

Sur l'antisémitisme d'élèves de collège à Saint-Denis (Seine-Saint-Denis)

Enseignant depuis quelques années en Seine-Saint-Denis, et plus particulièrement à Saint-Denis, j'ai pu, maintes fois, constater un antisémitisme souvent présent, parfois virulent, de la part d'élèves issus majoritairement de l'immigration maghrébine.

Cet antisémitisme peut prendre plusieurs formes, mais il se manifeste principalement par des propos tenus devant le professeur. Il est évident que ces élèves viennent à parler des Juifs et de leurs griefs contre eux à des moments précis des apprentissages. Ainsi, dès que sont abordées des phases des programmes d'histoire liées à l'histoire des Juifs (les Hébreux en sixième, le nazisme, la France des années trente ou la Shoah en troisième), des remarques, des insinuations, des déclarations sans appel, mais parfois aussi des interrogations se font jour. Le professeur sait également qu'il va devoir faire face à ces manifestations d'antisémitisme, car chaque année les incidents se répètent avec des classes différentes. Celui-ci passe finalement plusieurs heures à tenter de lutter contre ces idées reçues. Mais depuis le 11 septembre 2001, les cours d'histoire ne sont plus les seuls supports de ces manifestations.

L'antisémitisme de certains élèves peut être divisé en deux groupes de propos et manifestations. La première manifestation est, oserai-je dire, classique, c'est-à-dire que ces élèves reprennent les lieux communs de l'antisémitisme traditionnel. Ainsi, et c'est surtout vérifiable en classe de troisième, j'entends régulièrement des remarques sur le physique des Juifs : « Ils ont des gros nez » est le propos qui revient le plus souvent, sans oublier des remarques sur « les grosses lèvres et les grandes oreilles ». En janvier 2002, une élève m'a affirmé (elle ne fut pas la première à me faire cette remarque) que l'on reconnaît facilement les Juifs dans la rue. À mon étonnement, elle répondit qu'on les reconnaissait, sans me donner d'autres explications, si ce n'est : « Mais vous savez bien ! » Lui ayant répondu que non, je ne savais pas, elle refusa d'argumenter en grommelant.

Les *a priori* et les idées reçues sur le prétendu physique des Juifs ont la vie dure au collège. Depuis septembre 2003, plusieurs cours ont donné lieu à des propos de ce genre. Ainsi ai-je pu entendre que l'on pouvait effectivement aisément "reconnaître le Juif" alors que nous étudions une caricature nazie destinée à des écoliers sous le III^e Reich. Certes, ajoutai-je, il s'agissait d'une caricature, les traits étaient évidemment forcés, exagérés, voire fantasmés. Certains élèves furent alors extrêmement surpris par ma remarque : « Mais monsieur, ils sont vraiment comme ça ! On les reconnaît dans la rue ! » À cela un élève conclut par un cinglant : « Oui, c'est le regard fourbe qui ne trompe pas. » Devant ma désapprobation (et mon étonnement), et face à mon argumentation tendant à démonter ces propos infâmes, je ne recueillis que le silence. Certains élèves m'observaient le regard amusé, un sourire narquois (qui se

voulait complice) sur les lèvres. Ce silence, comme souvent, n'était pas synonyme de gêne ou de contrition mais témoignait au contraire du refus d'entendre la parole du professeur, un refus que l'on pourrait résumer par ce propos d'un élève : « Monsieur, nous on sait. » Du « vous savez bien », nous étions donc passés au « nous on sait » ; cela revient non seulement à refuser les paroles du professeur, mais également à se considérer, soi-même, mais plus souvent en groupe, comme les détenteurs d'informations, de connaissances, que l'adulte, aveuglé, ne veut pas accepter de voir, ou fait mine d'ignorer.

Autre manifestation de l'antisémitisme traditionnel, l'association constante du Juif et du pouvoir. Régulièrement, certains élèves me font remarquer, ainsi qu'à leurs camarades, que « les Juifs sont riches, ils ont de l'argent ». Cette idée s'accompagne souvent du « constat » suivant : « Les Juifs sont radins », les élèves d'une classe de quatrième prenant en exemple un ancien camarade, nommé Lévy, qui, disent-ils, ne partageait rien avec eux. Il paraît difficile de raisonner ces élèves contre cette idée très répandue, et la conversation avec le professeur se termine régulièrement par ces mots : « Mais vous êtes juif pour les défendre comme ça ? »

Cette question, qui devient parfois une affirmation, revient sans cesse dès que ces sujets sont abordés en classe. Rétablir les faits, le vocabulaire, lutter contre les préjugés, c'est « défendre les Juifs ». De fait, aux yeux de certains de ces adolescents, « les Juifs » ne devraient pas être « défendus », et c'est pourquoi ces propos leur semblent normaux. En revanche, ce qui n'est pas normal, c'est d'aller contre ces idées et si le professeur s'y oppose, c'est qu'il y a forcément intérêt, c'est donc qu'il doit être juif...

Autre idée véhiculée et régulièrement exprimée : « Les Juifs sont partout. » La majorité des élèves qui l'affirment semblent répéter ce qu'ils entendent, ne mettant aucun sous-entendu derrière cette affirmation. Mais d'autres argumentent, reprenant sans savoir vraiment l'exprimer la thèse du complot : « Les Juifs sont partout et ils ont le pouvoir. » Ils appuient leur argumentation sur le fait, par exemple, que Léon Blum était juif et président du Conseil : « Vous voyez, monsieur ! »

Une deuxième forme d'antisémitisme est à rapprocher, semble-t-il, des événements du 11 septembre 2001, du conflit proche-oriental, mais aussi d'une rhétorique islamiste radicale qui trouve un écho chez certains élèves. Cette forme est beaucoup plus politique dans le sens où elle s'inscrit dans un discours précis et construit que certains élèves commentent à maîtriser en tentant d'argumenter au cours d'un échange de propos.

Ainsi, le mercredi 12 septembre 2001, remontant de la récréation à 10 h 35 avec une classe de troisième, nous sommes passés, dans la cage de l'un des escaliers qui mènent aux salles de classe, devant deux inscriptions, l'une à côté de l'autre : sur la première, où l'on voyait un avion s'écraser sur une tour en flammes, on lisait : « Mort aux USA ! » ; la seconde, accompagnée d'une croix gammée, écrivait : « Mort aux Juifs ! » Ces deux dessins accolés illustrent un discours aujourd'hui très répandu dans certains milieux.

Il m'est aussi arrivé d'avoir à faire face à ce type de discours en classe, notamment depuis l'automne 2001 : « Les Juifs (et non les Israéliens dont ils parlent pourtant) tuent les enfants. » De façon plus détournée, alors que nous travaillions sur les Hébreux, un enfant de sixième affirma (en précisant

que cette assertion venait de son père) : « Il y aura une guerre finale entre les musulmans et les Juifs et les Juifs seront détruits, c'est marqué dans le Coran. » Ou cet élève qui, lors du cours sur la Shoah, fait remarquer à toute la classe et à moi-même : « En fait Hitler, lui, il savait... » À ma question qui demandait ce que « Hitler savait », il refusa de dire ce qu'il avait voulu exprimer.

Ces élèves sont souvent les premiers à hurler au racisme, notamment contre des enseignants qui les auraient mal notés ou contre certains hommes politiques dont ils connaissent les noms, voire contre la société tout entière. Mais ils demeurent incapables de percevoir du racisme dans leur discours, incapables d'objectiver leurs propos et leur pensée.

Nombre de ces enfants et adolescents sont soumis à des discours politiques et religieux qui nient les idéaux de démocratie et de tolérance. Il y a peu, un élève de troisième, d'origine maghrébine, et sensible au cours sur le nazisme ainsi qu'à mes réponses aux remarques habituelles, est venu me parler à la fin de l'heure en ces termes : « C'est bien ce que vous dites, monsieur, mais vous savez, dehors, les grands ils ne nous disent pas du tout ça. »

Revenant comme une litanie tout au long de l'année, et ce chaque année, des élèves (exclusivement maghrébins) me questionnent sur mes origines et ma religion. Je refuse de leur répondre, ce qui équivaut souvent chez eux à un refus d'avouer que je serais juif. En tentant de leur démontrer qu'ils sont dans l'erreur en tenant de tels propos, en essayant de les faire réfléchir pour les délivrer du manichéisme qui les enserrait, en refusant de répondre sur la question de mes origines, tant géographiques que religieuses, pour ces élèves, je suis un « Juif par défaut », et ma parole est dès lors systématiquement suspecte.

Au-delà de ces propos antisémites, une vision communautariste et communautarisante de la société s'enracine. Un grand nombre de ces adolescents pense en terme de communautés¹. En témoignent les propos relatifs aux soupçons visant le professeur qui lutte contre le discours antisémite aujourd'hui banalisé. Ou encore ceux tenus par des élèves au lendemain de l'annonce faite par le ministre de l'Intérieur Nicolas Sarkozy, de porter plainte contre le groupe de musique Sniper. Si M. Sarkozy porte plainte, c'est « qu'il est juif » ! Au-delà de la bêtise du propos, il faut noter qu'à leurs yeux seul un Juif peut s'offrir de l'antisémitisme... Quand le professeur intervient sur l'antisémitisme, c'est qu'il est « sûrement juif ». À quoi je réponds : « Et quand je porte secours à une femme agressée, je suis donc une femme... ? » Cet enfermement dans une communauté fantasmée se retrouve également dans le quotidien du collège. Ainsi, lorsque des élèves n'arrivent pas à caser dans une communauté clairement identifiée, d'autres élèves, les « blancs », deviennent « les Français », et d'ailleurs souvent associés aux Juifs. Au cours de l'année scolaire 2002-2003, j'enseignais à une classe de troisième composée aux deux tiers par des adolescents aux patronymes d'origine française. Pour l'ensemble du collège, il s'agissait de « la classe des Français », voire de « la classe des Juifs ». Ces appellations entraînaient peu de réactions de la part de la communauté éducative. Certaines élèves de cette classe vinrent me voir à plusieurs reprises pour se plaindre du fait qu'elles avaient été traitées de « sales juives ». Elles m'expliquèrent également que leurs camarades refusaient de les intégrer dans leur groupe

1. Cf. Sophie Farhadjian, « Alors, la République est injuste... », p. 150.

car elles n'étaient pas de la même origine et ne pouvaient donc « pas comprendre ce qu'elles vivaient ». L'une d'entre elles me déclara même : « Je leur demande, à chaque fois, ce qu'elles vivent de particulier parce que nous habitons la même ville et le même quartier ! Elles ne répondent pas, ou bien tous les jours la même chose : vous ne pouvez pas comprendre. »

Ainsi, il devient étonnant d'observer au collège des élèves qui insistent auprès de leurs camarades sur la supposée origine étrangère de leur grand-père qui polonais, qui irlandais, ou tout autre, rarement réel à l'évidence et le plus souvent fantasmé. Alors, les voici bientôt interpellés par des « Hé l'irlandais », « Hé le polonais ». Bref, personne n'est plus français ou n'ose se réclamer de la France. Ainsi, une élève (dont le nom est d'origine française) à qui je disais qu'elle était française m'affirma qu'elle ne l'était pas. Devant mon insistance, elle conclut par ces mots : « Mais je ne veux pas être française. »

Le communautarisme est exacerbé au moment du ramadan. Chacun, alors, peut constater qui mange ou ne mange pas. Au-delà du problème posé par la rupture du jeûne dans les classes (manger en classe est interdit) et du refus exprimé par certains élèves d'obéir aux injonctions des professeurs, lesquels se voient parfois traités de « racistes », les pressions du groupe sont facilement observables. Ainsi, certains élèves non musulmans affirment respecter le ramadan. D'autres, d'origine musulmane veulent également le faire. En novembre 2003, je rencontrai la mère d'un jeune élève de quatrième, virulent sur les questions d'antisémitisme, d'islam et de laïcité. Je fis part à la mère des propos tenus par son fils. Elle parut consternée et me raconta qu'ils étaient laïcs, effectivement d'origine musulmane mais absolument

pas pratiquants. Son fils, me dit-elle, « avait fait une crise à la maison » pour respecter le ramadan. Quant aux propos antisémites, elle en était réellement bouleversée, en m'affirmant qu'il ne pouvait pas avoir entendu cela à la maison. À la fin de l'entretien, elle ajouta : « Vous savez, l'an dernier, mon fils a été traité à plusieurs reprises de "sale Juif" ». »

Au mois de juin 2003, j'eus une discussion intéressante avec six jeunes filles d'une classe de troisième. Je me permis de leur demander si elles accepteraient de se marier, ou bien d'avoir une relation suivie avec un garçon dont la religion serait différente de la leur. Dans un premier temps, elles n'osèrent répondre. Je reformulai alors ma question en étant plus direct : « Pourriez-vous vous marier avec un chrétien » ? Les jeunes filles furent formelles : impossible à moins qu'il se convertisse. Mais s'il ne croit pas ? Impossible, il doit croire. « Et avec un Juif ? » osai-je. Elles poussèrent alors de véritables cris d'effroi : « Vous êtes fou ! » « Quelle horreur ! ! » « De toute façon, ils sont tous moches avec leur gros nez » ! Toutefois, j'insistai, voulant savoir ce qui les gênait fondamentalement. « Ma mère me tuerait », dit l'une, « impossible dans ma famille », expliqua une autre, « ce serait la honte dans le quartier », affirma une troisième. J'avais, durant la discussion, fait entrer deux autres jeunes filles qui erraient dans les couloirs, nous étions à la fin du mois de juin, les élèves se considéraient déjà en vacances. Assises au fond de la classe, elles furent interpellées par une des élèves qui avait hurlé à l'énoncé du mot « juif » : à la question « et vous, vous pourriez vous marier avec un juif ou un musulman ? » (les deux jeunes filles portent des noms d'origine française), elles répondirent par un « Oui bien sûr ». « Vous avez de la chance... », conclut l'élève.

Aux discours des élèves viennent malheureusement s'ajouter parfois des discours tenus par des adultes, et notamment des enseignants. Je dois toutefois d'abord insister sur le fait que quelques-uns de mes collègues se sentent concernés par ces dérivées et réagissent quand ils y sont confrontés. D'autres, en revanche, ne voient pas ou ne veulent pas voir. Ainsi, lors d'une réunion, je soulevai le problème de l'antisémitisme de certains de nos élèves. Une collègue me toisa, choquée que j'ai pu tenir de tels propos : « Quel antisémitisme ? Nos élèves ne sont pas antisémites ! » « Mais ouvre les yeux », lui répondis-je. « Mais ils sont grand ouverts », termina-t-elle, au milieu du silence gêné de la dizaine de collègues présents. La veille, une grande inscription « Mort aux Juifs » avait été découverte dans une cage d'escalier du collège. Comment lutter contre l'antisémitisme quand on l'entretient, à l'instar de cette jeune collègue qui, devant mon inquiétude relative à la montée de l'antisémitisme, me répondit par un cinglant : « Quand on voit ce que font ces pourritures de Juifs israéliens ! » Ou celle qui demanda à une jeune professeure d'anglais si son nom était bien d'origine maghrébine. Laquelle confirma en précisant qu'elle était juive, s'attirant ainsi cette remarque lapidaire : « Tu es pro-israélienne alors ! », ce qui équivalait dans ce contexte à un « tu es donc fasciste puisque tu es d'origine juive ». Enfin, un professeur d'histoire qui signala à notre ancienne principale la recrudescence des propos antisémites au printemps 2002 put entendre de sa bouche, à la fin de l'entretien : « Monsteur, c'est bien le professeur d'histoire-géographie qui parle ? » Cette phrase, lourde de sous-entendus, laissa mon collègue sans voix.

Répondre aux affirmations péremptoires, et parfois accusatrices des élèves, n'est pas chose aisée pour l'enseignant. C'est pourtant le rôle du professeur de l'école de la République que de tenter de réussir là où les parents et les jeunes adultes qui ont pour tâche d'encadrer les élèves dans les quartiers manquent à leurs devoirs ou échouent. Comment réagir face à de tels propos et que répondre sans paraître partial ? Comment raisonner ces élèves ? Nombre de professeurs s'interrogent aujourd'hui, plongés dans de pareilles situations. Mon expérience en Seine-Saint-Denis m'a vite fait comprendre que sermonner le ou les élèves coupables de tels propos, et qui crient au racisme au nom d'une morale dont ils ne comprennent ni le sens ni la portée, ne faisait que les conforter dans leurs affirmations. Selon eux, si leur professeur s'emporte de la sorte, c'est qu'il est forcément juif, donc partie prenante.

Il m'était inconcevable de laisser passer de tels propos en faisant la sourde oreille : l'absence de réaction de la part de l'enseignant persuade *ipso facto* ses élèves qu'ils sont dans leur droit en faisant valoir une « opinion » comme une autre. Aussi ai-je entrepris de répondre systématiquement à chaque parole raciste ou antisémite dans le but de faire réfléchir l'élève.

Le premier de mes soucis fut de leur faire comprendre que l'antisémitisme et le racisme ne sont pas des opinions, mais des délits sanctionnés par la loi. Combien de fois ai-je entendu des affirmations telles que « j'ai le droit de dire ce que je veux » ou bien encore « on a le droit d'être antijuif, non ? » ! Dans un premier temps s'impose donc un rappel à la loi, notamment à la loi Gayssot, comme il convient de leur signaler qu'il est possible de porter plainte contre les auteurs de propos racistes. En début d'an-

née, l'étonnement de certains élèves est perceptible : « On n'a même pas le droit de dire ce qu'on pense ! »

Refuser systématiquement les propos racistes et antisémites est un préalable nécessaire mais insuffisant : il s'agit de faire reculer les idées reçues en apportant des réponses aux affirmations classiques, telles que « les Juifs sont partout », « les Juifs sont tous riches » ou encore « les Juifs sont des radins », propos entendus en cours d'histoire ces dernières années. À l'élève qui m'affirma que « les Juifs sont partout », je répondis, avec l'aide de la classe, un planisphère au mur : « Sur quels continents trouvez-t-on des chrétiens ? Et des musulmans ?, etc. » Nous fîmes ensemble le constat qu'il s'en trouvait partout...

Je n'hésite plus, aujourd'hui, à demander à mes élèves de dire ce qu'ils ont envie de dire, de libérer leur parole, afin de corriger leurs affirmations les plus irrationnelles. Un exemple parmi d'autres : « Les Juifs cachent leur argent dans leur barbe »... Quant à réfuter quelques autres affirmations, la tâche est moins aisée. Comment répondre rationnellement à des affirmations irrationnelles ? J'admetts, en général, et avec eux, que certaines personnes dans le monde ont de gros nez, de grandes oreilles, sont riches ou avares, et je ne me prive pas de leur donner des exemples qui puissent les toucher. Mais généraliser ? Nous travaillons ensemble au problème que pose la généralisation d'une idée ou d'un fait. Ainsi, parce que telle personne est riche, et juive de surcroît, tous les Juifs sont-ils riches ? Parce que les Juifs religieux portent de grandes barbes, tous les Juifs sont-ils barbus ? Comme c'est généralement la seule image que certains élèves ont des Juifs, il leur est parfois difficile d'admettre que tous les Juifs ne portent pas des barbes, et que tous ne s'habillent pas en noir.

Autre approche pour comprendre le danger qu'il y a à généraliser un fait : nous nous appuyons sur des documents historiques, notamment sur les discours des dirigeants nazis ou encore ceux des ligues d'extrême droite des années trente en France. Il s'agit de faire sortir ces élèves du discours communautariste dans lequel ils s'enferment et enferment autrui. Ainsi, étudier tel discours d'Hitler dans lequel le dirigeant nazi affirme que « le peuple allemand n'est pas n'importe quel petit peuple nègre » nous permet non seulement d'entendre notre réflexion au racisme en général, mais aussi de nous interroger sur ce qui peut caractériser un peuple et un individu. Ces réflexions menées avec les classes ne sont pas aisées tant les idées reçues sont parfois ancrées et tant le discours du professeur peut paraître, à certains, partisan et donc contestable.

Il nous faut donc revenir à des exemples plus concrets ; rien de tel pour illustrer le danger de la généralisation que de se prêter à l'hypothèse suivante : imaginons que tel ou tel élève d'origine maghrébine, lequel se prête volontiers à ce genre de jeu, ait volé une mobyette ou arraché le sac d'une vieille dame. Parce qu'il a commis ces délits, peut-on affirmer que tous les Maghrébins sont des voleurs ? La classe réagit en condamnant ce genre d'allégation : « Non, monsieur, c'est lui (ou elle) qui a fait ça, pas tous les Maghrébins ! » Toutefois, ramener ensuite cette réflexion aux Juifs continue de poser certains problèmes en donnant parfois lieu à des affirmations accusatrices : « Oui, mais eux c'est vrai » ou encore : « Eux, c'est pas pareil ». Nous savons que ce n'est pas en travaillant une demi-heure sur ces problèmes que nous supprimerons ces clichés, mais c'est en répétant inlassablement la leçon avec l'espoir que le travail entrepris fera son chemin.

Une remarque faite en classe de troisième, lors d'un travail sur l'antisémitisme en France durant la Seconde Guerre mondiale, et illustré par l'exposition allemande à Paris, « Le Juif et la France », nourrit cet espoir. Beaucoup rient en observant la fameuse tête censée représenter « le Juif » à l'entrée de l'exposition. S'il y eut des éclats (« Vous voyez, monsieur, il n'y a pas que moi qui dis ça »), la majorité des élèves manifesta néanmoins sa surprise en se tournant vers un garçon d'origine maghrébine : « Regarde, c'est ton portrait craché, c'est incroyable ! », lequel ne put que constater la ressemblance. Cette anecdote nous permet de faire un sort aux préjugés physiques concernant les Juifs. Il me semble que montrer des photos d'enfants juifs, tirées du Mémorial des enfants juifs déportés de France de Serge Klarsfeld, doit permettre de faire prendre conscience aux élèves des limites et des dangers de tels préjugés physiques.

L'autre dimension importante de ce problème tient à la perception qu'ont les élèves maghrébins du conflit israélo-palestinien. La première difficulté concerne l'emploi d'un vocabulaire inadéquat : « Les Juifs massacrent les Palestiniens » ; « Les soldats juifs tuent tous les Palestiniens » ; « Les Juifs font un génocide », reprenant en cela des propos entendus ou énoncés dans des tracts distribués lors des manifestations de soutien à la Palestine à l'université Paris-VIII-Saint-Denis, entre autres. Ou encore : « Les Palestiniens qui se font sauter font comme les résistants durant la Seconde Guerre mondiale. » Sans oublier le pouvoir des images auquel nos élèves sont très sensibles : « Les Juifs massacrent les bébés et les enfants palestiniens. » Le rôle du professeur est alors de rétablir la vérité sémantique et de revenir sur les termes

Autre approche pour comprendre le danger qu'il y a à généraliser un fait : nous nous appuyons sur des documents historiques, notamment sur les discours des dirigeants nazis ou encore ceux des ligues d'extrême droite des années trente en France. Il s'agit de faire sortir ces élèves du discours communautariste dans lequel ils s'enferment et enferment autrui. Ainsi, étudier tel discours d'Hitler dans lequel le dirigeant nazi affirme que « le peuple allemand n'est pas n'importe quel petit peuple nègre » nous permet non seulement d'entendre notre réflexion au racisme en général, mais aussi de nous interroger sur ce qui peut caractériser un peuple et un individu. Ces réflexions menées avec les classes ne sont pas aisées tant les idées reçues sont parfois ancrées et tant le discours du professeur peut paraître, à certains, partisan et donc contestable.

Il nous faut donc revenir à des exemples plus concrets ; rien de tel pour illustrer le danger de la généralisation que de se prêter à l'hypothèse suivante : imaginons que tel ou tel élève d'origine maghrébine, lequel se prête volontiers à ce genre de jeu, ait volé une mobylette ou arraché le sac d'une vieille dame. Parce qu'il a commis ces délits, peut-on affirmer que tous les Maghrébins sont des voleurs ? La classe réagit en condamnant ce genre d'allégation : « Non, monsieur, c'est lui (ou elle) qui a fait ça, pas tous les Maghrébins ! » Toutefois, ramener ensuite cette réflexion aux Juifs continue de poser certains problèmes en donnant parfois lieu à des affirmations accusatrices : « Oui, mais eux c'est vrai » ou encore : « Eux, c'est pas pareil ». Nous savons que ce n'est pas en travaillant une demi-heure sur ces problèmes que nous supprimerons ces clichés, mais c'est en répétant inlassablement la leçon avec l'espoir que le travail entrepris fera son chemin.

Une remarque faite en classe de troisième, lors d'un travail sur l'antisémitisme en France durant la Seconde Guerre mondiale, et illustré par l'exposition allemande à Paris, « Le Juif et la France », nourrit cet espoir. Beaucoup rient en observant la fameuse tête censée représenter « le Juif » à l'entrée de l'exposition. S'il y eut des éclats (« Vous voyez, monstieur, il n'y a pas que moi qui dis ça »), la majorité des élèves manifesta néanmoins sa surprise en se tournant vers un garçon d'origine maghrébine : « Regarde, c'est ton portrait craché, c'est incroyable ! », lequel ne put que constater la ressemblance. Cette anecdote nous permet de faire un sort aux préjugés physiques concernant les Juifs. Il me semble que montrer des photos d'enfants juifs, tirées du Mémorial des enfants juifs déportés de France de Serge Klarsfeld, doit permettre de faire prendre conscience aux élèves des limites et des dangers de tels préjugés physiques.

L'autre dimension importante de ce problème tient à la perception qu'ont les élèves maghrébins du conflit israélo-palestinien. La première difficulté concerne l'emploi d'un vocabulaire inadéquat : « Les Juifs massacrent les Palestiniens » ; « Les soldats juifs tuent tous les Palestiniens » ; « Les Juifs font un génocide », reprenant en cela des propos entendus ou énoncés dans des tracts distribués lors des manifestations de soutien à la Palestine à l'université Paris-VIII-Saint-Denis, entre autres. Ou encore : « Les Palestiniens qui se font sauter font comme les résistants durant la Seconde Guerre mondiale. » Sans oublier le pouvoir des images auquel nos élèves sont très sensibles : « Les Juifs massacrent les bébés et les enfants palestiniens. » Le rôle du professeur est alors de rétablir la vérité sémantique et de revenir sur les termes

« juif », « Israélien », « israélite » afin de déterminer le vocabulaire adéquat.

J'ai fait ainsi se reprendre une élève qui affirmait : « Regardez ce que font les Juifs... je veux dire les Israéliens aux Palestiniens ! » Définir avec eux les termes et les appliquer à leurs paroles tout en les confrontant à la réalité permet souvent de redonner un sens aux mots. Par exemple, les élèves ayant rapé la définition du terme génocide à l'occasion du cours sur la destruction des Juifs d'Europe, à savoir le massacre systématique d'une population ou d'un groupe constitué à la suite d'une décision d'un gouvernement ou d'une autorité, il nous a finalement été permis de constater qu'il n'y avait pas de génocide au Proche-Orient. Une élève a alors fait remarquer, maladroitement : « Les soldats ne tuent pas toujours les femmes et les enfants »... « Et les hommes, lui demandai-je, ils sont tués systématiquement ? » ; « Bien sûr que non monsieur, c'est pas ce que je voulais dire », répondit-elle.

Dans le même souci de définition, nous sommes revenus sur le terme de résistant employé par certains pour qualifier les Palestiniens kamikazes, en sous-entendant la proximité idéologique de cette résistance avec la résistance antinazie au cours de la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, après avoir souligné que les Palestiniens ne combattaient pas un État totalitaire mais une démocratie, la seule de la région, contrairement aux résistants des années quarante qui combattaient le nazisme, nous avons, ensemble, comparé le sort réservé aux Palestiniens arrêtés par les forces israéliennes, et non « juives », et le sort des résistants de l'Affiche rouge. Enfin, nous soulignons avec les élèves les différences : par une simple comparaison, les élèves se rendent compte que les résistants de la Seconde Guerre mondiale ne tuaient pas

de civils, mais des militaires, des policiers, des agents administratifs allemands ou des collaborateurs, en aucun cas des femmes et des enfants. De plus, une élève nous signala que les hommes de l'Affiche rouge ne se suicidaient pas en se faisant sauter. Ainsi, nous constatâmes que les actes des résistants étaient précisément ciblés, ce qui n'est pas le cas des attentats aveugles qui tuent sans distinction et le plus possible.

Le travail du rétablissement de la vérité sémantique s'accompagne, dans un second temps, du nécessaire apprentissage de l'élaboration d'une réflexion historique et politique. En effet, nos élèves sont souvent avides de débattre afin d'exprimer des idées ou des opinions qu'ils ne peuvent contenir et qu'ils veulent souvent polémiques. Devant leurs conclusions hâtives, nous travaillons en classe à une construction solide du discours, notamment politique puisqu'ils en sont demandeurs, un discours qui doit s'appuyer non seulement sur un vocabulaire précis et employé à bon escient, mais aussi sur des bases historiques solides qui leur évitent de dire n'importe quoi n'importe comment.

Ils comprennent que l'emploi volontaire d'un vocabulaire détourné de son sens, ou tout simplement mal utilisé, dissimule d'autres buts, comme nous l'affirma un élève : « Ils cachent d'autres idées derrière, monsieur. » Certains arrivent alors à accepter le fait que pour débattre ils doivent être crédibles. Ils doivent donc éviter de se décrédibiliser par des jugements trop rapides, un vocabulaire mal utilisé et des propos extrémistes.

Il s'agit, finalement, de développer chez les élèves le sens critique et l'apprentissage de la lecture en profondeur d'un document, quel qu'il soit. Ainsi, un élève porta en classe un tract qu'il avait reçu

devant l'université Paris-VIII-Saint-Denis et sur lequel était intimé l'ordre de boycotter certains produits israéliens, américains et anglais pour « stopper le génocide en Palestine ». Cet élève me fit alors remarquer que certaines marques lui semblaient françaises, ce que je confirmai à première vue. Il me dit alors que les patrons de ces marques étaient sûrement juifs, soulignant l'assimilation entre Juifs et Israéliens. Il ajouta que le terme « génocide » décriait les auteurs de ce tract (« Ils ne sont pas crédibles, monsieur ») et me fit remarquer que cette absence de crédibilité était confirmée par la liste de marques à boycotter, entreprises dont les patrons, d'après cet élève, devaient être juifs. Il conclut par : « C'est un tract antisémite, monsieur », et j'ajoutai alors « qui ne veut pas le dire... ». Notons d'ailleurs que cette idée de « marques juives » se développe : pour certains élèves « Timberland et Coca-Cola sont juifs ». Le discours du boycott semble assimilé.

Il n'y a plus que fort peu d'élèves d'origine juive dans mon collège. Jusqu'à l'automne 2003, je n'avais pas entendu parler d'actes répréhensibles ayant concerné directement un de ces élèves. Lors d'un cours d'éducation civique, des élèves de mes classes de quatrième insistèrent pour que nous abordions en classe les problèmes d'antisémitisme. Quelques jeunes filles tentaient de me faire comprendre que l'une d'entre elles était victime d'insultes et de menaces à caractère antisémite. Je finis par me tourner vers elle et lui demandai si tout cela était vrai. Elle m'expliqua alors qu'elle était insultée au collège et en dehors, que des garçons la menaçaient quotidiennement quand elle rentrait chez elle après les cours, que certains, élèves ou non du collège, jetaient des pierres sur les carreaux de son appartement et hurlaient régulièrement à son endroit : « Mort aux

Juifs » dans la rue, devant chez elle. Ce sont ses amies, d'origine africaine et maghrébine, qui la raccompagnent le soir, et c'est là peut-être que réside la seule note d'espoir de cette terrible histoire.

Il m'apparaît aujourd'hui qu'un véritable cours de plusieurs heures sur l'antisémitisme, ses racines historiques, religieuses et politiques, s'impose, notamment en classe de troisième, afin de permettre aux élèves qui véhiculent ces idées de savoir d'où elles viennent et pourquoi. L'enseignant ne peut fermer les yeux sur le développement de thèses et de propos antisémites au sein d'une République dont il est le représentant et le relais.

Le travail d'objectivation de la pensée de ces enfants est une tâche difficile, et les progrès restent limités. Quelques mises au point ne peuvent suffire à endiguer les discours et les allégations antisémites qui se multiplient aujourd'hui, en particulier parmi nos élèves d'origine maghrébine.

Iannis ROPER,
professeur certifié d'histoire-géographie,
Seine-Saint-Denis,
2003.