quatre en occupant la Cisjordanie, Gaza, Jérusalem-Est, le Sinâï (Égypte) et le Golan (Syrie).
- 22 novembre 1967: Vote par le Conseil de sécurité des Nations unies de la résolution 242 (qui stipule entre autres l'échange des terres occupées par Israël contre la paix avec les pays arabes).
- 11 décembre 1967: Création du Front populaire de la Palestine (FPLP) par Georges Habache.
- 20 mars 1968: Attaque israélienne sur le camp de réfugiés de Karameh en Jordanie.
- 4 février 1969: Yasser Arafat devient président du comité exécutif de l'OLP.
- Septembre 1970: Opération militaire jordanienne contre la résistance palestinienne en Jordanie appelée Septembre noir.
- Octobre 1973: Guerre de Kippour: guerre menée par l'Égypte et la Syrie pour tenter de récupérer les territoires occupés par Israël.
- 26-29 octobre 1974: Sommet des pays arabes à Rabat. L'OLP est reconnu comme seul représentant légitime du peuple palestinien.
- 13 novembre 1974: Discours de Yasser Arafat devant l'assemblée générale des Nations unies.
- 22 novembre 1974: Statut d'observateur accordé par l'assemblée générale des Nations unies à l'OLP.
- Avril 1975: Début de la guerre civile libanaise.
- 19-21 novembre 1977: Visite du président égyptien Anwar El Sadate à Jérusalem.
- 14 mars 1978: Opération Litani: l'armée israélienne envahit le sud-Liban.

- 17 septembre 1978: Signature des accords de Camp David entre Israël et l'Égypte.
- 6 juin 1982: Opération Paix en Galilée au Liban.
- 15-16 septembre: Massacres des camps palestiniens de Sabra et Chatila dans la banlieue de Beyrouth.
- 9 décembre 1987: Début de la première Intifada à Gaza et en Cisjordanie.
- 14-15 novembre 1988: Reconnaissance par le Conseil national Palestinien réuni à Alger de l'État d'Israël et proclamation d'un État de Palestine.
- 2 août 1990: Invasion du Koweït par l'armée irakienne.
- 17 janvier 1991: Opération «Tempête du désert»; des forces alliées attaquent l'Irak et libèrent le Koweït.
- 30 octobre 1991: Début de la conférence de paix à Madrid.
- 28 août 1993: Accord entre Israéliens et Palestiniens sur l'autonomie de Gaza et de Jéricho, signé à Oslo.
- 13 septembre 1993: Poignée de main entre Yasser Arafat et Itzak Rabin et signature à Washington de la Déclaration de principes sur l'autonomie des Territoires occupés.
- 10 mai 1994: Début du retrait des militaires israéliens de Gaza.
- 1<sup>er</sup> juillet 1994: entrée de Yasser Arafat à Gaza.
- 24 septembre 1994: Signature des accords d'Oslo 2.
- 20 janvier 1996: Élection de Yasser Arafat comme président de l'Autorité palestinienne au suffrage universel.
- 24 avril 1996: Le Conseil national palestinien, réuni pour la première fois en Palestine élimine de sa charte les articles mettant en cause le droit à l'existence de l'État d'Israël.
- 14 janvier 1998: Israël annonce qu'il gardera de larges parties de la Cisjordanie même en cas d'accord de paix avec les Palestiniens.
- 21 juin 1996: Israël décide d'englober Jérusalem-Est dans une grande municipalité avec des colonies de Cisjordanie.
- 23 octobre 1998: signature à Wye Plantation (États-Unis) d'un accord entre Israël et l'Autorité palestinienne visant à transférer 13% de la Cisjordanie par étapes aux Palestiniens.
- Décembre 1998: Inauguration de l'aéroport de Gaza.
- 4 septembre 1999: Mémoire signé à Sharm El Sheikh (Égypte) fixant les dates de retrait israélien de Cisjordanie.
- 11-15 juillet 2000: échec du sommet de Camp David aux États-Unis.

- 28 septembre 2000: visite du chef du Likoud Ariel Sharon sur l'esplanade des Mosquées: début de la seconde Intifada.
- 6 février 2001: Élection d'Ariel Sharon à la tête du gouvernement israélien.
- 4 décembre 2001: Raids meurtriers sur la Cisjordanie et Gaza. Ariel Sharon exclut désormais Yasser Arafat des négociations et l'encerclé à Ramallah.
- 29 mars 2002: nouvelle offensive israélienne sur les territoires palestiniens. Le QG de Yasser Arafat est partiellement détruit et Arafat est assiégé.
- 3-11 avril 2002: Attaque contre le camp de réfugiés de Jénine.
- 15 avril 2002: Arrestation de Marwan Barghouti par l'armée israélienne.
- 29 avril 2003: Nomination de Mahmoud Abbas comme premier ministre.
- 11 novembre 2004: Décès de Yasser Arafat en France.
- 9 janvier 2005: élection de Mahmoud Abbas à la tête de l'Autorité palestinienne.
- Janvier à mai: élections municipales dans différentes villes de la Cisjordanie et de Gaza.
- 12 septembre 2005: retrait par Israël de Gaza.
- 25 janvier 2006: Élections législatives en Cisjordanie: le Hamas remporte la majorité absolue. Volonté du Hamas et du Fatah de créer un gouvernement d'union nationale.
- 27 juin 2006: signature par le Hamas du document «d'entente nationale» qui reconnaît Israël.
- 28 juin 2006: nouvelle offensive terrestre et aérienne sur Gaza. Arrestation par l'armée israélienne de huit ministres et de plusieurs députés.
- 1<sup>er</sup>-8 novembre 2006: nouvelle offensive israélienne.
- 14 juin 2007: prise de contrôle de Gaza par le Hamas.
- 26-28 novembre 2007: Conférence internationale à Annapolis.
- Février-mars 2008: offensive israélienne contre Gaza.
- 27 décembre 2008-17 janvier 2009: Offensive «Plomb durci» contre Gaza.
- Septembre 2010: reprise des négociations israélo-palestiniennes.
- Mars 2011: manifestations à Gaza pour la réunification entre le Hamas et le Fatah.
- Octobre 2011: la Palestine devient membre à part entière de l'Unesco.

Novembre 2012: offensive israélienne contre Gaza.

29 novembre 2012: Vote à l'assemblée générale des Nations unies qui reconnaît la Palestine comme État observateur.

Juillet 2013-avril 2014: Négociations israélo-palestiniennes.

### POPULATION EN PALESTINE

1849: 350000 habitants (85% musulmans, 11% chrétiens, 4% juifs)

1914: 750000 habitants.

1922: 757 182 (600 364 musulmans 79,28%, 83 794 juifs 11,06%, 73 024 chrétiens 9,64%)

1931: 1 035 821 (759 712 musulmans 73,34%, 174 610 juifs 16,8%, 91 398 chrétiens 8,8%)

1946: 1 900 000 habitants (1 143 336 musulmans, 608 225 juifs, 145 063 chrétiens, 15 488 autres).

### POPULATION PALESTINIENNE ET ISRAËLIENNE AUJOURD'HUI<sup>4</sup>

Palestine (2012): 4,4 millions (2,7 millions en Cisjordanie, 1,7 million à Gaza).

UNRWA (2013): 5 428 712 réfugiés répartis dans les différents pays arabes.

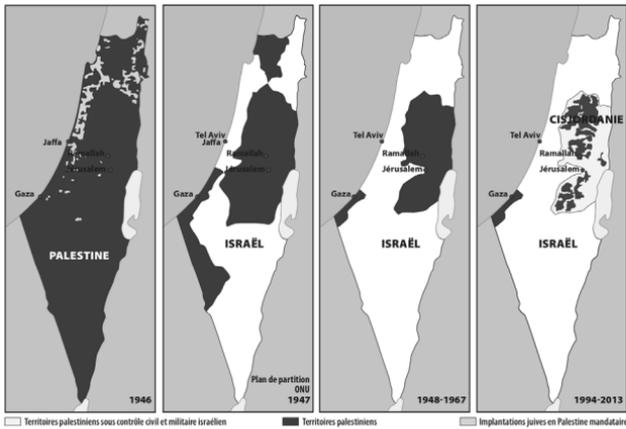
Israël (2012): 7 981 000 (dont 1 644 100 d'origine palestinienne).

Colons israéliens in Cisjordanie et à Jérusalem-Est: 515 000.

---

4. Sources: Henry Laurens, *La question de Palestine*, Paris, Fayard, t. 1 et 2; UNRWA, [www.unrwa.org](http://www.unrwa.org); statistiques officielles de l'État d'Israël.

### ÉVOLUTION DE LA PALESTINE DEPUIS 1946



Les accords d'Oslo signés en 1993 entre l'OLP et Israël prévoyaient un retrait progressif sur cinq ans des zones B et C pour établir un État palestinien indépendant. Cette échéance a été reportée indéfiniment par Israël.

Zone A (2%) : contrôle palestinien; Zone B (26%) : contrôle civil palestinien, contrôle militaire israélien; Zone C (72%) : contrôle total israélien.

