

« L'ESPAGNE des TROIS RELIGIONS » : les dégâts dans l'ÉDUCATION nationale*

Shmuel Trigano

Professeur des Universités, vient de

co-diriger avec Barbara Lefebvre

L'image du Juif dans

l'enseignement scolaire.

Editions du Nadir, 2008.

Le programme d'histoire¹ inscrit dans les obligations de la classe de Seconde six thèmes (« Fondements du monde contemporain ») où se compte « la Méditerranée au XII^e siècle : carrefour de trois civilisations », précisant qu'« il est souhaitable d'en souligner les fondements religieux (*des trois civilisations*) (catholicisme romain, islam, orthodoxie) et politiques ».

Le choix du XII^e siècle est-il un hasard ? Il voit l'apogée de la civilisation arabe et l'occasion d'épiloguer sur le fameux Âge d'or andalou. C'est dans ce cadre qu'on aborde en cours d'histoire la civilisation islamique. Remarquons que la succession des thèmes est significative : « Le citoyen à Athènes au V^e siècle », « Naissance et diffusion du message chrétien », le XII^e siècle, puis « Humanisme et renaissance » (proche du protestantisme), « Les expériences politiques en France jusqu'en 1851 » (la Révolution française, en fait), « L'Europe en mutation dans la première moitié du XIX^e siècle ». Dans cette périodisation le judaïsme n'apparaît que dans la mire du christianisme, bizarrement présenté dans des termes engagés et théologiques : « *L'étude d'extraits du Nouveau Testament permet de souligner l'originalité du message chrétien transmis par les apôtres – par rapport à la religion juive et aux religions antiques et de faire comprendre l'origine du dogme et des pratiques religieuses qui structurent pour longtemps la vie de l'Occident chrétien.* »

Le choix du XII^e siècle est-il un hasard ? Il voit l'apogée de la civilisation arabe et l'occasion d'épiloguer sur le fameux Âge d'or andalou. C'est dans ce cadre qu'on aborde en cours d'histoire la civilisation islamique. Remarquons que la succession des thèmes est significative : « Le citoyen à Athènes au V^e siècle », « Naissance et diffusion du message chrétien », le XII^e siècle, puis « Humanisme et renaissance » (proche du protestantisme), « Les expériences politiques en France jusqu'en 1851 » (la Révolution française, en fait), « L'Europe en mutation dans la première moitié du XIX^e siècle ». Dans cette périodisation le judaïsme n'apparaît que dans la mire du christianisme, bizarrement présenté dans des termes engagés et théologiques : « *L'étude d'extraits du Nouveau Testament permet de souligner l'originalité du message chrétien transmis par les apôtres – par rapport à la religion juive et aux religions antiques et de faire comprendre l'origine du dogme et des pratiques religieuses qui structurent pour longtemps la vie de l'Occident chrétien.* »

Le seul lieu où il « apparaîtrait » est donc la séquence du XII^e siècle, mais ici aussi indirectement : on ne le mentionne pas mais il est impliqué. Lorsque les directives du Ministère proposent à ce sujet deux « entrées possibles : un carrefour exemplaire : la Sicile ; un espace de contacts : l'Andalousie », on pressent que l'élément juif constituera l'argument prépondérant de ce « carrefour exemplaire », omettant que ce sont là deux terres de l'invasion islamique et sous tutelle d'un pouvoir islamique. La présentation de ce XII^e siècle est étrange : « *Le cœur de la question est bien l'idée de carrefour de civilisations. À l'aide d'un petit nombre d'exemples et de documents librement choisis, il s'agit de mettre en valeur la diversité des contacts que développent ces différentes civilisations : affrontements guerriers (croisades, Reconquista...), échanges commerciaux (comptoirs), influences culturelles (syncrétisme).* » Une remarque : mettre sous la catégorie des « contacts » les affrontements guerriers vise à neutraliser ces derniers. Remarquons de plus que ce sont des affrontements impliquant la responsabilité de l'Europe chrétienne et pas de l'islam qui sont évoqués clairement. dans un modèle de civilisation dominée par la religion.

Comment se passe la mise en oeuvre de ce programme ? Internet² nous permet d'entrer dans les arcanes de cette pédagogie en mettant à notre disposition le programme et le compte rendu très détaillé (à savoir la synthèse envoyée au Conseil régional) d'une manifestation de grande envergure organisée par le Lycée Saint Exupéry de Mantes-la-Jolie, dans le cadre de la « Semaine d'éducation contre le racisme ». Ce programme, intitulé « L'Espagne des Trois Cultures : une très vieille convivance », fut une manifestation culturelle d'importance, « généreusement financée par le Conseil régional-Ile de France », puisqu'elle associait la Communauté d'Agglomération de Mantes-en-Yvelines, le Foyer socio-éducatif, le cac Georges Brassens, le cinéma Chaplin, l'Agora, les collèges Cézanne, La Vaucouleurs et Clémenceau. 31 classes (des Secondes aux classes préparatoires aux grandes écoles) ont été inscrites à la Semaine : 12 classes de Seconde ; 7 classes de Première ; 7 classes de Terminale ; 5 classes de Prépa. 376 élèves ont participé aux activités du lundi 26 mars ; 489, le mardi 27 mars ; 146 le mercredi matin ; 483, le jeudi 29 mars ; 439, le vendredi 30 mars ; 150, le samedi matin. 39 élèves ont été inscrits au concours de récitation de poésies en français, espagnol, arabe et judéo-espagnol. 11 élèves ont été récompensés dans le cadre d'un grand concours.

Les documents mis à notre disposition nous permettent de faire une lecture thématique aisée de cet événement. Remarquons déjà la signalétique globale. Le choix de l'époque de « L'Espagne des Trois Cultures » pour défendre et illustrer la « Semaine contre le racisme » est déjà étonnant. D'emblée cet épisode de l'histoire est posé comme un modèle normatif de l'antiracisme. « Convivance » en

souligne même l'excellence. À signaler, cependant, la modification de l'expression habituelle, « l'Espagne des Trois Religions ». « Culture » en effet est une catégorie contemporaine qui laïcise le modèle et le pose dans l'actuel car le critère de « culture » n'a aucun sens à l'époque médiévale, de surcroît au plus haut de l'islamisation de l'Espagne.

Les thèmes retenus pour les conférences furent les suivants :

- « De la musique arabo-andalouse du IX^e siècle au marché du disque » par Niddam Abdi, journaliste
- « Faire aimer l'histoire du Cid dans une France hispanophobe : la réécriture cornélienne » par Liliane Picciola, professeur à Paris X-Nanterre
- « Averroès : un intellectuel musulman du XII^e siècle » par Philippe Gaudin, « représentant de l'IESR » (Institut européen en sciences des religions)
- « Les langues de l'Andalousie » par Bernard Darbord
- « La coexistence des trois monothéismes dans l'Espagne de l'Âge d'or » par José Costa, maître de conférences à Paris III-Sorbonne Nouvelle
- « Les Juifs de la péninsule ibérique, de Cordoue et Tolède à Istanbul et Salonique » – « Autour du mythe andalou » par Pierre Guichard
- Enfin la conférence de Dominique Borne, doyen honoraire de l'inspection générale d'histoire-géo et président de l'IESR : « Les Religions du Livre : une approche des textes fondamentaux ».

Le tout fut accompagné de spectacles comme la projection du film de Youssef Chahine *Le destin* sur Averroès, un concert de musique arabo-andalouse, un spectacle *Parfums de jardins andalous* et l'exposition de l'Institut du monde arabe sur « *Al Andalous* ».

La base idéologique

La base idéologique de la conférence transparait dans le choix et l'agencement des thèmes. De fait, « l'Espagne des Trois Cultures » renvoie surtout l'écho de la religion musulmane qui occupe l'essentiel de la scène, au delà de l'Espagne et du XII^e siècle. D'autres conférences en témoignent, célébrant « La médecine dans *Al Andalous* » (Antoine Drizenko, Lille II), « Les équations algébriques. De Kairouan à Saragosse, huit siècles de mathématiques arabes » (Ahmed Djebbar, Lille I). Comment y apparaissent les autres acteurs de l'histoire ? Le Cid, héros chrétien par excellence est présenté dans son ambivalence. *El Cid* désigne en effet autant le *Campeador* des chrétiens que le *Sidi* (Seigneur) des Arabes. La conférencière n'omet pas de relever qu'il fut l'allié du roi maure de Saragosse. « *Le Cid est bien l'emblème de cet « entre-deux-mondes » : en tant que guerrier respecté des chrétiens (Campeador) mais aussi des musulmans (Cid) ; en tant qu'allié du roi maure de Saragosse contre la Navarre et la Catalogne chrétiennes ; en tant qu'allié du roi de*

Castille et de León contre les Almoravides, ces Berbères rigoristes ; en tant que prototype du héros de la frontière, capable de prendre son destin en main, de conquérir honneur et fortune par son courage et sa capacité à naviguer entre deux univers. »

La figure du Cid est abordée à travers le prisme de « la France hispanophobe ». Alors que l'élément arabo-islamique est écarté de toute référence à la conflictualité, c'est la France qui est hispanophobe et l'Espagne chrétienne de l'Inquisition qui est sur la sellette du côté juif. Le texte de Mme Bornes-Varol pratique particulièrement l'*understatement* : « heures sombres » et « discriminations » pour qualifier (justement) les Wisigoths, exaltation du vécu juif mais sobriété sur la condition des Juifs sous l'islam. La réserve que fait la conférencière « Même si en tant que *dhimmis*... (les Juifs ne furent pas si heureux) » est rhétorique et bien vite dite. « Mme Bornes-Varol a relevé d'abord le défi de faire revivre "2000 ans" de présence juive en Espagne en précisant que les Séfarades ont toujours été très fiers des origines très anciennes de la communauté juive d'Espagne (l'installation dans la péninsule date certainement de la destruction du second Temple de Salomon en 70 ap. J.-C. et non du premier en -586 !) et du rôle qu'elle arrivait à jouer sur le plan politique, économique et culturel malgré les persécutions et les interdictions multiples. Mme Bornes-Varol rappelle les heures sombres de l'Espagne wisigothe qui cherche par tous les moyens à pousser les juifs à la conversion (promulgation de lois sur les métiers interdits aux juifs, sur les mariages mixtes, sur la circoncision...) et les conséquences que ces discriminations auront au moment de l'arrivée des troupes maures qui pourront alors compter sur les juifs. La création de l'Andalus suppose pour les juifs un soulagement, un répit et surtout un cadre juridique stable (liberté de culte, d'enseignement, de pratique de l'hébreu, tribunaux propres...) même si, en tant que *dhimmi*, le juif est soumis à impositions et vexations diverses. Les juifs, parce qu'ils savent lire et écrire et parce qu'ils manient aussi bien le latin, l'arabe que certaines langues vernaculaires de la péninsule, apparaissent très vite comme le trait d'union entre Orient et Occident, entre les royaumes chrétiens du Nord et Al-Andalus. Des Académies prestigieuses voient le jour, prêtes à rivaliser avec Babylone, de grands centres d'étude qui voient affluer des juifs étrangers ; on vient de partout en Europe pour rencontrer dans l'Espagne musulmane des rabbins, des philosophes, des grammairiens, des médecins et des astronomes. Le commerce est aussi florissant, des caravanes font la route de la soie et Almería devient un point de passage obligé. La chute des Omeyyades en 1031 annonce une longue période de troubles et d'incertitudes quoique la constitution des royaumes de Taïfas (1031-1085) ne soit pas forcément une mauvaise chose pour les juifs, parfois fort bien accueillis dans certaines Cours : Songeons à Shemuel Ibn Negrella, « le prince des juifs », vizir du roi de Grenade, Badis. L'arrivée des Almoravides puis des Almohades, la poussée des intégrismes et des fanatismes auront pour conséquence l'installation des juifs dans les royaumes

chrétiens du Nord ou leur départ vers l'Afrique du Nord ou l'Égypte (c'est le cas notamment de Maïmonide). »

La présentation sur le site de cette conférence revient sur le choix de ce scénario respirant le bonheur, qui fait l'impasse sur la mémoire négative des Juifs de l'Espagne musulmane : *« Rappeler le rôle déterminant joué par les juifs en Espagne avant 1492, ainsi que la constitution d'une diaspora viscéralement attachée à la terre de l'Âge d'or, Sefarad (l'Espagne) et qui ne cessera de dire cet attachement à travers des chants, des romances, des proverbes, des histoires drôles, des recettes de cuisine. »* La musique, les spectacles en effet se font l'écho de cet âge idyllique dans la « Semaine contre le racisme ». Le côté critique est abordé de façon à préserver l'intégrité du scénario. Le choix d'Averroès, comme figure intellectuelle centrale est significatif. Philosophe de haute stature, il a dû fuir l'intolérance du régime islamique. C'est ainsi, par le biais d'une victime en même temps que d'un exemple de ce fameux « Âge d'or », que l'on aborde ses côtés les plus sombres, de façon à sauver son excellence. Une sélectivité des faits historiques très problématique.

L'intervention de Pierre Guichard est la seule à prendre du recul, quoique timidement : *« L'Andalus (« les Andalousies », pour reprendre une notion à la mode) est devenu un enjeu idéologique, parfois un peu trop consensuel dans les rapports difficiles entre Islam et Occident. De chaque côté, on idéalise cette période lointaine, vue comme un Âge d'or qu'il serait merveilleux de revivre, en oubliant que la notion de tolérance était "institutionnelle" et que le triomphe de la civilisation islamique n'a pas toujours permis le maintien ou l'épanouissement du christianisme et du judaïsme. »*

Voir dans la condition vexatoire de *dhimmi* une « tolérance institutionnelle », est très « joliment » dit. Il aurait peut-être fallu définir d'abord la notion de tolérance. Voici en tout cas ce qu'en dit le compte rendu sur site : *« Nous avons réfléchi à la notion de convivance et démontré que ce concept supposait fructueuses collaborations entre savants, poètes, hommes d'État, musiciens, architectes... échanges intellectuels et commerciaux, admiration et influences réciproques mais aussi combats guerriers, alliances opportunistes ou disputes théologiques et ce, dans le but d'être le plus objectifs possible »*

En somme, une chose et son contraire. Le mot « tolérance » est prononcé mais il semble impliquer son contraire, exemple même de confusion notionnelle. On croit rêver quand on lit que les « disputes théologiques » – dont on sait que certaines finissaient par des pogromes ou des conversions en masse – ont pour but « d'être le plus objectifs possible »... Tolérance dans un âge de conquête territoriale ? Dans « l'Espagne des Trois Cultures », dans cette « Semaine culturelle », les chrétiens semblent totalement absents, si les Juifs sont réputés heureux.

La sollicitation des réalités contemporaines est en fait centrale dans la manifestation. Les élèves voulaient « avoir le point de vue personnel de M. Costa sur certaines questions évoquées à d'autres occasions (la conférence sur Averroès par exemple) ou en rapport avec une actualité brûlante (le choc des civilisations, le conflit israélo-palestinien par exemple). » La réponse de M. Costa est, selon nous, très correcte et, pourrait-on dire, sauve la crédibilité de l'opération : « M. Costa rappelle que le Califat de Cordoue (913-1032) correspond à une époque d'essor culturel. On fait preuve alors d'une grande ouverture d'esprit en terre d'Islam (*dar al Islam*) et la culture juive y est florissante. Cette tolérance s'applique aux gens du Livre (*Ahl al kitâb*), elle est aussi liée à la mise en place d'un statut de protection qui se révèle être aussi un statut d'infériorité (*dhimma*). Cette notion d'âge d'or est donc à nuancer : Mozarabes (chrétiens en terre musulmane) et juifs sont souvent massacrés en périodes de troubles politiques ; des penseurs musulmans, très cultivés, comme Ibn H'azm sont capables d'un antisémitisme virulent et savent attiser la haine du peuple ; d'autres sont plus tolérants mais s'intéressent en fait peu aux écrits juifs car pour eux, l'islam est supérieur. Quant au *dhimmi*, il est soumis à toutes sortes d'obligations et de pressions, en particulier fiscales. »

La stratégie de discours, néanmoins, est ici très bizarre. On y emploie deux fois le mot « tolérance ». On mentionne au tout début l'ouverture d'esprit, la culture juive florissante, la « protection », pour dire dans le même souffle massacre, infériorité, pressions fiscales, etc. M. Costa omet notamment de développer que le *dar al Islam* et sa « grande ouverture d'esprit » désigne une catégorie juridique en vertu de laquelle seul l'islam est la religion et la loi qui prévalent. Au dehors, se tient le *dar el Harb*, la demeure de l'épée, où peut prévaloir la guerre permanente, quand il n'y a pas de trêve, en l'occurrence de *dar el Solh*...

Une projection des problèmes français

Le compte rendu de l'activité avoue très clairement le projet de confondre l'histoire et le présent à la lumière des problèmes de la France : « Nous avons ainsi démontré que cette histoire lointaine continuait à nous parler et à nourrir notre réflexion sur des thèmes fondamentaux comme les rapports entre l'Occident et l'Orient (l'Espagne apparaissant comme un « entre-deux-mondes », un carrefour des civilisations), les relations entre le pouvoir et les minorités, la notion de frontière qui sont des thèmes d'actualité. »

Ce n'est plus de l'histoire. C'est dans l'intervention de D. Borne que le montage idéologique de la manifestation est le plus évident. Après avoir exposé l'histoire des textes des trois religions, « M. Borne a proposé une réflexion très actuelle sur les rapports entre la République française et les religions, en particulier l'islam, sur l'enseignement du fait religieux à l'école, sur le rôle fondamental de la laïcité, principe

non négociable car garant du dialogue et du respect entre les religions. Vous imaginez que ce moment a permis à de nombreux élèves d'intervenir en posant des questions ou en développant des arguments qui montraient que toutes ces questions étaient fondamentales à leurs yeux et les engageaient en tant que citoyens. »

La brochure de présentation de l'événement cite d'autres paroles de D. Borne : « Pratiquer la laïcité ce n'est pas nier les différences entre les élèves, les croyances personnelles, les mémoires blessées, les affirmations identitaires. Pratiquer la laïcité, c'est montrer qu'elle seule permet la coexistence des différences, c'est surtout donner aux élèves les outils intellectuels qui leur permettent de la pratiquer dans un équilibre des droits et des devoirs. »

Le compte rendu d'activité, lui aussi, reconnaît cette dimension : « Le débat engagé avec les élèves a permis d'évoquer les rapports entre la République française et l'islam, la question du financement des cultes, l'enseignement du fait religieux à l'école. » Il est difficile de comprendre comment l'on passe de l'Espagne médiévale à la République laïque et il n'est pas sûr que les républicains se retrouvent dans cette définition multiculturaliste de la laïcité.

Il n'y a pas que la laïcité qui était en jeu dans le projet idéologique, mais aussi l'état présent des rapports entre le monde arabe et l'Europe. On trouve sur le site une étrange proposition de cours sur le sujet : « Notre projet a bien entendu donné lieu à tout un travail dans les classes en amont et en aval. Difficile, en effet, de ne pas préparer les élèves à des conférences dont le sujet était parfois fort pointu sans leur donner auparavant les outils nécessaires pour pouvoir comprendre le(s) thème(s) de réflexion et les enjeux des débats, pour poser des questions pertinentes ou présenter un point de vue personnel ou pour apprécier tout simplement l'originalité d'un propos ou la profondeur d'un raisonnement. Difficile aussi de ne pas envisager cette Semaine comme un point de départ à l'étude d'un texte ou d'un film. Nous remercions Mme Grimault, professeur d'espagnol, qui a bien voulu nous faire une proposition de cours qui permet d'envisager de façon bien différente la traversée du Détroit de Gibraltar par Tariq et ses hommes en 711. »

La proposition est jointe en pdf à télécharger, sous une caricature intrigante (attribuée à Mingote, publiée dans *ABC Blanco y Negro*, 1996), présentant des bateaux portant guerriers arabes et chevaux avec cette légende : « Ano 711. Esperemos Tarik, que estos Espanoles no nos tomen por inmigrantes ilegales » (« Espérons que ces Espagnols ne nous prennent pas pour des immigrants illégaux »), proposée au commentaire, comparant donc les hordes conquérantes de Tarik franchissant le détroit qui portera son nom, Gibraltar, et les immigrés clandestins qui passent aujourd'hui du Maroc à l'Espagne. Un texte en espagnol est joint pour nourrir le cours³. Il compare l'invasion maure de l'Espagne à l'immigration illégale en provenance du Maroc.

Le commentaire que ce texte propose a quelque chose de stupéfiant. Citons-le en traduction : « *Quel type de message a-t-il voulu transmettre ? Il a voulu dire que l'arrivée des immigrants du x^e siècle ou d'aujourd'hui a toujours fait peur parce que les gens croient chaque fois que cela va être une invasion destructrice, ils la voient comme une menace. Nous avons bien vu que cela peut aussi être positif après avoir étudié les conséquences de l'invasion musulmane au VIII^e siècle. En effet cette invasion a provoqué beaucoup de désolation parce qu'il y eut beaucoup de morts mais elle a aussi permis un certain développement, dans l'architecture, les sciences, les échanges, le mélange de trois cultures. Cette époque de convivance entre les cultures musulmane, chrétienne et juive a porté l'Espagne à son apogée culturelle et a été à certains moments et dans certains lieux un modèle de tolérance. Elle n'a malheureusement pas duré beaucoup de temps.* »

Véritable ode à l'anachronisme.

En un mot, beaucoup de complaisance inspire cette entreprise, confusionniste au possible avec des appels de pied à la situation présente, un cocktail explosif qui, contrairement à ce qui est dit, ne favorise pas la prise de conscience des problèmes, la reconnaissance de la réalité historique et le jugement moral. Elle ne milite absolument pas dans le sens de l'intégration. Une telle vision complaisante ne peut que flatter l'ethnocentrisme et paralyser tout examen moral.

La vérité historique cachée

On ne peut en vouloir aux enseignants de traiter aussi légèrement ces questions, si déjà des historiens eux-mêmes font l'impasse sur le sujet. La pédagogie ne fait en effet ici que traduire une défaillance plus large de la culture, de l'université et de la société contemporaines. Il faut avoir quelques aperçus historiques discordants sur le fameux « Âge d'or » pour évaluer la teneur idéologique de l'opération culturelle que nous avons analysée.

La chose la plus évidente et la plus censurée est bien sûr que l'Andalousie était une terre de conquête : le pouvoir y résultait d'un *jihād* avec son cortège de pillages, d'asservissement, de tueries, de déportations, et il constituait une base d'attaques militaires vers le nord de l'Espagne, donnant lieu à des incursions sanglantes allant jusqu'à la vallée du Rhône. L'invasion arabe (terme éludé dans le terme de « conquête » qui est le point de vue du vainqueur) ne fut pas une promenade. Tolède, d'abord soumise en 711-712, se révolta en 713. La ville fut punie, livrée au pillage et ses notables exécutés, la Cerdagne fut ravagée en 730. Les populations autochtones, chrétiens et Juifs, se virent imposer le statut de *dhimmis* (« protégés »), une condition impliquant la ségrégation dans des quartiers spéciaux, le port d'habits discriminatoires (c'est l'islam qui inventa cela, et notamment le morceau d'étoffe jaune sur le vêtement des Juifs), de lourdes

taxes, une limitation apportée à la célébration du culte, la menace de punition collective chaque fois qu'un dhimmi s'en prenait à un musulman.

Il faut bien comprendre en quoi consiste cette fameuse « protection ». L'invasion islamique dépossède les autochtones de leurs droits de propriété qui sont en principe, selon la théologie islamique, propriété originelle de la *oumma* : ils deviennent métayers de leurs propres domaines et doivent payer une capitation pour survivre. Mutilations et crucifixions sanctionnaient les Mozarabes (les chrétiens dhimmis⁴). Les expéditions ne cessèrent pas avec l'installation en Andalousie. Dans le royaume de Léon, au nord, Zamora fut détruite en 981 et 4 000 prisonniers déportés. En 985 Barcelone fut détruite et tous ses habitants massacrés ou faits prisonniers. En 987, Coimbra fut ravagée. En 997, Santiago de Compostelle fut rasée. En 1000, la Castille fut dévastée. C'est donc un univers fondamentalement guerrier.

Le statut des non musulmans ne ferait envie à personne aujourd'hui où l'on se plaît à parler de « convivance », de « coexistence ». La société islamique était très fortement divisée en fonction de critères ethniques et religieux. À son sommet trônaient les tribus arabes, puis sous elles, les Berbères islamisés mais jamais reconnus comme des égaux, puis les convertis *muwalladun* (non Arabes, souvent convertis pour échapper au statut de *dhimmis*) et, au plus bas dans le prestige, les *dhimmis*, chrétiens et Juifs. À la fin du VIII^e siècle, en Afrique du Nord et en Andalousie, les règles du droit islamique le plus rigoureux, le droit malékite, s'imposèrent. Toute une littérature islamique inspirée de ces règles fut produite, qui abonde en mesures discriminatoires envers les non musulmans. Selon l'historien Evariste Lévi-Provençal, l'État musulman andalou fut depuis ses origines « le champion d'une orthodoxie jalouse »⁵.

Les politiques discriminatoires de la dynastie berbère des Almoravides prirent le dessus en Espagne à partir de 1086 et celles, beaucoup plus fanatiques, des Berbères de la dynastie des Almohades (arrivés en Espagne en 1146), provoquèrent la quasi extinction de la chrétienté mozarabe, objets de trois expulsions vers le Maroc (1106, 1126, 1138). Après le raid, en 1125-1126, du roi d'Aragon, Alphonse 1^{er} le Batailleur (1104-1134) appelé à la rescousse, les Mozarabes de Grenade furent déportés en masse au Maroc en 1126⁶.

Quel fut le sort des Juifs tellement sollicités pour défendre et illustrer la légende de l'Âge d'or ? Ils furent exposés à deux violentes explosions antisémites au début et au milieu du XI^e siècle. La première se produisit à Cordoue, entre 1010 et 1013, à l'occasion de luttes intestines au sein du pouvoir arabe. Le 19 avril 1013, les Juifs de cette ville furent agressés, pillés, plusieurs centaines tués, leurs habitations furent détruites. Le deuxième pogrome se produisit à Grenade en 1066, à l'apogée d'une véritable campagne antijuive menée par Ibn Hazm

(mort en 1064), un célèbre théologien qui n'écrivit pas moins de trois traités théologiques contre les Juifs. Le fait que Joseph Ben Samuel Nagrela était le vizir de Grenade était ressenti par la société musulmane comme un affront et une disgrâce. 3 000 à 4 000 Juifs furent tués à cette occasion.

Un silence étonnant caractérise l'historiographie de cette époque. L'historien israélien Abraham Grossman⁷ s'étonne du fait qu'un massacre de cette ampleur ait été négligé et relativement ignoré par les historiens, notamment si l'on compare son traitement à celui, considérable, du massacre de la communauté juive de Mayence en 1096 par les Croisés. Âge d'or oblige !

L'époque almohade (1130-1232) vit la destruction de la quasi totalité des communautés juives en Afrique du Nord et en Espagne (Séville, Cordoue, Jaen, Almeria). De nombreuses communautés marocaines se virent proposer le choix entre la mort et la conversion, comme à Sijilmassa (1146), ou Dara, mais il y eut aussi Marrakech, Fez, Tlemcen, Ceuta, Meknès⁸. Les Juifs convertis de force à l'islam connurent pour certains le marranisme avant la lettre, pour d'autres une inquisition avant l'heure. Nous disposons de toute une littérature juive de témoignages, certains textes émanant des plus hautes autorités intellectuelles du judaïsme, attestant la désolation qui frappa le judaïsme ibérique et nord-africain. Maïmonide, lui-même, écrit dans *L'épître aux Juifs du Yémen*⁹ : « Sache mon frère que c'est à cause de nos péchés que Dieu nous a dispersés au milieu de ce peuple, la nation d'Ismaël, qui nous persécute gravement et invente des façons de nous faire du mal et de nous humilier. Aucune nation ne l'a égalée pour nous abaisser et nous humilier. »

Cet état de fait n'empêche pas que le judaïsme d'Espagne produisit une haute culture juive à la fois en langue arabe et en langue hébraïque, donnant lieu à une renaissance inattendue de l'hébreu en plein cœur de l'exil. Au vu de sa condition, que nous avons esquissée, cela n'en est que plus héroïque et grandiose, témoignant d'une réelle ouverture d'esprit des Juifs d'Espagne. Il y eut bien sûr des périodes d'accalmie et de *modus vivendi*. Certains des rois andalous avaient effectivement besoin des Juifs, dont la sécurité était toujours menacée dans la société, et qui donc pouvaient leur être plus fidèles que leurs sujets pour accomplir des besognes délicates, parce que leur sécurité dépendait du pouvoir.

Mais les termes de « convivance », de « symbiose », de tolérance restent profondément immérités. Il concerna peut-être quelques milieux privilégiés de l'élite. Le mythe de l'Âge d'or fut en fait inventé par les Juifs allemands du XIX^e siècle, soucieux d'obtenir la citoyenneté et qui voulaient démontrer, en mettant à jour la brillante culture juive d'Espagne (avec la création de la *Wissenschaft des Judentums*), que les Juifs peuvent être fidèles à eux-mêmes tout en étant membres de

la société dans laquelle ils vivent. Leur vision était profondément idéologique et c'est ce qui explique leur désintérêt pour ce que fut la condition réelle des Juifs, notamment dans sa dimension politico-historique. Ce mythe a servi plus tard d'autres utilités tout aussi idéologiques. Il est devenu un des symboles favoris du courant post-colonial, soucieux de démontrer l'excellence des anciens colonisés, capables d'une tolérance dont l'Occident s'est avéré incapable, renforçant ainsi l'innocence ontologique du monde arabo-musulman face à l'Occident et bien sûr à Israël. Car, si la tolérance était si grande et merveilleuse, on ne comprend pas pourquoi les Juifs ont voulu quitter le monde arabe... On oublie que leur liberté tenait à la présence des puissances occidentales : dès qu'elles se sont retirées du monde arabe, la lucarne de liberté qui s'était ouverte pour eux se refermait. Si les Juifs qui en sont originaires l'ont quitté pour Israël, ce ne peut donc être, sur la base de ce mythe, que par agressivité et ingratitude, une agressivité forcément identifiée, avec le sionisme, comme fauteur de troubles et plus largement avec le colonialisme. C'est ce que l'on dit dans le monde arabe : « *Les Juifs à travers l'histoire ne reçurent pas de meilleur ou de plus gentil traitement que celui des musulmans [...] Ils trouvèrent dans les musulmans [...] des frères miséricordieux qui les considérèrent comme des compagnons de croyance [...] L'Espagne fournit un clair exemple de la différence de traitement des Juifs par les musulmans et les chrétiens [...] L'expérience des musulmans avec les Juifs fut toujours amère et difficile car les juifs rendirent la tricherie pour la sincérité et l'ingratitude pour la gentillesse* »¹⁰.

Dans la vision du monde arabo-islamique, le sionisme ne peut être interprété que comme une révolte des *dhimmis*, une atteinte à la loi islamique qui exige la soumission des non musulmans. Comme pour l'enseignement de la Shoah, il y a ainsi un effet en retour de cette pédagogie complaisante : elle ne peut être que négative pour ceux qui sont cités en exemple, les Juifs. Sous le signe des bienfaits dont étaient gratifiés les Juifs du passé, les Juifs contemporains se voient jugés négativement. Mais, plus grave, en vertu d'une discrimination positive mal placée, elle déresponsabilise la conscience musulmane vis-à-vis de sa propre histoire en une époque où le récit historique européen, français en l'occurrence, est devenu, lui, une accusation impitoyable contre soi-même. Nous ne sommes plus ici dans une culture de l'égalité et de l'universel. La discrimination positive en matière d'enseignement de l'histoire est une véritable bombe à retardement qui renforce la violence.

Une stratégie de compensation plus vaste

Quel est le sens de cette version édulcorée de l'histoire ? On a bien vu que sa finalité concerne le problème que posent l'islam et l'immigration arabo-musulmane à la laïcité. La ficelle est grosse : il s'agit de construire une image com-

plaisante de l'islam qui gratifie les élèves musulmans en exaltant l'excellence de la civilisation arabo-musulmane de sorte que le prestige qu'on lui reconnaît rejaillisse sur leur psychologie, flatte leur demande de « respect » et assèche toute possibilité de ressentiment mémoriel (tel qu'il a eu à s'exprimer dans la déclaration des « indigènes de la République »).

La finalité est en fait double car elle vise aussi à l'apologie de la laïcité. L'Andalousie est couramment définie comme « l'Espagne des Trois Religions ». L'ambition inavouée est d'amener les élèves musulmans à concevoir la même « tolérance » dont aurait témoigné leur propre civilisation dans son âge d'or envers les non musulmans et notamment les Juifs. L'élément juif est en effet capital dans le mythe de l'Andalousie du fait de l'hostilité envers les Juifs qui caractérise le monde arabo-islamique aujourd'hui et qui trouve à se manifester dans l'enseignement public, comme l'a montré le livre *Les territoires perdus de la République*. L'élément juif est devenu dans l'esprit de beaucoup de gens « de bonne volonté » le test pour asseoir la tolérance et la pacification républicaines, ici bizarrement recherchées dans un modèle de civilisation dominée par la religion.

L'inscription des Juifs dans ce schéma doit cependant être considérée comme un indice de la stratégie idéologique globale qui inspire la pédagogie actuelle. Elle a à voir avec les difficultés de l'enseignement de la Shoah et du conflit du Moyen Orient, difficultés intrinsèques mais aussi en relation avec la nouvelle population des écoles. Le traitement de l'histoire du Moyen-Orient dans le cadre du lycée est confronté à une situation objective qui n'a rien à voir avec la matière enseignée mais dont les effets peuvent se faire sentir au point d'en décider l'orientation. Après avoir entendu parler des Hébreux de l'Antiquité, c'est la troisième fois dans leur cursus que les élèves rencontrent un sujet mettant en jeu fortement le peuple juif, la deuxième rencontre concernant la Shoah. La défaillance qui caractérise l'enseignement de cette dernière (émotionalisme avec son corollaire, l'anhistoricisation, consécutive à l'impasse sur l'historicité de la dimension juive du génocide) ne peut que retentir sur l'enseignement du conflit du Moyen-Orient¹¹. Une synergie perverse s'installe la plupart du temps entre les deux réalités. De ce point de vue, le milieu ambiant exerce une influence décisive, qui relie de façon essentielle autant qu'historique l'existence de l'État d'Israël à la Shoah, dans une même économie psycho-symbolique. L'excès d'émotion suscité par une présentation de la Shoah sortie de l'histoire des Juifs modernes et de la modernité, l'identification des Juifs à des victimes immatérielles et universelles engendrent un besoin de compensation. « Il faut souligner sans relâche avec Paul Ricœur que "les victimes d'Auschwitz sont, par excellence, les déléguées auprès de notre mémoire de toutes les victimes de l'histoire" »¹² écrit J.F. Forges.

L'ahistoricisation d'un fait aussi massif pèse en effet lourd sur la conscience et suscite sentiment de culpabilité et compassion totale. Le conflit du Moyen-Orient s'offre alors comme un exutoire, un moyen de matérialiser la compassion sur des victimes réelles. Les Palestiniens sont tout désignés pour tenir ce rôle de victimes compensatoires permettant d'éponger le trop plein d'émotion pour la Shoah et de se libérer du poids absolu des victimes juives. Que les Juifs puissent être responsables du malheur palestinien (par le seul fait qu'ils existent comme État) rétablit l'équilibre avec tout ce qu'on croit leur concéder de façon exorbitante, car sans base historique solide, en les exaltant dans leur condition victimaire. Il est impossible dans le cadre de cet article de démontrer la déformation de l'histoire du conflit moyen-oriental qui est à l'oeuvre dans ce récit. Nous trouvons une claire expression et une confirmation de cette pédagogie dans les termes d'un ex-inspecteur de l'éducation nationale qui semble avoir eu une influence décisive sur toutes ces questions, Jean-François Forges. Dans son livre *Éduquer contre Auschwitz*¹³, il écrit : « *Les élèves d'origines africaine ou nord-africaine le font justement remarquer. On ne pourra pas être entendu, lorsque l'on parle de l'histoire de la Shoah, si on continue à faire trop souvent le silence à l'école sur les drames de la décolonisation française.* »¹⁴ Il y rajoute les morts oubliés algériens de la guerre d'Algérie (« Ces dizaines de milliers de morts ne retiennent guère l'attention [...] »¹⁵) et ceux qui sont morts sur le sol français en rapport avec la guerre d'Algérie : « [...] pour certains élèves, il n'est pas compréhensible que le fait d'être responsable de la mort de Juifs à Bordeaux en 1942 soit plus grave et inoubliable que la responsabilité de la mort d'Arabes à Paris en 1961 »¹⁶.

On ne peut mieux avouer la « compensation » de la Shoah par l'oppression coloniale. Comme s'il fallait faire un équilibre entre ce que l'on « donne » et reconnaît aux Juifs, et ce que l'on donne aux Arabes. Un coup à droite, un coup à gauche, pour être « impartial » ? En quoi l'histoire des Juifs est-elle la référence de l'histoire des immigrés arabo-musulmans ? En quoi la reconnaissance de la Shoah est-elle un critère d'égalité ?

Mais Jean-François Forges va plus loin. Il étend de façon gravissime sa comparaison au conflit du Moyen-Orient : « *Personne ne juge utile d'indiquer que les terroristes du groupe Stern et de l'Irgoun, se souvenant, peut-être, des massacres de Juifs à Hébron en 1929, massacrent à leur tour 254 hommes, femmes, enfants arabes, le 9 avril 1948 à Déir-Yassine.* » Puis, de victimes en victimes, il aboutit à tous les morts français et européens de la Shoah : « [...] si pendant longtemps, on a ignoré le sort particulier des Juifs, il ne faudrait pas que la mémoire de la Shoah, fasse oublier, maintenant, le sort des déportés résistants non juifs. La souffrance juive, même incommensurable, ne saurait éclipser celle des autres victimes du nazisme »¹⁷. Enfin il termine sa chaîne victimaire en incluant dans cette folle

équivalence avec la Shoah les immigrés contemporains, n'hésitant pas à mettre la mémoire de la Shoah en concurrence avec des faits politiques brûlants, sans compter l'appel du pied comblant à la population immigrée : « *Les fonctionnaires français n'ont pas manifesté d'humanité particulière en séparant les membres des familles, sans état d'âme apparent. On se souviendra que dans les années quatre-vingt-dix en France, on vit aussi des fonctionnaires séparer des familles d'origine étrangère. Les conditions en sont bien évidemment incomparablement moins dramatiques. Mais le devoir de mémoire et de vigilance contraint à condamner des attitudes dans lesquelles on reconnaît le commencement, même imperceptible et diffus, des pires dérives possibles pour l'avenir* »¹⁸.

Jean-François Forges n'est pas le seul. Un courant d'opinion partageant les mêmes perspectives semble traverser les milieux pédagogiques. Un rapport¹⁹ du Service de veille scientifique et technologique de l'INRP établit le lien entre « la Shoah, les guerres de décolonisation et la guerre d'Algérie ». « *Un rapport de synthèse, réalisé à partir de diverses études et enquêtes de terrain, fait le point sur les enjeux et les pratiques d'enseignement en France de deux questions sensibles du programme d'histoire : la Shoah et les guerres de décolonisation, plus particulièrement la guerre d'Algérie. Concernant la Shoah, le rapport montre en quoi son enseignement bénéficie d'un "statut d'exception" ... avec les risques que cela comporte. Risque de "sacralisation" du sujet, de fixation univoque des rôles de bourreau et de victime. Risque aussi de "saturation" des élèves, qui s'explique par un "conflit de générations de mémoires" : en effet, toute une génération d'enseignants a traversé sa propre scolarité sans que l'école ne lui ait jamais appris "cela" (les camps, la déportation des juifs français, Vichy, la collaboration). Ces enseignants peuvent alors avoir tendance à surinvestir l'enseignement de ces points d'histoire... au risque d'en saturer les élèves. Risque encore d'éveiller des réactions violentes de la part des élèves qui comprennent mal la place "trop importante" accordée au peuple juif, alors même qu'il est aujourd'hui accusé d'être l'opresseur du peuple palestinien. Risque enfin d'incompréhension par les élèves de cette "hiérarchie implicite dans les priorités de prise en charge mémorielle", "comme si cette souffrance-là était présentée comme étant plus légitime, plus digne que d'autres d'être connue".*

Il en va tout autrement de l'enseignement de la guerre d'Algérie, qui apparaît comme un point particulièrement obscur "du tableau noir de notre histoire". Le rapport souligne la grande rareté des recherches sur cet enseignement – depuis lors, signalons la thèse de sociologie et les travaux de Françoise Lantheaume qui remettent le sujet en lumière. Rareté également des supports pédagogiques, qui concourt à une méconnaissance du sujet par les enseignants, mal à l'aise pour traiter ce sujet en classe. Le rapport pointe également chez les enseignants un inquiétant « flou lexical et sans doute sémantique, notamment lorsqu'il s'agit de désigner les élèves dont on parle : "immigrés", "maghrébins", "élèves arabes", "élèves musulmans", "élèves d'origine

arabe”, “élèves d’origine maghrébine”, “enfants de la seconde génération” ». Ce dernier point entre en résonance avec la réaction de certains élèves, qui se reconnaissent explicitement comme « “musulmans” plutôt que français, “musulmans” plutôt que kabyles ou marocains, et qui s’identifient au “peuple palestinien” ». L’interprétation des auteurs tente de dépasser la lecture primaire de ce phénomène, qui n’y verrait qu’une manifestation d’antisémitisme. « Élevés dans l’espace scolaire public, [ces enfants] ont découvert les mots et les cadres de références civiques qu’ils ont parfaitement enregistrés et qu’ils réutilisent quand ils le veulent, comme pour prendre en défaut la République. De l’inégalité de traitement entre la Shoah et des sujets qui les intéressent également (Proche-Orient, guerre d’Algérie, colonisation...), ils disent percevoir une autre injustice [...] qui relève de leur relégation dans l’espace civique scolaire, où ils sont trop souvent considérés comme “immigrés”, eux qui n’ont émigré de nulle part »²⁰. On ne peut mieux dire : c’est un morceau d’anthologie... Le confusionnisme le plus total règne. D’un côté, l’enseignement de la Shoah fait des Juifs des victimes diaphanes et sacrificielles, surgies d’un *no man’s land* historique, de l’autre on leur substitue des victimes contemporaines (dont les Palestiniens sont le porteur, cristallisant le problème de l’immigration et la cause des ex-colonisés, exutoires à la culpabilité post-coloniale). Leur mise en avant est censée faire pendant aux victimes de la Shoah, trop lourdes à porter. Rien n’encourage mieux une atmosphère venimeuse.

La culpabilité post-coloniale de la France est ainsi exorcisée. Plus la Shoah est sortie hors de l’histoire (des Juifs européens, de l’Europe), plus l’État d’Israël est coupable, car sans raison d’être au regard de la victime universelle que l’on reconnaît dans le Juif de la Shoah. L’État d’Israël apparaît ainsi congénitalement sous le coup d’une dette morale inextinguible, quelle que soit sa politique, non seulement vis-à-vis de l’Europe qui lui aurait concédé l’existence du fait de la Shoah mais aussi des Palestiniens, envers lesquels l’Europe est en dette, elle aussi, parce qu’elle leur aurait imposé l’État juif²¹. La dette est majorée, de surcroît, de toute la culpabilité post-coloniale de la France envers les ex-colonisés, à laquelle la cause des Palestiniens donne une occasion de purification.

C’est dans cet arrière plan que la pédagogie du modèle andalou doit être resituée. Elle propose une compensation positive – et non plus victimaire par Palestiniens interposés - aux élèves que l’évocation de la Shoah “choque”, un recyclage de l’élément juif dans une économie symbolique dans laquelle leur référent identitaire apparaît en gloire.

*Cet article a été publié sous un autre titre et dans une autre forme, dans Barbara Lefebvre et Shmuel Trigano, *La figure du Juif dans l’enseignement*, Editions du Nadir, 2008.

notes

1. *Bulletin officiel* n° 6 du 31 août 2000.

2. www.lyc-stex-mantes.ac-versailles.fr/webepile_print.php3?id_article=96

3. Dibujo de mingote 711

• 1– Presentar el documento

¿ Qué documento es ?

– Es un dibujo humorístico de Mingote que fue publicado en España en el periódico ABC en 1996.

¿ Cuál es el tema del dibujo ?

– El tema es la invasión musulmana en 711 en España.

• 2– Describir

¿ Qué vemos en primer plano ?

– Vemos un barco que se parece a los barcos de piratas.

¿ Entonces dónde y cuándo pasa la escena ?

– La escena pasa en el mar y en 711 ya que aparece la fecha.

¿ Dónde están los protagonistas, cómo son y qué están haciendo ?

– Están en dos barcos y cerca de las costas españolas porque podemos ver a la derecha la roca de Gibraltar. Visten como los guerreros moros, con armas (sables y escudos) y turbantes. Vemos también caballos a bordo. Están navegando y listos para desembarcar y atacar.

¿ Qué nos indica la frase abajo ?

– La frase nos indica que los hombres son los soldados de Tarik, el jefe moro que conquistó España en el siglo 8.

• 3– Comentar :

¿ Qué le aconseja uno de los tripulantes ?

– Le aconseja que tengan cuidado por si acaso los españoles les tomen por inmigrantes ilegales.

¿ Qué problema plantea aquí el dibujante ?

– Plantea el problema actual de la inmigración clandestina que viene del norte de Africa.

¿ Por qué es humorístico ?

– Es humorístico porque hay un desfase cronológico entre lo que representa el dibujo es decir la invasión mora y la actualidad.

¿ Qué tipo de mensaje quiso transmitir ?

– Quiso decir que la llegada de los inmigrantes del siglo 10 o de hoy siempre da miedo porque la gente cree siempre que va a ser una invasión destructora, la ve como una amenaza. Bien vimos que puede ser también positiva al estudiar las consecuencias de la invasión musulmana en el siglo 8. En efecto esta invasión provocó mucha desolación porque hubo muertos pero también permitió cierto desarrollo, en la arquitectura, las ciencias, los intercambios, la mezcla de tres culturas. Esta época de convivencia entre las culturas musulmana, cristiana y judía llevó España a su apogeo cultural y fue en ciertos momentos y ciertos lugares un modelo de tolerancia. Desgraciadamente no duró mucho tiempo.

- 4- Conclure

Da tu opinión personal

¿ Es interesante, satírico, original, acertado, crea un choque, deja pensativo, alude a otros problemas u otros documentos ?

– Por mi parte...

– Mi opinión

respecto a este tema es que...

– Tengo la impresión de que...

– A mi juicio.....

4. Evariste Lévi-Provençal, *Histoire de l'Espagne musulmane*, Paris, 1950, vol I.

5. *Id.*, p. 150.

6. Charles- Emmanuel Dufourcq, « Les Mozarabes du XI^e siècle et le prétendu “Évêque” de Lisbonne », *Revue d'Histoire et de Civilisation du Maghreb*, 1968, vol. 5, pp. 125-126.

7. Abraham Grossman « The Economic and Social Background of Hostile Attitudes towards the Jews in the Ninth and Tenth Century Muslim Caliphate » in Shmuel Almog (ed), *Antisemitism through the Ages*, Oxford 1988, pp. 178,183,184.

8. H. Z. Hirschberg *A History of the Jews in North Africa*, trad. Anglaise, 1981, p. 123.

9. Paris, 1993.

10. Said Abdel-fattah Ashour, professeur d'histoire médiévale à l'université du Caire, « Jews in the Middle Ages : Comparative Study of East and West », in *Fourth Conference of the Academy of Islamic Research*.

11. Cf. notre analyse in Barbara Lefebvre et Shmuel Trigano, *La figure du Juif dans l'enseignement*, Nadir, 2008, et plus largement *L'idéal démocratique à l'épreuve de la Shoah*, Odile Jacob, 1999.

12. *Éduquer contre Auschwitz*, Jean-François Forges, Paris, ESF, 1997, 3e éd. 2004, p. 112.

13. *Idem*.

14. *Id.* p. 31.

15. *Id.* p. 32-33.

16. *Id.* p. 34.

17. *Id.*, p. 37.

18. *Id.* pp. 101-102

19. Corbel Laurence & Falaize Benoît (2003). *Entre mémoire et savoir : L'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*. Rapport de recherche de l'équipe de l'académie de Versailles.

20. « L'enseignement des “questions vives” : lien vivant, lien vital, entre école et société ? » dans *La lettre d'information, Service de Veille scientifique et technologique*, n° 27, mai 2007.

<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/mai2007.htm>

21. Telle fut exactement la teneur du fameux discours du général de Gaulle sur « le peuple juif sûr de lui-même et dominateur ». Cf. S. Trigano, *Les frontières d'Auschwitz*, Le livre de poche, Hachette, 2005.