

Geoffrey GRANDJEAN

**Les jeunes Belges francophones et le
génocide des Juifs**

**Les enseignements d'une perspective de
socialisation politique**



Faculté de Droit et de Science politique – École liégeoise de Criminologie
Jean Constant

Département de Science politique

Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs

Les enseignements d'une perspective de socialisation politique

Thèse de doctorat présentée par Geoffrey GRANDJEAN
en vue de l'obtention du grade de Docteur en Science politique et sociale

Membres du jury

Monsieur Quentin MICHEL, Université de Liège (codirecteur)
Madame Anne MUXEL, Centre de recherches politiques de Sciences Po Paris (codirectrice)
Monsieur Sébastien BRUNET, Université de Liège (membre du comité de thèse)
Monsieur Philippe RAXHON, Université de Liège (membre du jury)
Monsieur Vincent TOURNIER, Institut d'études politiques de Grenoble (membre du jury)

Année académique 2011-2012

Remerciements

Si la réalisation de cette recherche est le fruit d'un travail personnel intense, elle doit également beaucoup à la contribution de plusieurs personnes que j'aimerais remercier.

Je remercie tout d'abord mon jury de thèse : Quentin MICHEL, pour m'avoir permis de terminer cette thèse en toute sérénité ; Anne MUXEL qui m'a accompagné depuis le début et qui n'a cessé de souligner la rigueur et le plaisir inhérents à une thèse ; Sébastien BRUNET, pour ses conseils judicieux ; Philippe RAXHON et Vincent TOURNIER qui ont tous deux accepté de prendre le train en marche tout en ayant déjà eu l'occasion de me suivre, au détour du « Décret mémoire » ou d'un atelier à Montréal. Je suis également entièrement reconnaissant à Bernard FOURNIER qui n'est plus là pour voir le travail final porter sa marque et sans qui tout cela n'aurait pas été possible.

Par ailleurs, je remercie l'ensemble des professeurs qui m'ont si sympathiquement accueilli dans leurs classes : Emmanuelle MOUSTY, Marie-Noëlle STASSART, Frédéric AGNELLO, Philippe LAROSE, Josiane LHOEST et Julien LOUIS. Ce travail doit également beaucoup à Béatrice LALOUX qui m'a accompagné durant tout ce processus au rythme de discussions et d'aventures inoubliables.

Je remercie en outre Cécile PIGNON et Catherine JOUCK pour leur relecture avisée et ô combien utile.

Enfin, une thèse est une aventure humaine et personnelle. Je remercie donc Jérôme, pour sa confiance, ses conseils avertis et son amitié ; Papa, pour sa bienveillance, la dette d'un fils étant incommensurable ; Julien qui me fait constamment comprendre le lien particulier qui nous unit ; Bruno, finalement, qui a partagé mes joies et mes craintes tout en garantissant l'équilibre et la stabilité des projets futurs.

De nombreuses personnes mériteraient d'être encore citées ; qu'elles puissent donc trouver par ces quelques mots mes remerciements les plus sincères.

Sommaire

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	9
PARTIE I	
CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	15
CHAPITRE 1	
DEFINITIONS DES CONCEPTS	17
CHAPITRE 2	
LA RECOLTE DES DONNEES ET L'ORGANISATION DES <i>FOCUS GROUPS</i>	51
CHAPITRE 3	
LA SOCIALISATION POLITIQUE : ÉTUDE DES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DES JEUNES PAR RAPPORT AU SYSTEME POLITIQUE	73
PARTIE II	
LES EXPRESSIONS SOCIALES	101
CHAPITRE 4	
LA NORME DU SOUVENIR.....	105
CHAPITRE 5	
LES FACETTES EMOTIONNELLES DES CONNAISSANCES DU GENOCIDE DES JUIFS	125
CHAPITRE 6	
LES CONNAISSANCES DU GENOCIDE DES JUIFS ET LES VALEURS MORALES	149
PARTIE III	
LES EXPRESSIONS POLITIQUES.....	171
CHAPITRE 7	
LES CONNAISSANCES DE L'UNIVERS POLITIQUE.....	175
CHAPITRE 8	
LES PERCEPTIONS DE L'UNIVERS POLITIQUE.....	213
CHAPITRE 9	
LES MODALITES DE LA PARTICIPATION POLITIQUE	239
CONCLUSIONS GENERALES	261
BIBLIOGRAPHIE	287
ANNEXES	305
ANNEXE 1 : EXEMPLES DU CONTENU DU MANUEL SCOLAIRE <i>CONSTRUIRE L'HISTOIRE</i>	307
ANNEXE 2 : PROFILS DETAILLES DE CHAQUE JEUNE DU PANEL	315
ANNEXE 3 : LE VECTEUR MEDIATIQUE DE SOCIALISATION	319
ANNEXE 4 : LE VECTEUR SCOLAIRE DE SOCIALISATION.....	320
ANNEXE 5 : LES TERRITOIRES DE LA MEMOIRE	321
ANNEXE 6 : LES LIEUX DE MEMOIRE	322
ANNEXE 7 : LE VECTEUR FAMILIAL DE SOCIALISATION	323
ANNEXE 8 : LES FORMES DE SOUVENIRS ET LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES.....	324
ANNEXE 9 : LES FACETTES EMOTIONNELLES ET LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES	326
ANNEXE 10 : LES VALEURS MORALES ET LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES	328
ANNEXE 11: LES CONNAISSANCES DE L'UNIVERS POLITIQUE ET LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES.....	330

ANNEXE 12 : PERCEPTIONS DE L'UNIVERS POLITIQUE ET VARIABLES SOCIOLOGIQUES	335
ANNEXE 13 : MODALITES DE LA PARTICIPATION POLITIQUE ET VARIABLES SOCIOLOGIQUES	338
TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES.....	341
LISTE DES TABLEAUX.....	343
LISTE DES FIGURES	343
LISTE DES GRAPHIQUES	343
TABLE DES MATIERES.....	345

Introduction

Le génocide des Juifs occupe une place importante dans les différents espaces de la vie sociale et culturelle. Il est un fait historique marquant. Alors que les événements relatifs à ce génocide se sont déroulés il y a plusieurs dizaines d'années, il reste particulièrement présent dans le processus d'apprentissage des jeunes générations. Pour s'en convaincre, il suffit de constater l'engouement que suscite actuellement la visite des camps nazis, notamment en Belgique. À titre d'illustration, environ 13.000 jeunes Belges ont visité les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau en 2010. À l'école, ce fait historique est systématiquement abordé avec plus ou moins d'importance en fonction de l'intérêt des professeurs ou du temps dont ils disposent pour l'exposer. Et puis, il y a tous les films de fiction et les documentaires qui façonnent d'une manière ou d'une autre les représentations des individus sur ce sujet, sans parler des divers reportages qui font régulièrement irruption dans les journaux télévisés. Bref, plus de 65 ans après le déroulement de la Shoah, il est pertinent d'analyser ses conséquences sur la socialisation politique des jeunes et d'aborder ainsi la relation unissant le passé au présent.

Vivace dans les différents espaces de la vie sociale et culturelle, le génocide des Juifs l'est aussi dans le champ politique, de manière multiple. Il est régulièrement mobilisé par les partis politiques, comme en témoignent parfois les déclarations de certains responsables dénonçant les positions de l'extrême droite. Il peut aussi faire l'objet de débat autour de la question du négationnisme ou des différents usages du passé par les acteurs politiques. Nous souhaitons apporter un nouvel éclairage sur la relation qui unit le génocide des Juifs – et donc le passé – au présent, en nous intéressant à la place qu'il occupe dans la socialisation des jeunes générations en Belgique. Il existe peu d'études analysant les conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur les attitudes et les comportements politiques des jeunes. Pourtant, il s'agit d'une question fondamentale puisque les connaissances que des individus emmagasinent depuis leur plus jeune âge ont un impact sur la manière dont ils se positionnent dans le système social et politique.

Notre question de recherche est la suivante : Quelles sont les conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur la socialisation politique des jeunes Belges francophones ? Cette interrogation renvoie clairement aux liens de causalité entre un ensemble de connaissances et de savoirs relatifs à ce fait historique et leurs conséquences sur les processus de socialisation politique. En outre, notre panel est uniquement constitué de jeunes Belges francophones. La raison est en fait assez simple et pragmatique. En effet, pour garantir l'opérationnalité et l'efficacité de la récolte comme de l'analyse des données, nous avons décidé de limiter notre enquête à une seule zone géographique et linguistique, bien circonscrite.

Les conséquences des connaissances relatives au génocide des Juifs se traduisent par des attitudes et des comportements de deux types : d'une part, les expressions sociales qui témoignent d'opinions relatives aux formes du souvenir, aux émotions et à différentes valeurs, d'autre part les expressions politiques à proprement parler renvoyant aux attitudes à l'égard du pouvoir et du système politique. Mettre ainsi en avant les expressions sociales en les distinguant des expressions politiques permet de mieux cerner ces dernières en présentant toute leur singularité. Cela permet également d'insister sur l'étroite relation pouvant exister entre ces expressions.

Afin de confirmer ou non cette hypothèse, nous avons décidé de rencontrer une centaine de jeunes en limitant le terrain à la Communauté française de Belgique. Pour évaluer les attitudes et les comportements politiques et sociaux des jeunes, nous avons réalisé une enquête à partir de groupes de discussions (*focus groups*). C'est donc une méthodologie qualitative qui a été privilégiée. Ce choix a bien évidemment orienté l'ensemble de la recherche. Il nous semblait qu'une enquête par questionnaire n'aurait pas permis de cerner toute la complexité des réflexions et donc des positionnements des jeunes. Ensuite, nous trouvions que la réalisation d'entretiens individuels en profondeur n'aurait pas été suffisamment stimulante pour les jeunes qui se seraient retrouvés seuls face à un chercheur. Nous avons ainsi supposé qu'une certaine richesse pourrait découler de la réalisation d'entretiens collectifs. En outre, nous avions l'intuition que, sur la thématique du génocide des Juifs, les échanges que les jeunes auraient entre eux permettraient d'apporter des informations éclairantes et utiles pour répondre à notre question de recherche. En effet, sur une thématique aussi délicate, certains comportements ou certains silences, par exemple, pouvaient également participer à la confirmation ou à l'infirmation de nos hypothèses. Notre choix s'est traduit par la réalisation de *focus groups*, et le développement de notre argumentation reposera donc sur l'analyse des discours des jeunes.

Pour affiner l'analyse des conséquences sur la socialisation politique des jeunes, un dispositif longitudinal a été mis au point. Les groupes de jeunes ont été réunis à deux reprises. Encore fallait-il choisir la tranche d'âge constituant la charnière entre les deux vagues de discussions. L'apprentissage scolaire et la visite de lieux de mémoire ont été choisis pour constituer le repère autour duquel s'articuleraient les deux vagues. En effet, les jeunes peuvent prendre connaissance du génocide des Juifs par différents vecteurs de socialisation tels que les médias, la famille et l'école ; et ce, à différents moments. Or, l'apprentissage scolaire et la visite de lieux de mémoire qui en découle parfois se font à une période précise pour l'ensemble des jeunes de la Communauté française, c'est-à-dire lorsqu'ils sont âgés de 17 ou 18 ans. Le choix du repère scolaire nous permettait donc de disposer d'un point commun à tous les groupes que nous allions rencontrer. Dès lors, avec l'appui de différents professeurs, nous avons choisi les groupes de jeunes que nous

pouvoirs rencontrer avant et après l'apprentissage scolaire. Ce dispositif longitudinal a permis de recueillir un certain nombre d'indications intéressantes quant à l'influence de l'école sur les discours des jeunes à l'égard du génocide même si une analyse exhaustive du contenu des programmes scolaires n'a pas été menée.

Les groupes de discussions ont été réalisés directement par nos soins, dans les établissements scolaires, après avoir sélectionné un certain nombre de classes. Le choix des établissements scolaires ne s'est pas fait au hasard puisque plusieurs variables sociologiques ont été prises en compte en cherchant à diversifier le plus possible le panel de jeunes. En outre, l'organisation des groupes de discussions au sein même de l'établissement scolaire garantissait la présence obligatoire des jeunes. Nous avions ainsi plus de chance de rencontrer les mêmes jeunes entre les deux vagues de l'enquête. C'est donc à partir de février 2009 que nous avons pris le chemin de plusieurs écoles secondaires situées en Communauté française, tant en zone urbaine que rurale.

En effet, il ne s'agissait pas uniquement de réaliser deux vagues de discussions. Nous avons voulu suivre les jeunes durant toute cette période. En assistant à certains de leurs cours, en prenant part à certaines de leurs activités ou encore en les accompagnant sur les lieux de mémoire, nous avons voulu, tant que faire se peut, mieux cerner l'environnement dans lequel ils évoluaient et adaptaient éventuellement leurs discours entre 16 et 18 ans sur le génocide des Juifs. Bien sûr, il a été impossible de connaître entièrement cet environnement. On peut par exemple penser au cercle familial dans lequel nous n'avons pas voulu nous immiscer. L'accompagnement des jeunes s'est fait avec plus ou moins d'intensité ; certains groupes ayant davantage été suivis. Cette recherche a aussi été une expérience humaine dont les différentes étapes ont été jalonnées de moments de partages, de découvertes, d'étonnements qui trouveront parfois une traduction dans notre argumentation.

Mais s'atteler à étudier les conséquences des connaissances relatives au génocide des Juifs permet aussi d'interroger la place que peut jouer l'émotion. En effet, cette dernière est omniprésente dans le processus d'apprentissage. Les films, les récits des rescapés et même le cursus scolaire laissent un large espace, parfois prépondérant, à la dimension émotionnelle. Celle-ci est même souvent la clé permettant aux jeunes d'appréhender la question du génocide. Permettant d'attirer l'attention des jeunes et parfois de faire comprendre tout le processus de déshumanisation inhérent à ce génocide, le recours à l'émotion n'en suscite pas moins certaines interrogations fondamentales par rapport à la discipline de la science politique. Ainsi, le fait qu'un jeune ait été choqué par certaines images a-t-il des conséquences sur ses futurs choix politiques ? Dans ce cas, la rationalité n'a pas toujours sa place. Notre exploration de l'univers mental des jeunes permet de

mieux approfondir les liens unissant les émotions aux apprentissages cognitifs et leur traduction en termes politiques.

Il ne s'agit pas de présenter de manière cloisonnée les différents registres de discours des jeunes sur le génocide des Juifs, mais bien de les faire entendre dans leurs multiples imbrications. Trois grandes étapes rythment notre parcours de recherche. Dans une première partie, le cadre théorique et méthodologique est présenté. Pour ce faire, le chapitre 1 offre la définition des différents concepts que nous avons mobilisés pour établir notre problématique. Nous en avons privilégié trois : celui de génocide, celui de connaissance et celui de socialisation politique – avec une focalisation toute particulière sur le qualificatif de politique. Ensuite, le chapitre 2 décrit précisément la manière dont les données ont été récoltées. La méthodologie des *focus groups* ainsi que leur déroulement concret sont détaillés. Ce chapitre permet aussi d'en présenter les forces et les faiblesses. Le chapitre 3 clôture la première partie en présentant d'une manière spécifique l'approche que nous avons retenue pour envisager la socialisation politique. Nous basant sur une des rares théories – d'inspiration sociologique – existant dans ce champ de la science politique, nous avons décidé de l'élargir à certains résultats de recherches récentes tout en la confrontant aux théories s'inscrivant dans le champ psychologique. Il résulte de ce parti pris une approche théorique forte qui permet d'éclairer les différents positionnements des jeunes. Ceux-ci relèvent d'interactions complexes que les jeunes peuvent nouer avec le système politique et ses diverses composantes. Notre approche privilégie la compréhension de ces interactions dans le processus de socialisation politique.

Après avoir présenté notre objet de recherche à partir de la perspective théorique et méthodologique que nous avons privilégiée, la deuxième partie s'attache à montrer les attitudes et les comportements des jeunes qui s'inscrivent dans une perspective moins politique que sociale et qui témoignent dès lors d'expressions pouvant être tenues dans les différentes aires de la vie sociale. Trois grands ensembles sont distingués. Le chapitre 4 présente la manière dont les jeunes mobilisent le souvenir du génocide des Juifs durant les discussions. Il donne aussi l'occasion de mieux cerner les influences des vecteurs médiatiques et scolaires de socialisation. Ensuite, le registre émotionnel associé à la connaissance du génocide des Juifs est présenté dans le chapitre 5. Les émotions, bien évidemment fortement présentes lors des discussions, ont été exprimées de façon diverse. Mais ces émotions se sont surtout traduites par des sentiments aux portées plurielles. L'impact de la visite de certains lieux de mémoire comme les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau sur les opinions des jeunes est présenté. Enfin, le chapitre 6 permet de montrer les échanges de discussions faisant référence à des valeurs. En effet, quand les jeunes sont amenés à discuter du génocide des Juifs, ils ne peuvent s'empêcher d'adopter une

posture morale en préconisant ou en rejetant certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux. Dans l'argumentation, la thématique du racisme apparaît ainsi que le rôle spécifique que peut jouer la famille.

Après avoir analysé les attitudes et les comportements sociaux, nous nous efforcerons dans une troisième partie de mettre en évidence la portée politique des discours recueillis. L'univers politique des jeunes sera présenté dans le chapitre 7 et permet de montrer les liens établis entre la thématique du génocide des Juifs et une série de connaissances politiques. Il s'agit de comprendre la façon dont les jeunes envisagent le système politique belge et ses composantes. L'accent est particulièrement mis sur l'identification des autorités et l'évocation des règles régissant un tel système.

Le chapitre 8 fait écho au chapitre qui le précède. En effet, c'est l'ensemble des discours ayant une signification politique mais cette fois-ci envisagés sous l'angle affectif qui sont présentés. Ce chapitre complète et affine la description des connaissances politiques cognitives. Un long développement est consacré au sentiment de confiance et indique l'importance de la dimension sentimentale dans la formation des attitudes et des comportements politiques des jeunes. Nous mettrons en perspective ce sentiment de confiance avec la capacité d'action individuelle que les jeunes estiment détenir.

Le chapitre 9 analyse les modalités de la participation politique. Nous montrons la façon dont les jeunes ont fait le lien entre la participation politique et civique et la thématique du génocide des Juifs. Nous examinons la manière dont les jeunes rencontrés ont affirmé leur choix partisan futur sur la base des connaissances qu'ils ont du génocide des Juifs.

Les continuités que nous pouvons mettre en évidence entre les différents registres de discours recueillis auprès des jeunes attestent que les formes d'expressions sociales et les formes d'expressions politiques entretiennent des liens étroits. La conclusion de ce travail invite à interroger la possible reproduction d'un génocide et les moyens permettant de le prévenir. « Plus jamais cela », tel est l'impératif qui revient le plus fréquemment dans le discours des jeunes.

L'éducation et la commémoration sont considérées comme des « vaccins politiques » permettant d'immuniser les futures générations contre toute dérive génocidaire. Toutefois, les jeunes n'ont pas nécessairement conscience des processus et des « cheminements politiques »¹ ayant entraîné le génocide des Juifs. C'est au fond la mesure de cet écart que nous avons cherché à évaluer. En analysant l'impact de la connaissance de la Shoah sur la socialisation politique des jeunes Belges francophones, c'est plus largement l'éventualité de sa répétition ou encore

¹ BENOUESSAN Georges, *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, Paris, Mille et une nuits, 2003, p. 19.

Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs

l'effacement de sa mémoire dans la dynamique des générations que nous avons mis en questions et en débats.

Partie I

Cadres théorique et méthodologique

Chapitre 1

Définitions des concepts

La question de recherche posée dans l'introduction mérite quelques éclaircissements. Tel est l'objectif de ce premier chapitre qui définit les différents concepts de cette question.

1. Définition du concept de génocide

Le terme de génocide est souvent utilisé pour qualifier de nombreuses situations où un certain nombre de personnes sont massacrées à grande échelle. Ainsi, ce mot réapparaît régulièrement dans l'actualité. Philippe Raxhon, historien à l'Université de Liège, a d'ailleurs constaté que ce terme « a connu ces dernières années une inflation boursouflée »². Dévalorisé par une « étendue sémantique »³, il possède donc un contour flou et difficile à appréhender, surtout pour les néophytes.

Quand on consulte la littérature sur ce sujet, force est de constater que les acceptations du concept de génocide sont multiples et variées. Elles sont en fait le fruit de courants et de disciplines scientifiques différentes (droit, histoire, sociologie et science politique), outre les enjeux pouvant se matérialiser autour d'une définition. La diversité des définitions n'aidant pas à la compréhension, il est utile de retracer brièvement l'histoire du concept de génocide et d'identifier certaines de ses dimensions.

1.1. La naissance juridique du génocide et les deux grandes écoles des études sur les génocides

Le terme de génocide a été forgé au lendemain de la Seconde Guerre mondiale par un professeur juif polonais réfugié aux États-Unis, Raphael Lemkin. Ce concept – formé à partir du mot grec *genos* (race, peuple) et du suffixe latin *-cide* (tuer) – a permis à cet auteur de mettre en avant la spécificité des crimes commis par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, selon lui, « d'une manière générale, le génocide ne signifie pas nécessairement la destruction immédiate d'une nation. Il signifie plutôt un plan coordonné de différentes actions visant à la destruction des fondations essentielles de la vie des groupes nationaux avec le but d'annihiler les groupes eux-mêmes »⁴.

² RAXHON Philippe, « Pour mémoire, une mise en perspective historique des lois mémorielles », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *La concurrence mémorielle*, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », 2011, p. 46

³ FEIN Helen, « Genocide, Terror, Life Integrity, and War Crimes : The Case for Discrimination », in ANDREOPoulos George J. (dir.), *Genocide. Conceptual and Historical Dimensions*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1997, p. 95.

⁴ LEMKIN Raphaël, *Axis Rule in Occupied Europe. Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress*, Washington, Carnegie, 1944, p. 79.

Raphael LEMKIN, qui a perdu tous les membres de sa famille dans les camps de concentration et d'extermination, a œuvré pour obtenir une reconnaissance juridique internationale propre de cette définition. Ses efforts ont été récompensés, le 9 décembre 1948, suite à l'adoption de la Convention pour la prévention et la répression des crimes de génocide par l'Assemblée générale des Nations unies, qui a établi une véritable « charpente de la définition officielle du génocide »⁵. Le génocide y est défini, à l'article II, de la façon suivante :

Dans la présente Convention, le génocide s'entend de l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :

- a) Meurtre de membres du groupe ;
- b) Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ;
- c) Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ;
- d) Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ;
- e) Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.

Joe VERHOEVEN, juriste, nous aide à mieux appréhender cette définition en distinguant les trois éléments constitutifs requis pour qu'il y ait un génocide. Premièrement, l'élément matériel est l'ensemble des actes criminels énumérés par l'article II de cette convention. Cette énumération est conçue, selon le juriste, comme limitative. Ainsi, seuls ces actes criminels peuvent être pris en considération pour établir le génocide. On notera que seul le génocide physique est incriminé – c'est-à-dire celui qui conduit à l'élimination physique, en tout ou en partie, des membres d'un groupe. Deuxièmement, l'élément moral, l'intention, est le trait caractéristique d'un point de vue juridique. Cet élément doit être prouvé, mais la convention ne fournit aucune règle particulière en matière de preuve. Troisièmement, le destinataire particulier est le groupe national, ethnique, racial ou religieux. Il faut enfin savoir que cette définition ne laisse aucune place à un critère quantitatif visant à établir un nombre de victimes comme critère constitutif d'un génocide⁶.

Raphael LEMKIN souhaitait autonomiser le concept de génocide en lui accordant une reconnaissance juridique particulière et en le distinguant notamment du concept de crime contre l'humanité. Il est donc utile d'opérer la distinction entre les deux concepts. Joe VERHOEVEN, une fois encore, est éclairant quant à cette différence puisque

[...] la distinction entre génocide et crime contre l'humanité n'est pas toujours parfaitement claire. Il semble bien pourtant que ce soit l'intention de l'agent qui en fournit la clef : alors que l'auteur du crime contre l'humanité cherche exclusivement à atteindre

⁵ TER MINASSIAN Taline, « Le cas arménien : de l'usage du 'massacre' dans le discours négationniste », in EL KENZ David (dir.), *Le massacre, objet d'histoire*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 2005, p. 325.

⁶ VERHOEVEN Joe, « Le crime de génocide. Originalité et ambiguïté », *Revue belge de droit international*, 1991, n° 1, pp. 5-26 et VERHOEVEN Joe, « La spécificité du crime de génocide », in DESTEXHE Alain et FORET Michel (dir.), *De Nuremberg à La Haye et Arusha*, Bruxelles, Bruylants, 1997, pp. 39-47.

un ou plusieurs individus, fût-ce en raison de leur appartenance à un groupe, c'est ce groupe même qui est visé par le génocide⁷.

L'approche juridique a véritablement orienté les travaux ultérieurs menés par les chercheurs en sciences sociales, comme le mentionne Jacques SEMELIN lorsqu'il établit la distinction entre les deux écoles des études sur le génocide : l'école onusienne et l'école pluridisciplinaire. La première se caractérise par la filiation avec les écrits de Raphael LEMKIN et avec la Convention du 9 décembre 1948. Ainsi, les tenants de cette école « n'hésitent pas à partir de cette définition juridique pour entreprendre leurs travaux en histoire, sociologie, anthropologie, etc. »⁸. La deuxième, apparue à la fin des années 1990, cherche à se détacher de la définition des Nations unies et à se dégager ainsi du droit, comme le rappelle Frank CHALK en différenciant les objectifs des juristes de ceux des chercheurs en sciences sociales :

Pour les juristes internationaux, définir le génocide signifie définir un crime. Comme toute infraction pénale, la définition du génocide doit être appropriée pour les poursuites judiciaires et elle doit résister à l'examen par les juges et les avocats de l'accusé. Les chercheurs en sciences sociales ont un ensemble d'objectifs différents. Quand ils définissent le génocide, ils tracent les frontières d'un ensemble de cas qu'ils cherchent à étudier afin de découvrir leurs éléments communs et analyser les processus qui les entraînent⁹.

Les tenants de l'école pluridisciplinaire font valoir que la Convention pour la prévention et la répression des crimes de génocide est avant tout un compromis diplomatique. À cet égard, Jacques SEMELIN souligne la difficulté d'utiliser une telle convention :

On en vient alors à utiliser une norme qui est, par définition, politique, puisque le texte de cette convention résulte évidemment d'un compromis international entre les États en 1948, dans le contexte de l'après-guerre. Or cette situation est véritablement problématique¹⁰.

Les partisans de l'école pluridisciplinaire cherchent dès lors à utiliser des concepts propres à la discipline dans laquelle ils s'inscrivent. Par exemple, Jacques SEMELIN réintroduit le concept de génocide dans une des trois grammaires du massacre constituant l'unité lexicale de référence à partir de laquelle il construit son argumentation. Après avoir identifié le processus de destruction dans lequel s'inscrit le massacre, il en présente les trois types de logique politique ; à savoir la soumission, l'éradication et l'insurrection. C'est dans le cadre de la deuxième logique qu'il peut identifier le génocide comme « ce processus particulier de la destruction des civils qui vise à

⁷ VERHOEVEN Joe, « Le crime de génocide. Originalité et ambiguïté », *op. cit.*, pp. 10-11.

⁸ SEMELIN Jacques, « La logique monstrueuse du meurtre de masse », *La Débat. Histoire, politique, société*, 2010, n° 162/5, pp. 117-131.

⁹ CHALK Frank, « Redefining Genocide », in ANDREOPoulos George J. (ed.), *Genocide. Conceptual and Historical Dimensions*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1997, p. 47 [notre traduction].

¹⁰ SEMELIN Jacques, *Purifier et détruire. Usages politiques des massacres et génocides*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 2005, p. 382.

l'éradication totale d'une collectivité, les critères de celle-ci étant définis par ceux-là mêmes qui entreprennent de l'anéantir »¹¹.

Les deux écoles se distancient donc sur plusieurs points. Afin de mieux identifier ces derniers, la section suivante interrogera les critères constitutifs d'un génocide en confrontant différents auteurs.

1.2. Interrogation des critères constitutifs d'un génocide

Qualifier un événement historique de génocide demande d'établir une série de critères constitutifs. Or, ces critères ne font pas l'unanimité entre les chercheurs des études sur le sujet. Différentes lignes de discussions ont émergé au fur et à mesure de la progression des recherches. Dans cette section, nous voudrions revenir sur les différents critères ayant fait (et faisant toujours) l'objet de discussions. Quatre critères seront identifiés ainsi que leurs arguments propres.

1.2.1. La notion de groupe

La Convention du 9 décembre 1948 qualifie le groupe de « national, ethnique, racial ou religieux ». Ce point a pourtant cristallisé une série d'objections. Ainsi, Pieter DROST, dans un travail évaluant cette convention, a souligné l'absence d'autres groupes, dont le groupe politique¹². C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il parle de groupe humain dans sa définition¹³.

Leo KUPER a marqué une vive opposition à « l'omission majeure qui est l'exclusion des groupes politiques de la liste des groupes protégés »¹⁴. Son argumentation a consisté à démontrer que dans le monde contemporain, les différences politiques sont à tout le moins aussi importantes comme base pour le massacre et l'annihilation que les différences raciales, nationales, ethniques ou religieuses¹⁵. Il en a donc conclu qu'un génocide visant un groupe racial, national, ethnique ou religieux est généralement, ou en tout cas intimement, lié à un conflit politique. Malgré cela, il a respecté la définition internationale et s'y est plié étant donné qu'elle pouvait constituer « la base pour une action effective »¹⁶.

¹¹ SEMELIN Jacques, *Purifier et détruire*, *op. cit.*, p. 406.

¹² DROST Pieter N., *The Crime of State. Penal Protection for Fundamental Freedoms of Persons and Peoples. Book II. Genocide. United Nations Legislation on International Law*, Leyden, A. W. Sythoff, 1959, 224 p.

¹³ Ainsi, pour cet auteur, le concept de génocide devrait être rédigé sur la base de deux considérations générales. « En premier lieu, le génocide, comme une sorte d'homicide, est la destruction physique (et biologique) de la vie d'êtres humains. En second lieu, le génocide, comme une sorte d'homicide, est dirigé contre les membres individuels *de tout groupe humain* en tant que tel. Consécutivement, le crime de génocide dans sa forme la plus sérieuse est la destruction délibérée de la vie physique d'êtres humains en raison de leur appartenance à n'importe quelle collectivité humaine en tant que telle ». DROST Pieter N., *op. cit.*, p. 125 [notre traduction et nous soulignons].

¹⁴ KUPER Leo, *Genocide. Its Political Use in the Twentieth Century*, New Haven, Yale University Press, 1981, p. 39 [notre traduction].

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

Frank CHALK s'est également opposé à la définition internationale offerte par les Nations unies. Son désaccord porte sur l'exclusion des groupes politiques et sociaux dans la définition. L'exclusion des groupes sociaux aboutit notamment, selon lui, à négliger les homosexuels tués par les nazis à cause de leur orientation sexuelle. L'exclusion des groupes politiques aboutit, quant à elle, à laisser notamment de côté l'annihilation planifiée par les Khmers rouges de 1975 à 1978 des opposants politiques au Cambodge¹⁷. Dans un ouvrage fondamental, Frank CHALK et Kurt JONASSOHN ont exprimé leur position quant à la notion de groupe. Concevant une définition relativement restrictive renvoyant à des cas extrêmes, les deux auteurs ont listé différents cas de génocide depuis l'Antiquité (en tout, ils en ont présenté 22). Pour ce travail, les deux auteurs ont considéré que la notion de groupe posait problème puisque « la définition culturelle d'un groupe et de l'appartenance à un groupe est relativement différente dans l'Antiquité et à travers l'histoire avant la montée du nationalisme »¹⁸. En outre, le recours à ce terme peut être problématique quand la définition donnée par les auteurs d'actes de génocide est différente des usages conventionnels. Dès lors, ces deux auteurs ont privilégié le concept de groupe tel que défini par les auteurs mêmes du génocide. Ainsi, ils ont défini le génocide comme « une forme unilatérale de massacre de masse dans lequel un État ou une autre autorité a l'intention de détruire un groupe, ce groupe et l'appartenance à celui-ci étant définis par les auteurs [du génocide] »¹⁹.

La raison expliquant l'absence des qualificatifs « politique » et « social » dans la définition juridique doit être notamment trouvée dans les tractations politiques et diplomatiques ayant précédé l'adoption de la Convention pour la prévention et la répression des crimes de génocide. Ainsi, l'URSS de Staline aurait pu être concernée par l'inclusion de ces groupes dans la définition, étant donné la politique de persécution menée à l'égard « des ennemis de classe »²⁰ sous l'univers communiste. Le climat géopolitique de l'après-guerre et la pression soviétique expliquent donc en partie l'absence du renvoi aux groupes politiques et sociaux²¹. Bernard BRUNETEAU nous aide cependant à mieux cerner une autre distinction expliquant l'absence du critère politique dans la définition. Ainsi, le « crime motivé » – c'est-à-dire le crime politique – est différent du « crime immotivé » – c'est-à-dire racial. En effet, la personne victime qui a été assassinée pour ce qu'elle fait (par exemple, l'opposant ou le rebelle) se différencie de la victime qui est assassinée pour ce

¹⁷ Frank CHALK cite d'autres groupes pouvant être négligés comme les massacres de quelques 500.000 Indonésiens communistes en 1965-1966 ou les meurtres des membres de la Ligue Awami en 1970-1971 durant la séparation du Bangladesh. Voir CHALK Frank, « Redefining Genocide », *op. cit.*, pp. 50-51.

¹⁸ CHALK Frank et JONASSOHN Kurt, *The History and Sociology of Genocide. Analyses and Case Studies*, New Haven, Yale University Press, 1990, p. 25 [notre traduction].

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ COLIGNON Alain, « Le phénomène génocidaire », in GRANDJEAN Geoffrey, LALOUX Béatrice, PIGNON Cécile et FOURNIER Bernard, *Les sentiers de la mémoire. Paroles de jeunes*, Liège, Éditions de l'Université de Liège, 2010, p. 57.

²¹ BRUNETEAU Bernard, « Génocide. Origines, enjeux et usages d'un concept », in LEFEBVRE Barbara et FERHADJIAN Sophie, *Comprendre les génocides du XXe siècle. Comparer-Enseigner*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2007, p. 24.

qu'elle est. Bernard BRUNETEAU note toutefois que « l'élimination physique d'un opposant politique ou d'un 'obstacle' social n'est pas plus compréhensible et rationnelle que celle d'un représentant de telle ou telle 'race' »²². Enfin, soulignons aussi que les travaux d'une juriste ayant consulté les archives des négociations de la Convention du 9 décembre 1948 montrent que les Américains n'ont pas tellement insisté pour inclure le groupe politique²³.

La qualification du groupe victime d'actes de génocide a engendré la prolifération de mots dotés du suffixe *-cide*. C'est ainsi que plusieurs concepts ont été créés afin de qualifier la destruction de membres de groupes particuliers²⁴. Ted R. GURR et Barbara HARFF ont notamment mis en place le mot « politicide » afin de désigner les meurtres de masse de nature politique²⁵.

1.2.2. *Le critère de l'intentionnalité*

L'intention est certainement le critère qui a suscité les plus fortes oppositions. Elle est centrale dans la définition de Raphael LEMKIN et dans la convention internationale de 1948.

Il est d'abord utile de rappeler brièvement les deux systèmes d'interprétation du génocide des Juifs produits par l'historiographie révélant les grands débats autour du critère de l'intention. Une querelle a ainsi vu le jour entre les intentionnalistes et les fonctionnalistes. Pour les tenants de la première tendance – les intentionnalistes –, « l'ensemble du système nazi se serait mis en place et organisé en vue d'un objectif précis : l'élimination des Juifs »²⁶. Pour les fonctionnalistes, l'accent est davantage mis sur les structures du pouvoir nazi et sur son processus décisionnel. « Dans cette perspective, la 'décision' de génocide se lit comme la résultante d'une radicalisation cumulative d'un système, non pas monolithique, mais polycratique »²⁷.

Quelle est dès lors la place du critère de l'intention ? Même si l'historien Frank CHALK et le sociologue Kurt JONASSOHN ont souhaité prendre de la distance par rapport à la Convention du 9 décembre 1948, ils ont considéré que ce critère était essentiel afin « d'exclure les cas dans les-

²² BRUNETEAU Bernard, « Génocide. Origines, enjeux et usages d'un concept », *op. cit.*

²³ SEMELIN Jacques, « La logique monstrueuse du meurtre de masse », *op. cit.*, p. 119.

²⁴ Par exemple, Martin SHAW a été très prolix dans la constitution de tels mots, reprenant certains concepts développés par d'autres auteurs. Pour le politologue, « les nouveaux *-cides* sont, en fait, les différentes dimensions du génocide ». Il distingue ainsi l'ethnocide – référant à la destruction des membres d'un groupe, en tout ou en partie, identifiés en termes de leur ethnicité –, le gynécide (*gendercide*) – renvoyant à l'extermination des personnes d'un sexe particulier –, le politicide, le classicide – visant les classes sociales –, l'urbicide – qualifiant la destruction des immeubles et du tissu urbain comme éléments d'urbanité – et l'auto-génocide – désignant une autodestruction et s'appliquant essentiellement au cas cambodgien. SHAW Martin, *What is genocide?*, Cambridge, Polity Press, 2007, p. 64 [notre traduction].

²⁵ GURR Ted R. et HARFF Barbara, « Genocide and Politicide in Global Perspective : The Historical Record and Future Risks », in STAN Windass (dir.), *Just War and Genocide. A Symposium*, Londres, Macmillan's Foundation for International Security, 2001, cité par SEMELIN Jacques, *Purifier et détruire*, *op. cit.*, p. 379.

²⁶ AZRIA Régine, « La Deuxième Guerre mondiale et les Juifs. Entre histoire et Mémoire », *Archives de Sciences sociales des Religions*, 1989, 68/2, p. 169.

²⁷ STEINBERG Maxime, « Le génocide au XX^e siècle : lecture juridique ou historique », in DESTEXHE Alain et FORET Michel (dir.), *De Nuremberg à La Haye et Arusha*, *op. cit.*, p. 56.

quels le résultat n'était ni planifié, ni prédit »²⁸. Selon ces auteurs, l'intentionnalité permet d'exclure les désastres naturels ainsi que les massacres de masse (*mass deaths*) qui sont le résultat de certaines actions humaines mais n'ayant pas cette intention (comme par exemple la propagation de maladies résultant des mouvements migratoires).

Différents auteurs se sont, par contre, détachés du concept d'intention, comme l'historien Tony BARTA qui a étudié l'impact de la colonisation sur les autochtones australiens. Cet auteur a envisagé le génocide comme une fonction systémique de l'arrangement structurel australien. Il a ainsi conceptualisé une *société génocidaire* comme celle

[...] dans laquelle la totalité de l'appareil bureaucratique peut officiellement être orientée vers la protection de personnes innocentes mais dans laquelle toute une race n'en est pas moins soumise à des pressions implacables de destruction inhérentes à la nature même de la société²⁹.

Frank CHALK s'est montré opposé à une telle vision. Selon lui, si le génocide est la conséquence de forces impersonnelles et des systèmes sociaux, il peut dès lors y avoir peu de choses à faire pour l'éviter³⁰.

Helen FEIN, qui a transposé la définition juridique en termes sociologiques³¹, a réexaminé le concept d'intention et a préféré utiliser le concept d' « action déterminée et durable » pour qualifier la dimension intentionnelle. Ainsi, elle définit le génocide comme « une action déterminée et durable, perpétrée dans le but de détruire directement ou indirectement une collectivité, par l'interdiction de la reproduction biologique et sociologique des membres du groupe, action poursuivie sans égard à la non-hostilité éventuelle ou à l'absence de menaces proférées par les victimes »³². Dans sa définition, elle opère une distinction entre la motivation – de laquelle elle s'écarte – et l'action – qu'elle privilégie. Cette formulation lui permet d'exclure les massacres uniques, les pogroms, les morts de guerre et les morts accidentelles ou industrielles.

La notion d'intention soulève donc des interrogations pour les tenants de l'approche pluridisciplinaire qui cherchent à s'écartier du concept juridique. Jacques SEMELIN a ainsi relevé que l'usage de la notion d'intention est problématique en sciences sociales³³. Dès lors, pour lui, « ce

²⁸ CHALK Frank et JONASSOHN Kurt, *The History and Sociology of Genocide. Analyses and Case Studies*, *op. cit.*, p. 26 [notre traduction].

²⁹ BARTA Tony, « Relations of Genocide: Land and Lives in the Colonization of Australia », in WALLIMANN Isidor et DOBKOWSKI Michael N. (dir.), *Genocide and the Modern Age*, New York, Greenwood Press, 1987, pp. 239-240 [notre traduction].

³⁰ CHALK Frank, « Redefining Genocide », *op. cit.*, p. 57.

³¹ Il faut savoir que Helen FEIN a littéralement transposé sa définition en la comparant point par point à celle de la convention de 1948. Voir FEIN Helen, « Genocide : A Sociological Perspective », *Current Sociology*, 1990, vol. 38, n° 1, p. 24.

³² FEIN Helen, « Genocide : A Sociological Perspective », *op. cit.*, p. 24 [notre traduction].

³³ Il s'agit, en fait, d'un problème épistémologique. En effet, le concept d'intention n'est pas un concept opératoire en sciences sociales comme il l'est en sciences juridiques.

qui atteste encore le mieux la volonté de ceux qui décident le massacre, c'est son *organisation pratique*, c'est-à-dire la mise en œuvre des moyens et des personnels pour parvenir à l'élimination physique de telle ou telle catégorie de population »³⁴.

Martin SHAW, dans sa définition sociologique du génocide, est certainement l'auteur qui a tenté de se départir le plus du concept d'intention pour privilégier le concept d'action orientée développé par Max WEBER. Ainsi, l'auteur cherche à savoir s'il est possible d'appréhender le génocide comme un cadre générique pour la compréhension de la violence contre les groupes civils, entendus sociologiquement. Pour ce faire, il abandonne la vision subjective découlant du concept d'intention pour offrir un cadre de compréhension basé sur les relations sociales et comprendre ainsi le génocide comme un conflit social. La notion d'action orientée lui permet d'offrir ce cadre et de dépasser l'insuffisance qu'il voit dans le critère de l'intention. Ainsi, il définit le génocide comme « une forme de conflit social violent, ou une guerre, entre des organisations de puissance armée qui vise à détruire des groupes sociaux civils et des groupes et autres acteurs qui résistent cette destruction »³⁵. Avec une telle définition, l'auteur fait perdre au génocide son caractère exceptionnel en le liant à des phénomènes tels que le conflit ou la guerre.

Les débats autour du critère de l'intention sont donc intenses et suscitent toujours fortes oppositions.

1.2.3. *L'idéologie*

Il convient maintenant de s'intéresser brièvement à un troisième critère qui n'est pas relevé par tous les auteurs, à savoir le rôle de l'idéologie. Joël KOTEK ne manque pas de rappeler que certaines personnes sont devenues bourreaux par l'idéologie dans laquelle elles ont baigné³⁶. Ainsi, selon cet auteur, pour qu'il y ait un génocide, il faut une préparation idéologique engendrant l'idée qu'il faut exterminer des personnes en raison de caractéristiques bien précises. Joël KOTEK et Maxime STEINBERG ont d'ailleurs souligné l'importance de l'idéologie raciste qui a caractérisé l'Allemagne, permettant « l'appui et le consentement de larges secteurs des élites nazi es comme non nazies appartenant à l'armée, l'industrie ou encore l'administration publique »³⁷. Dans la continuité de ce critère, on peut mentionner l'importance déterminante pour les tueurs

³⁴ SEMELIN Jacques, « Éléments pour une grammaire du massacre », *Le Débat. Histoire, politique, société*, 2003, n° 124/2, p. 161.

³⁵ SHAW Martin, *What is genocide ?*, op. cit., p. 154 [notre traduction].

³⁶ KOTEK Joël, « 1904-1944. Le siècle des génocides et de la violence de masse », Académie Royale de Belgique, 6 avril 2010, disponible sur le site de l'Académie royale de Belgique : <http://www.academieroyale.be/> (consulté le 3 mars 2011).

³⁷ KOTEK Joël et STEINBERG Maxime, « 1941, La 'solution finale' du problème juif : une solution dictée par l'idéologie », in COURTOIS Stéphane (dir.), *Une si longue nuit. L'apogée des régimes totalitaires en Europe. 1935-1953*, Monaco, Éditions du Rocher, 2003, p. 296.

de masse de devoir se rassembler en groupe. Jacques SEMELIN n'a pas manqué de rappeler la dimension psychique pouvant découler du groupe :

le groupe constitue [...] l'opérateur de base du massacre : non seulement pour des raisons d'efficacité de l'action, mais aussi pour mettre les individus en situation psychique de le commettre. C'est à travers le groupe que les individus subissent comme une *métamorphose*, acquérant ensemble une puissance de destruction³⁸.

Le groupe semble donc également participer à la préparation idéologique soulignée par Joël KOTEK. En effet, Jacques SEMELIN relève la *métamorphose* que les individus subissent à travers le groupe leur permettant d'acquérir ensemble une puissance de destruction. L'individu n'est dès lors pas monstrueux en tant que tel, mais peut le devenir s'il est engagé dans une dynamique monstrueuse du crime de masse³⁹.

1.2.4. Passage à l'acte et ensemble des décisions et actes

Le dernier critère présenté renvoie à l'ensemble des décisions et actes commis à l'encontre du groupe victime d'un génocide. Le Convention pour la prévention et la répression des crimes de génocide établit cinq types d'actes qui relèvent avant tout de la destruction physique. L'article II présente un certain flou dans la mesure où il y est mentionné que l'intention de destruction vise, *en tout ou en partie*, un groupe tel que qualifié par la convention. On ne peut donc déterminer si l'intégralité du groupe doit faire l'objet d'une destruction ou s'il s'agit d'une part substantielle. Il est à noter que le dernier acte cité dans l'article II de cette convention concerne le transfert forcé d'enfants du groupe vers un autre groupe. Ce point renvoie aux transferts des enfants arméniens lors du génocide au début du XX^e siècle⁴⁰.

La plupart des auteurs sont relativement prolixes en termes de décisions et actes accomplis par les auteurs de génocide. Leurs natures sont aussi relativement variables. Ainsi, plusieurs auteurs utilisent le concept de destruction physique. C'est le cas de Raphael LEMKIN, Pieter DROST⁴¹ ou encore d'Irving Louis HOROWITZ⁴².

Leo KUPER préfère parler d'actions de liquidation et d'extermination. À ce stade, il est important de mentionner que ce sociologue opère une distinction entre deux types de génocides : le génocide domestique et le génocide dans un contexte de guerre internationale. Les génocides domestiques surviennent sur la base de divisions internes au sein d'une société. Dans cette catégorie – qui comprend l'Holocauste –, il inclut les génocides contre les populations indigènes, les génocides contre les groupes d'otage, le génocide suivant la décolonisation et le génocide dans le

³⁸ SEMELIN Jacques, « La logique monstrueuse du meurtre de masse », *op. cit.*, p. 127 [en italique dans le texte].

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ KOTEK Joël, « 1904-1944. Le siècle des génocides et de la violence de masse », *op. cit.*

⁴¹ DROST Pieter N., *The Crime of State. Penal Protection for Fundamental Freedoms of Persons and Peoples*, *op. cit.*

⁴² HOROWITZ Irving Louis, *Genocide. State Power and Mass Murder*, New Brunswick, Transaction Books, 1976, 80 p.

processus des luttes de la part de groupes ethniques, raciaux ou religieux pour le pouvoir, pour plus d'autonomie ou plus d'égalité⁴³. Le génocide dans le contexte de guerre mondiale est commis lors de conflits armés entre des États séparés et n'est en rien une catégorie exclusive. Il comprend même le crime de guerre. Ainsi, il considère comme un génocide les bombardements atomiques des villes japonaises d'Hiroshima et de Nagasaki par les États-Unis et les bombardements de Hambourg et de Dresde par les alliés⁴⁴. Ces actes étaient, selon lui, à la fois des crimes de guerre et des génocides ; leur caractéristique résidant dans le fait que la population entière d'une ville devient la cible d'assauts annihilatoires.

Bernard BRUNETEAU ne partage pas l'idée d'assimiler un crime de guerre à un génocide. Selon lui, il est nécessaire de faire la différence entre la violence de guerre et la violence génocidaire. Alors que la première s'exerce dans le cadre d'un face à face armé, la deuxième se traduit par le massacre perpétré unilatéralement contre des groupes sans défense. Ainsi, dans le cadre de la guerre, le belligérant souhaite la capitulation de son adversaire et dans le cadre du génocide, c'est son extermination. Pour l'historien, il peut dès lors « paraître imprudent de voir dans les bombardements stratégiques de la guerre totale de l'année 1945 (de Dresde à Tokyo et Hiroshima) un massacre massif de populations sans défense relevant d'une 'mentalité génocidaire' »⁴⁵. Il a donc souhaité maintenir la différence entre l'incrimination de crime de guerre⁴⁶ et celle de génocide car, selon lui, « d'une certaine façon, le génocide commence lorsque la guerre s'arrête »⁴⁷.

Cette idée d'action unilatérale en dehors d'un cadre militaire a été soulignée par d'autres auteurs. Ainsi, Israel W. CHARNY a envisagé le génocide comme « le massacre d'un nombre substantiel d'êtres humains lorsqu'ils ne sont pas dans le cadre de l'action militaire contre les forces militaires d'un ennemi déclaré, dans des conditions essentielles d'absence de défense et d'impuissance des victimes »⁴⁸. Barbara LEFEBVRE et Sophie FERHADJIAN ont été dans le même sens en soulignant la vulnérabilité du groupe victime d'un génocide puisque ce dernier renvoie à « la destruction physique intentionnelle et unilatérale menée par un État ou une autorité politique

⁴³ KUPER Leo, *The Prevention of Genocide*, New Haven, Yale University Press, 1985, 286 p.

⁴⁴ KUPER Leo, « Theoretical Issues Relating to Genocide : Uses and Abuses », in ANDREOPoulos George J. (ed.), *Genocide. Conceptual and Historical Dimensions*, *op. cit.*, p. 33.

⁴⁵ BRUNETEAU Bernard, « Génocide. Origines, enjeux et usages d'un concept », *op. cit.*, p. 31.

⁴⁶ Selon l'article 6 du Statut du tribunal militaire international de Nuremberg, les crimes de guerre sont définis comme « les violations des lois et coutumes de la guerre. Ces violations comprennent, sans y être limitées, l'assassinat, les mauvais traitements et la déportation pour des travaux forcés ou pour tout autre but, des populations civiles dans les territoires occupés, l'assassinat ou les mauvais traitements des prisonniers de guerre ou des personnes en mer, l'exécution des otages, le pillage des biens publics ou privés, la destruction sans motif des villes et des villages ou la dévastation que ne justifient par les exigences militaires ».

⁴⁷ BRUNETEAU Bernard, « Génocide. Origines, enjeux et usages d'un concept », *op. cit.*, p. 31.

⁴⁸ CHARNY Israel W., « Toward a Generic Definition of Genocide », in ANDREOPoulos George J. (ed.), *Genocide. Conceptual and Historical Dimensions*, *op. cit.*, p. 75

dans le but d'annihiler la totalité ou une partie substantielle d'une population, définie par lui comme groupe ennemi et placée en état de vulnérabilité »⁴⁹.

Finalement, Frank CHALK, Kurt JONASSOHN et Israel W. CHARNY parlent de génocide en termes de massacre de masse, Helen FEIN ajoute l'interdiction de la reproduction biologique et sociologique des membres du groupe⁵⁰. Quant à Mark LEVENE, il privilégie le concept d'assaut physique ou biologique pour qualifier le processus de destruction⁵¹.

Nous n'y mettrons pas un point final car nous avons avant tout souhaité présenter les grandes lignes afin d'éclairer au mieux les propos des jeunes. Par ailleurs, seul le génocide des Juifs est concerné par notre question de recherche. Avant de nous attarder sur le cursus scolaire, il convient d'expliquer les raisons présidant à ce choix. Au début de notre processus de recherche, nous avions opté pour le concept de génocide sans cibler précisément un exemple. Toutefois, deux éléments nous ont ensuite incité à privilégier le génocide des Juifs. Le premier est d'ordre méthodologique et résulte du déroulement des *focus groups* et plus précisément de la petite histoire lue au début des discussions, comme il sera expliqué dans le chapitre suivant. Le deuxième se rapporte aux discours des jeunes. En effet, lors des discussions, les jeunes ont principalement fait référence au génocide des Juifs et les discussions ne portaient presqu'exclusivement que sur ce cas. Afin de rester fidèle au dispositif méthodologique et aux données récoltées, il a donc semblé raisonnable de mettre l'accent sur le génocide des Juifs.

1.3. La transmission scolaire du génocide des Juifs

Analyser les conséquences des connaissances relatives au génocide des Juifs sur la socialisation politique nécessite au préalable de connaître le cadre scolaire dans lequel les jeunes Belges rencontrés ont pris connaissance de ce génocide. Pour ce faire, cette section présentera sommairement le contenu des cursus scolaires en Communauté française de Belgique sur cette thématique, en distinguant les programmes, les manuels scolaires et les cours d'histoire.

⁴⁹ LEFEBVRE Barbara et FERHADJIAN Sophie, « Introduction », in LEFEBVRE Barbara et FERHADJIAN Sophie, *Comprendre les génocides du XXe siècle. Comparer-Enseigner*, op. cit., p. 16.

⁵⁰ CHALK Frank et JONASSOHN Kurt, *The History and Sociology of Genocide. Analyses and Case Studies*, op. cit., p. 23. ; CHARNY Israel W., « Toward a Generic Definition of Genocide », op. cit., p. 75 et FEIN Helen, « Genocide : A Sociological Perspective », op. cit., p. 24.

⁵¹ LEVENE Mark, *Genocide in the Age of the Nation State. The meaning of Genocide*, Londres, I.B. Tauris, 2008, p. 86. Il faut savoir que cet auteur s'est lancé dans une grande entreprise de définition du concept de génocide, en publiant plusieurs volumes. C'est ainsi qu'il a défini le génocide comme « le résultat d'un État massif (*massive state*) ou d'une crise de l'État-régime (*regime-state*) dans lesquels une population globale est accusée d'antagonisme malveillant ou dangereux, pour ne pas dire un énorme potentiel perturbateur de l'agenda du régime ou de son action, justifiant dans l'esprit du régime la nécessité d'un assaut physique et biologique, avec l'objectif de la détruire, si pas totalement, du moins en nombre – au moins telle qu'elle est perçue par le régime – afin qu'elle ne représente plus une menace ». LEVENE Mark, *Genocide in the Age of the Nation State*. op. cit., p. 86 [notre traduction et en italique dans le texte].

Il convient de commencer d'abord par les programmes scolaires⁵² différents en fonction du réseau d'enseignement⁵³. Dans le programme d'histoire des établissements d'enseignement secondaire général du réseau de la Communauté française, on peut trouver dans la rubrique « contenus obligatoires », un item intitulé « Univers concentrationnaire et génocide ». Deux exemples de situations d'apprentissage sont suggérés : la visite du Fort de Breendonk⁵⁴ pour la déportation politique et la visite du Musée juif de la déportation à Malines pour la déportation raciale. Pour le programme d'histoire des établissements d'enseignement secondaire général du réseau libre subventionné catholique, on peut trouver dans la rubrique obligatoire « moments-clés », les items « Les univers concentrationnaires » et « La shoah ». Finalement, on peut constater que le contenu des programmes est relativement maigre.

Il faut ensuite se focaliser sur les manuels scolaires. En Belgique francophone, deux manuels sont actuellement disponibles pour les enseignants des cours d'histoire des deux réseaux d'enseignement (un manuel par réseau). Pour le réseau d'enseignement libre subventionné, le manuel est intitulé *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*⁵⁵. Ce manuel est conçu autour de trois grands ensembles⁵⁶ regroupant des « fiches » de deux à quatre pages sur des thématiques précises. Le génocide des Juifs est couvert dans les trois parties, de manière différente et à différents endroits. Compte tenu de la dispersion de la thématique, nous allons tenter d'en faire une présentation relativement claire. Commençons d'abord par la montée au pouvoir du nazisme présentée dans les « documents » avec les résultats des élections législatives de 1919 à 1933, la répartition socioprofessionnelle des membres du NSDAP en 1930, des extraits du programme du NSDAP, un témoignage relatif aux Jeunesses hitlériennes et deux affiches électorales. Ensuite, toujours dans la partie « Documents », une chronologie sur l'Allemagne nazie est exposée avec les principaux événements de 1933 à 1945 suivie encore de différents documents : le

⁵² Les informations ont été recueillies auprès de la Coordination pédagogique « Démocratie ou barbarie » de la Communauté française de Belgique.

⁵³ Il existe deux réseaux d'enseignement en Communauté française de Belgique : le réseau officiel organisé et financé par la Communauté française de Belgique et le réseau libre organisé par un pouvoir organisateur confessionnel ou non et subsidié par la Communauté française de Belgique. GERLACHE Alain, VANDE LANOTTE Johan, UYTENDAELE Marc, BRACKE Siegfried, GOEDERTIER Geert et COENEN Alain, *La Belgique pour débutants. Le labyrinthe belge : guide pratique*, Bruges, La Charte, 2010, pp. 241-242.

⁵⁴ Breendonk fut un camp de réception et de transit, d'abord pour les Juifs, et ensuite pour les prisonniers politiques et les résistants durant la Deuxième Guerre mondiale. DEMOCRATIE OU BARBARIE, *Le fort de Breendonk. Le camp de la terreur nazie en Belgique pendant la Seconde Guerre mondiale*, Bruxelles, Racines, 2006, 63 p.

⁵⁵ JADOULLE Jean-Louis et GEORGES Jean (dir.), *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, Namur Didier Hatier, 2009, 336 p. Des exemples du contenu de ce manuel scolaire sont repris à l'Annexe 1.

⁵⁶ La première partie est consacrée aux « Héritages » et reprend des enjeux de questions et de situations actuelles, des représentations actuelles de l'histoire de l'Occident et du monde relatives à la période couverte par le manuel et revient sur le patrimoine laissant des traces de la vie des hommes ayant vécu durant la période couverte par le manuel. La deuxième partie se focalise sur des « Documents » permettant de découvrir l'Histoire du monde depuis 1919. Enfin, la troisième partie rassemble les « Repères » regroupant des textes de synthèse, des informations des lignes du temps, des cartes et deux petits dictionnaires.

témoignage d'un étudiant français en Allemagne, la Loi pour la protection du sang et de l'honneur allemand, le Règlement du camp de concentration de Dachau, la situation économique et sociale de l'Allemagne entre 1928 et 1939, un dessin d'Elvira BAUER dans son livre pour enfants datant de 1936 mentionnant l'importance de se méfier des Juifs, la déclaration de Joseph GOEBBELS relative aux interdictions pour les Juifs de faire une série d'activités, un extrait d'un manuel scolaire nazi sur le coût des aliénés et des épileptiques, un extrait de *Mein Kampf* et une affiche allemande de 1936 sur l'importance d'écouter HITLER⁵⁷. On notera qu'un peu plus loin dans le manuel, quatre pages sont consacrées à la Belgique et à la France sous l'Occupation avec, une fois encore, différents documents⁵⁸.

Le racisme comme fondement du nazisme est abordé, dans la partie « Repères », permettant aux auteurs de mettre l'accent sur les racines, les conséquences et le contenu de cette idéologie. C'est à ce niveau que la théorie raciale d'HITLER et la politique eugéniste sont expliquées. Trois régimes autoritaires y sont également analysés : l'Italie de MUSSOLINI, l'Allemagne d'HITLER et l'URSS de STALINE. Les grandes étapes du déroulement de la guerre sont également décrites dans ces pages⁵⁹.

Il est maintenant utile de se tourner vers la thématique relative à l'univers concentrationnaire. Une fiche « Repères » de deux pages porte sur deux types de camps : les camps nazis et les camps soviétiques. Si on se concentre sur les camps nazis, une différence est faite entre les camps de concentration, les centres d'extermination, les camps de travail, les camps de prisonniers militaires et les camps de transit. Le nombre de morts est également détaillé. On peut notamment y apprendre que plus de 5 millions de personnes ont été victimes de la « Solution finale »⁶⁰. Notons que deux pages sont consacrées, dans la première partie relative aux héritages, au fort de Breendonk où les jeunes peuvent apprendre qu'à partir de septembre 1940, le fort est devenu un camp de prisonniers de la Gestapo où ont été emprisonnés des Juifs, des prisonniers politiques et de droit commun et des communistes. Il est également mentionné que suite à l'augmentation du nombre de prisonniers, le fort est devenu un camp de transit, la plupart des Juifs étant transférés à la caserne Dossin à Malines. Il est rappelé que le fort de Breendonk ne constituait pas, selon la terminologie SS, un camp de concentration, mais un camp de transit même si le régime de vie et de travail était comparable à celui des camps de concentration⁶¹. Des extraits de témoignages sont également présentés. Toujours dans la première partie relative aux héritages, deux pages sont en-

⁵⁷ JADOUILLE Jean-Louis et GEORGES Jean (dir.), *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, op. cit., pp. 84-89.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 106-109.

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 222-229.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 230-231.

⁶¹ *Ibid.*, pp. 44-45.

suite consacrées à « Auschwitz, camps de la mort » où les trois camps sont détaillés : le camp de concentration, le centre d'extermination des Juifs et le camp de travail associé au complexe industriel d'IG-Farben. Le plan des trois camps est reproduit ainsi qu'une photo du camp de Birkenau. Des extraits présentent le travail du *sonderkommando*, un message du service radio SS d'Auschwitz, une partie du journal de bord d'un SS et un extrait de la déposition de Rudolf HOESS au procès de Nuremberg⁶². On notera que dans la deuxième partie, deux pages s'intitulent « Pie XII et la 'Solution finale' » dans lesquelles différents extraits d'études scientifiques reviennent sur la position du Pape durant la guerre.

Une fiche « Repères » porte exclusivement sur les concepts de génocide et de négationnisme où l'accent est mis sur la définition juridique du concept de génocide puisque les extraits se réfèrent directement à la Convention du 9 décembre 1948 sur la prévention et la répression des crimes de génocide. Ainsi, le génocide est défini, dans le lexique, comme suit :

terme entré dans le droit international pour désigner des actes 'commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel' (article II de la Convention des Nations unies du 9 décembre 1948)⁶³.

Les auteurs du manuel présentent les trois génocides faisant l'objet d'une reconnaissance internationale : le génocide des Juifs, le génocide des Tutsis et le génocide des Bosniaques. Un paragraphe mentionne en outre que les historiens s'accordent pour dire que les Arméniens ont fait l'objet d'un génocide entre 1915 et 1917. Les « massacres qualifiés à tort de 'génocides' mais dont l'ampleur est cependant incontestable »⁶⁴ sont également mentionnés. Concernant le concept de négationnisme, une différence est opérée entre le négationnisme – qui renvoie aux tentatives délibérées de nier une réalité historique, c'est-à-dire l'extermination des Juifs d'Europe – et le révisionnisme – qui est l'attitude de celui qui, refusant tout dogme ou toute affirmation établie, s'efforce d'en rechercher les preuves. Des documents relatifs aux déclarations du Président iranien et de Robert FAURISSON niant le génocide des Juifs sont aussi présentés⁶⁵.

Finalement, on mentionnera qu'une fiche « Héritages » de deux pages cherche à répondre à la question suivante : « Raconter la Shoah ? ». Un extrait de la bande dessinée *Maus* d'Art SPIEGELMAN est présenté, ainsi qu'un extrait de l'entretien entre l'historien Pierre NORA et Jonathan LITTELL, permettant d'opérer la distinction entre l'historien et le romancier qui a pu

⁶² JADOULLE Jean-Louis et GEORGES Jean (dir.), *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, op. cit., pp. 46-47.

⁶³ *Ibid.*, p. 332.

⁶⁴ Il s'agit de la grande famine en Ukraine (1932-1933), de la déportation du peuple tchétchène (1944), des crimes perpétrés par les Khmers rouges au Cambodge (1975-1979), le massacre par bombardement à l'arme chimique de Kurdes d'Irak (1987-1989) et les massacres de populations noires du Darfour (depuis 2003).

⁶⁵ JADOULLE Jean-Louis et GEORGES Jean (dir.), *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, op. cit., pp. 262-263.

s'intéresser aux mécanismes psychologiques de l'exécution. On trouve aussi deux images du film de Steven SPIELBERG, *La liste de Schindler* et l'avis de Claude LANZMANN sur ce film⁶⁶.

Pour le réseau d'enseignement officiel de la Communauté française, le manuel est intitulé *FuturHist. Le futur, toute une Histoire !*⁶⁷. Il couvre la période allant de l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Ce manuel a été adapté pour le réseau d'enseignement officiel à partir du manuel du réseau d'enseignement libre subventionné, *Construire l'histoire*. Les mêmes fiches sont présentes. Nous ne nous attarderons donc pas davantage sur ce manuel puisque le contenu est le même. Tout au plus, nous noterons qu'une fiche supplémentaire analyse les regards sur le Juif – et donc l'antisémitisme du XIX^e siècle à 1945 – et que la fiche relative au génocide et au négationnisme n'est pas présente. La définition du terme de génocide dans le lexique est un peu différente du manuel précédent puisque le génocide y est défini comme suit :

terme entré dans le droit international en 1945 pour désigner 'des actes commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux comme tel' (article II de la Convention des Nations unies du 9 décembre 1948) ; déni du droit à la vie, destruction méthodique, entreprise comme une fin en soi et non comme un moyen, d'un groupe humain pour la seule raison de son existence. L'historiographie reconnaît en général trois génocides : celui des Arméniens (1915-1917), celui des Juifs durant le IIIe Reich (1933-1945) et celui des Tutsis au Rwanda (1994). L'ONU reconnaît les deux derniers et celui des Bosniaques, commis par les Serbes de Bosnie en 1995⁶⁸.

Il faut savoir qu'un ancien manuel scolaire a été utilisé en partie pour certains groupes rencontrés dans le cadre de cette recherche. Il s'agit du tome IV de *Racines du futur* consacré à la période allant de 1918 à nos jours⁶⁹. La présentation offerte dans ce manuel est chronologique. Le génocide des Juifs est abordé dans le cadre de la deuxième partie relative à la Seconde Guerre mondiale, qui couvre la période allant de 1938 à 1948. Dans celle-ci, sont successivement traités l'échec de la paix, les faits de la guerre, l'occupation, la fin et le bilan de la guerre. C'est dans cette dernière section que le système concentrationnaire est abordé. En effet, les auteurs mentionnent que, dans le domaine moral, la guerre est entrée dans l'ère de la terreur systématique en atteignant « son sommet à travers le recours généralisé à la torture par la Gestapo et l'organisation du système concentrationnaire visant l'extermination de millions d'êtres humains pour des motifs raciaux ou idéologiques »⁷⁰. Les auteurs mentionnent ainsi que les Juifs, les Tsiganes, les démocrates, et tant d'autres ont été destinés à la chambre à gaz et au four crématoire⁷¹. Deux pages de

⁶⁶ JADOUILLE Jean-Louis et GEORGES Jean (dir.), *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, op. cit., pp. 36-37.

⁶⁷ HASQUIN Hervé et JADOUILLE Jean-Louis, *FuturHist. Le Futur, toute une histoire ! De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale*, Namur Didier Hatier, 2010, 336 p.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 332.

⁶⁹ GENICOT Léopold et GEORGES Jean (dir.), *Racines du futur. Tome IV : de 1918 à nos jours*, Namur, Didier Hatier, 2000, 215 p.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 85.

⁷¹ *Ibid.*

documents – intitulées « Univers concentrationnaire, shoa [sic] et révisionnisme » – sont ensuite consacrées à cette thématique. Les documents suivants sont présentés : une carte des camps, un extrait de la déposition de Rudolf HOESS sur la « Solution finale », une photo du camp de Belsen (où l'on voit des cadavres entassés), le témoignage de l'arrivée d'un témoin à Bergen Belsen, le plan du camp d'Auschwitz, un extrait sur les expériences médicales, la déclaration négationniste de Robert FAURISSON, la photo d'un monument en hommage aux Juifs à Kassel et l'avis d'un scientifique sur le révisionnisme. Le mot de génocide n'est pas utilisé en tant que tel et n'est nullement défini.

Outre ces manuels, il faut noter que la journée de commémoration en mémoire des victimes de l'Holocauste du 27 janvier fait l'objet de circulaires du/de la Ministre de l'enseignement obligatoire invitant les établissements à aborder ce sujet dans les classes et proposant des publications et/ou des activités permettant de répondre à cette demande. Ainsi, les groupes d'élèves rencontrés ont été concernés par cette initiative. En 2009, la coordination pédagogique « Démocratie ou barbarie » a distribué dans tous les établissements d'enseignement secondaire de la Communauté française un exemplaire du DVD *Modus Operandi* avec un dossier pédagogique. En 2010, la même coordination pédagogique a fait distribuer un exemplaire de la *Carte des camps et autres lieux de détention nazis* (Allemagne et Europe centrale) réalisée par l'Institut des Vétérans – Institut National des Invalides de Guerre, Anciens Combattants et Victimes de Guerre (IV-INIG) et par l'Institut géographique national (IGN)⁷².

Après cette présentation des manuels scolaires, il faut s'attarder sur le contenu de certains cours d'histoire auxquels les jeunes ont pris part. Cette présentation sera parcellaire pour deux raisons. D'une part, l'accent sera uniquement mis sur les cours d'histoire. Or, la thématique du génocide des Juifs peut être abordée dans bien d'autres cours, comme le cours de sciences sociales, de morale ou de religion. D'autre part, nous avons été dans l'impossibilité d'assister à certains cours ou tout simplement de disposer du matériel pédagogique donné aux élèves. Pour chaque groupe, notre maîtrise relative de leur cursus sera détaillée ainsi que les raisons expliquant l'accès relatif aux sources. Il s'agit d'une limite propre à la recherche que nous entendons toutefois surmonter.

Les deux premiers groupes de l'Athénée Royal de Vielsalm-Manhay (réseau d'enseignement officiel, ci-après groupe A et B) ont d'abord travaillé sur la base du manuel *Racines du futur*. Ces élèves ont également pris part à un projet de visite de lieux de mémoire découlant de l'adoption

⁷² Il faut noter qu'en 2011, un exemplaire de l'ouvrage *La Belgique et la persécution des Juifs* a été distribué aux établissements scolaires. Voir ROEKENS Anne, *La Belgique et la persécution des Juifs*, Bruxelles, La Renaissance du Livre/CEGES-SOMA, 2010, 124 p.

du « décret mémoire » par la Communauté française de Belgique⁷³. Plusieurs activités ont été réalisées avec les élèves de ces deux groupes. Le 18 janvier 2010, les élèves se sont rendus aux Territoires de la mémoire⁷⁴. Ensuite, le 12 février 2010, deux rescapés de deux génocides ont partagé leurs expériences avec les jeunes. Il s'agissait de Jacques ROTENBACH, rescapé du génocide des Juifs et de Yolande MUKAGASANA, rescapée du génocide des Tutsis. Le 26 février, une marche parrainée a été organisée dans les environs de Vielsalm afin de faire découvrir différents lieux de mémoire dont des monuments aux morts. Par ailleurs, le 2 avril 2010, Alain COLIGNON du Centre d'Études et de Documentation Guerre et Sociétés Contemporaines (CEGES) a donné une conférence intitulée « Le phénomène génocidaire ». Enfin, du 26 avril au 30 avril 2010, les élèves ont eu l'occasion de se rendre en Pologne afin d'y visiter différents lieux de mémoire. Le 27 avril 2010, l'ancien quartier juif de la ville de Cracovie (Kazimierz) a été visité. Le 28 avril, ils ont eu l'occasion de voir les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Le 29 avril 2010, ils ont enfin visité l'ancien ghetto juif de Cracovie dans le quartier de Podgorze. Ils ont notamment pu y voir l'Usine de Schindler et la Pharmacie sous l'Aigle⁷⁵ qui se situait sur la Place centrale de l'ancien ghetto⁷⁶.

Les deux groupes de l'Athénée Saucy-Destenay de Liège (réseau d'enseignement officiel, ci-après groupe C et D) ont abordé le thème du génocide des Juifs par des cours ex-cathedra appuyés par une série de documents. Différentes thématiques ont été abordées durant les cours. Ainsi, le professeur s'est d'abord penché sur la montée au pouvoir du nazisme et les critères du totalitarisme. Il a ensuite approfondi la thématique de la propagande avec la lecture d'un extrait de *Mein Kampf* et la lecture d'un texte de Théodore Monod dénonçant la propagande nazie. Il a également abordé l'antisémitisme (en faisant lire un extrait de *Mein Kampf*). La collaboration a

⁷³ La Communauté française de Belgique s'est dotée, le 13 mars 2009, d'un décret relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et des faits de résistance ou des mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes – plus communément appelé « décret mémoire ». Dans le cadre de ce décret, trois appels à projets ont été lancés quelques mois plus tard :

- un appel à projets visant à recueillir, à valoriser, à exploiter ou à préserver des témoignages ;
- un appel à projets visant à organiser des visites de lieux de mémoire et des séminaires à destination des enseignants ;
- un appel à d'autres projets en lien avec l'objet du décret à l'exclusion des projets visés par les deux appels à projets précités.

Pour de plus amples informations sur les appels à projets, on consultera les pages Internet de la coordination pédagogique Démocratie ou barbarie (DOB) à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24445&navi=1947> (consulté le 16 mars 2011).

⁷⁴ Cette association est située à Liège et cherche à éviter que des génocides tels que celui des Juifs se reproduisent. Elle accomplit un travail de mémoire et de pédagogie par rapport à ces faits et a mis en place un 'parcours symbolique' qui retrace le cheminement d'un déporté vers les camps de concentration et d'extermination. Le détail de ce parcours sera présenté dans le chapitre 4.

⁷⁵ Pour plus d'informations sur cette pharmacie, on se référera au témoignage de Tadeusz PANKIEWICZ qui dirigeait cette pharmacie. Voir PANKIEWICZ Tadeusz, *La Pharmacie du ghetto de Cracovie*, Paris, Actes Sud, 1998, 208 p.

⁷⁶ L'ensemble du projet a fait l'objet d'un court ouvrage. Voir GRANDJEAN Geoffrey, LALOUX Béatrice, PIGNON Cécile et FOURNIER Bernard, *Les sentiers de la mémoire. Paroles de jeunes*, op. cit., 156 p.

ensuite été traitée avec la lecture d'un message radiodiffusé du Maréchal PETAIN et d'un discours radiodiffusé de Pierre Laval. Il s'est ensuite focalisé sur la déportation des Juifs et la collaboration des autorités policières en faisant lire l'extrait d'un rapport allemand sur l'attitude de Vichy vis-à-vis des Juifs. La résistance a aussi été rapidement présentée en faisant découvrir l'appel du 18 juin 1940 du Général DE GAULLE, la lettre de Henri FERTET, condamné à mort à 16 ans pour faits de résistance, et un court texte sur les moyens de traquer les collaborateurs durant la guerre⁷⁷. Enfin, le professeur s'est focalisé sur le système génocidaire en développant la mise en place des camps de concentration et d'extermination. Il est revenu sur le cas d'Auschwitz-Birkenau en décrivant les trois camps. Un texte de Rudolf HOESS, commandant d'Auschwitz, a également été lu. Il faut savoir que les jeunes de ces deux groupes ont visité le Fort de Breendonk entre les deux vagues de *focus groups* et s'étaient déjà rendus aux Territoires de la mémoire avant les deux rencontres.

Les élèves du groupe de l'Institut d'Enseignement Technique Secondaire de Charleroi (réseau d'enseignement officiel, ci-après groupe E) ont pris part à un projet jalonné de plusieurs étapes tout au long de l'année scolaire 2008-2009. Ils ont d'abord assisté à des cours ex-cathedra durant lesquels ils ont appris ce qu'étaient l'Union européenne, le traité de Versailles, la Seconde Guerre mondiale, la guerre civile espagnole, le régime de Vichy, le camp de Rivesaltes, les expériences de Stanley MILGRAM, *La liste de Schindler*, *La colline aux mille enfants* et la Déclaration universelle des droits de l'Homme. Ils ont rencontré deux rescapés, Henri KICHLKA et Benjamin SILBERBERG. Ils se sont enfin rendus au camp de Rivesaltes⁷⁸ et sur certains lieux de mémoire du sud-ouest de la France, du 20 au 24 avril 2009. Durant ce séjour, les élèves ont notamment travaillé à partir de sources écrites et ont dû se glisser dans la peau d'un prisonnier à partir d'extraits de lettres censurées par les autorités en en imaginant l'intégralité⁷⁹.

Les élèves des deux groupes du Collège du Sartay à Embourg (réseau d'enseignement libre, ci-après groupe F et G) ont également suivi des cours sur le thème de la Shoah en disposant de notes de cours⁸⁰. Dans celles-ci, d'emblée, l'accent est mis sur le critère de l'intention génocidaire

⁷⁷ Après la lecture de ce texte, le professeur a mentionné l'importance de la liberté d'expression et notamment le fait de ne pas retirer cette liberté aux personnes qui s'y opposent. Si la liberté d'expression ne doit pas être limitée, il a cependant mentionné que l'expression de délits était interdite. Le professeur a alors relevé l'exemple de la loi Mourau (loi du 30 juillet 1981) qui réprime certains actes inspirés par le racisme et la xénophobie.

⁷⁸ Construit en 1938, le « camp Joffre » fut successivement un camp d'internement, camp de transit, centre d'hébergement surveillé, centre de regroupement familial et centre régional de rassemblement des Israélites. Il est situé dans le sud-ouest de la France. Voir PETIT Marianne, « Le projet de Musée Mémorial du camp de Rivesaltes », in FIJALKOW Jacques (dir.), *Transmettre la Shoah dans la famille, à l'école, dans la cité*, Paris, Les Éditions de Paris, 2009, pp. 184-187.

⁷⁹ MOUSTY Emmanuelle et CLEREAUT Christine, *Du traité de Versailles aux accords de Schengen en passant par Rivesaltes*, Dossier de présentation du projet, 2009.

⁸⁰ LAROSE Philippe, *Notes de cours*, Collège du Sartay, 2009.

puisque le professeur aborde immédiatement la controverse entre intentionnalistes et fonctionnalistes. Ensuite, différentes définitions sont données dont celle du terme de génocide défini comme « la volonté d'une structure étatique de détruire tout ou partiellement, matériellement ou moralement, un peuple, un groupe religieux, etc., avec la complicité de tout ou partie de sa population ».

Dans ses notes, le professeur mentionne qu'il utilise soit le concept de génocide, soit celui de Shoah. Dans une première section, il explique pourquoi le génocide n'était pas un programme et se positionne en termes fonctionnalistes puisqu'au terme de la section, il conclut « que la solution finale n'était pas programmée mais que ce qui la provoqua résultait d'une suite, d'un enchaînement d'événements et de circonstances que les Allemands n'avaient pas exactement prévus, caractérisés par l'improvisation des mesures destinées à faire disparaître les juifs d'Allemagne d'abord, d'URSS ensuite ». Le professeur aborde ensuite la thématique des ghettos. Trois ghettos sont brièvement analysés : Varsovie, Lodz et Teresienstadt. La section suivante, sur la Shoah et la Belgique, décrit les déportations et les rafles en Belgique.

Un chapitre entier est ensuite consacré à la mémoire du génocide. Dans celui-ci, le professeur revient d'abord sur le rôle de la Shoah dans la naissance de l'État d'Israël mais mentionne que sa fondation ne résulte pas de la Shoah. Il présente ainsi les différentes étapes de la création de cet État depuis 1897 et tente ensuite d'analyser la façon dont les Israéliens vivent avec le souvenir du génocide. Il revient notamment sur la création de *Yad Vashem* qui est « à la fois un musée, un lieu de mémoire, d'enseignement et de recherche historique ». Il mentionne aussi que « la mémoire de la Shoah ne s'est pas intégrée sans heurt ni douleur à la construction de l'identité israélienne » en expliquant notamment le cas du procès d'Adolf Eichmann (1960) qui avait dirigé le bureau des Affaires juives de l'Office central de Sécurité du *Reich* et organisé les déportations vers Auschwitz⁸¹. Le chapitre se clôture sur la thématique du déni de la Shoah et donc sur le négationnisme. Partant des *Protocoles des sages de Sion*, le professeur distingue trois sortes de négationnistes – les révisionnistes qui nient le génocide, les relativistes⁸² et ceux qui renversent la Shoah⁸³ – et ter-

⁸¹ Ce point n'est pas sans rappeler la controverse qui avait accompagné la publication du compte-rendu du procès d'Adolf EICHMANN par Hannah ARENDT. Dans celui-ci, elle avait conclu à la « banalité du mal » en dépeignant Adolf EICHMANN comme un « homme ordinaire » qui s'était soumis à l'autorité. Comme l'a écrit Dana VILLA, avec cette controverse, Hannah Arendt a fait face à une virulente antipathie où elle fut accusée d'exonérer le « monstre » et de blâmer les victimes. Voir VILLA Dana, « Hannah Arendt, 1906-1975 », *The Review of Politics*, 2009, n° 71, pp. 31-32. Voir également, ARENDT Hannah, *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, Paris, Gallimard, 1991, 484 p. et MARTENS Paul, *Théories du droit et pensée juridique contemporaine*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, coll. « Collection de la Faculté de droit de l'Université de Liège », 2003, pp. 48-51.

⁸² Selon le professeur, les relativistes « disent que STALINE et HITLER sont les mêmes et que les Allemands ont pris des leçons sur STALINE, et que dans ce contexte la shoah n'a rien de particulier ».

⁸³ Selon le professeur, ceux qui renversent la Shoah « se présentent comme des historiens honnêtes, qui prétendent que les Israéliens sont les bourreaux et les Palestiniens, les nouvelles victimes, ces négationnistes se rencontrent aussi bien à droite qu'à gauche ».

mine en décrivant la manière dont on a pu connaître le nombre de victimes juives. Certains élèves de ce groupe se sont rendus soit dans les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau, soit au fort de Breendonk entre les deux vagues de *focus groups*⁸⁴. Cependant, tous avaient déjà visité les Territoires de la mémoire avant la première rencontre.

Concernant l'Institut Sainte Marie de la Providence de Jemeppe (réseau d'enseignement libre, ci-après groupe H), nous n'avons malheureusement aucune information relative au cursus scolaire. En effet, nous sommes entré en relation avec cet établissement scolaire via le secrétariat et n'avons pas eu de contact avec le corps enseignant et notamment avec le professeur d'histoire. Grâce aux discussions, nous savons que des visites ont eu lieu au camp du Struthof⁸⁵ en Alsace préalablement aux rencontres.

Concernant les élèves des groupes de l'Athénée Royal de Pepinster (réseau d'enseignement officiel, ci-après groupe I et J), nous ne disposons également pas d'informations concernant leur cursus scolaire. Nous avons en effet été dans l'impossibilité de suivre les cours et n'avons pas pu prendre connaissance des notes de cours qui auraient pu être distribuées aux élèves. Toutefois, nous savons que ces élèves se sont rendus en Pologne pour visiter les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau entre les deux vagues de *focus groups*. Ils avaient également déjà visité les Territoires de la mémoire avant la première rencontre.

Enfin, étant entré en contact avec le dernier groupe de l'Athénée Lucie Dejardin (réseau d'enseignement libre, ci-après groupe K) par le biais du professeur de religion, nous n'avons pas pu prendre connaissance de leur cursus scolaire dans la mesure où nous n'avons pas su entrer en contact avec le (la) professeur(e) d'histoire. Par contre, nous avons accompagné ces jeunes lors de la visite des Territoires de la mémoire. Ce groupe a été choisi car il s'agissait du seul groupe n'ayant pas réalisé la visite d'un camp nazi dans le cadre scolaire (un seul élève a visité celui de Dachau, dans le cadre familial).

Finalement, les groupes de jeunes ont pris connaissance du génocide des Juifs de manière différente. Pour certains, cette connaissance a surtout été synonyme d'un apprentissage scolaire renvoyant d'ailleurs à différentes réalités : usage de manuels, cours ex-cathedra ou encore témoignages de rescapés. Certains groupes ont eu l'occasion de visiter en outre des lieux de mémoire. Les expériences des jeunes quant à ces lieux sont au nombre de cinq : les monuments aux morts, les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau, le Fort de Breendonk, le camp de Rivesaltes et le camp de Natzwieler (Struthof). Enfin, on notera que certains groupes

⁸⁴ En effet, les élèves avaient la possibilité de choisir quel lieu de mémoire ils souhaitaient visiter.

⁸⁵ Il s'agissait du camp de concentration de Natzwieler.

sont passés par l'association *Les Territoires de la mémoire*. De cet ensemble d'expériences, on peut constater que l'apprentissage du génocide des Juifs peut se faire de multiples façons. En sélectionnant les groupes de jeunes, nous avons essayé de traduire cette diversité.

2. Les connaissances du génocide des Juifs : entre histoire et mémoire

Le deuxième concept central de la question de recherche est celui de connaissances. Sa signification doit être explicitée ainsi que les raisons présidant à son choix. À cette fin, la différence entre la mémoire et l'histoire ainsi que la présentation de quelques connaissances des jeunes rencontrés seront exposées.

2.1. La différence entre la mémoire et l'histoire

La mémoire implique des souvenirs. Cependant, comme le rappelle Tzvetan TODOROV, « la mémoire ne s'oppose nullement à l'oubli »⁸⁶. Elle est ce « processus incessant de tri et, donc d'oubli »⁸⁷ aboutissant à une constante interaction entre d'un côté l'effacement et de l'autre la conservation⁸⁸. L'oubli est même la condition fondamentale de la mémoire⁸⁹.

La mémoire peut être appréhendée soit au niveau individuel, soit au niveau collectif. D'emblée, il faut souligner l'influence réciproque entre les groupes et les individus qui les composent. Ainsi, Marie-Claire LAVABRE relève que « la mémoire est dite collective non pas parce qu'elle est la mémoire du groupe en tant que groupe, mais parce que le collectif, le social, est l'état dans lequel existent les individus »⁹⁰. La mémoire collective ne peut être définie sans revenir aux écrits fondamentaux de Maurice HALBWACHS⁹¹. Selon ce sociologue, la mémoire collective renvoie aux souvenirs effectivement partagés par un groupe défini. Cette mémoire n'est pas une collection de mémoires individuelles puisqu'elle doit être appréhendée comme une reconstruction du passé⁹². Elle doit être comprise dans une perspective dynamique car, comme le rappelle l'historienne Laurence VAN YPERSELE, « en tant que système de représentations collectives, la mémoire interprète et reconstruit la réalité passée pour permettre une compréhension de soi et du monde, assurer des valeurs communes imposant des comportements et garantir une estime de soi »⁹³.

⁸⁶ TODOROV Tzvetan, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 2004, p. 14.

⁸⁷ RIOUX Jean-Pierre, « Devoir de mémoire, devoir d'intelligence », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, n° 73, p. 163.

⁸⁸ TODOROV Tzvetan, *Les abus de la mémoire*, *op. cit.*, p. 14.

⁸⁹ MAYER Françoise et VAŠÍČEK Zdeněk, « Le passé et le présent, la mémoire et l'histoire », in MAUREL Marie-Claude et MAYER Françoise (dir.), *L'Europe et ses représentations du passé. Les tourments de la mémoire*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2008, p. 176.

⁹⁰ LAVABRE Marie-Claire, « Usages et mésusages de la notion de mémoire », *Critique internationale*, 2000, n° 7, p. 55.

⁹¹ HALBWACHS Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1952, 298 p. et HALBWACHS Maurice, *La mémoire collective*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 2^e éd., 204 p.

⁹² RAXHON Philippe, « Tacite est bien dans l'Empire », in VAN YPERSELE Laurence (dir.), *Questions d'histoire contemporaine. Conflits, mémoires et identités*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 228.

⁹³ VAN YPERSELE Laurence, « Les mémoires collectives », in VAN YPERSELE Laurence (dir.), *op. cit.*, p. 195.

Cette mémoire collective peut évoluer, selon Maurice HALBWACHS, en fonction des priorités, des exigences, des intérêts de la société présente. Son caractère évolutif lui permet de participer à la construction de l'identité collective et donc de l'identité d'un groupe, qu'il soit ethnique ou non, d'une nation, d'une société, d'un mouvement politique, entre autres. De ce fait, « les opérations de sélection de la mémoire visent [...] à une efficacité dans le présent, mais aussi dans l'avenir, et sont légitimées par la quête identitaire au sein d'une collectivité [...] »⁹⁴. Chantal DELSOL nous met en garde contre les reconstructions du passé caractérisant la mémoire en soulignant notamment la dimension passionnelle :

La mémoire reconstruit le passé à partir des passions du présent et quand elle se trouve entre les mains d'idéologues, elle en vient rapidement à instrumentaliser le passé afin de la faire servir, comme toute chose, à ses fins. Pour instrumentaliser le passé, il faut sélectionner les faits, jeter ici un voile d'oubli et là au contraire mettre en valeur ou grossir à la loupe. Les architectes du devoir de mémoire sont experts en ces domaines⁹⁵.

Il est commun de séparer de manière stricte la mémoire de l'histoire. Sophie ERNST, par exemple, ne manque pas de signaler que « la mémoire, qui est une forme de rapport imaginaire au passé, relève plus du domaine de la fiction narrative, donc des lettres ou de l'art, que de l'histoire »⁹⁶. Comment dès lors définir l'histoire ? Philippe RAXHON rappelle que l'histoire⁹⁷ renvoie à « un produit de l'historien qui l'énonce et la formule »⁹⁸. Elle est donc une production scientifique élaborée au terme d'une méthode qui l'est tout autant, comme le rappelle Sophie ERNST :

L'histoire (comme la géographie et les diverses sciences humaines et sociales présentes à l'école) s'efforce de construire une saisie objective de la réalité, en mettant en œuvre des méthodes critiques et des outils d'exposition comme des cartes, des chronologies, etc. Elle-même est influencée par les imaginaires mémoriels d'un temps mais elle lutte contre cette influence par des procédures strictes de validation, soumises au contrôle sévère d'une communauté critique⁹⁹.

En outre, l'histoire est une connaissance qui peut avoir une existence en soi, « qui se suffit à elle-même ; le principe de la connaissance étant d'exister en soi »¹⁰⁰.

⁹⁴ RAXHON Philippe, « Essai de bilan historiographique de la mémoire », *Cahiers du Centre de recherches en histoire du droit et des Institutions*, 2009, n° 30, p. 15.

⁹⁵ DELSOL Chantal, « L'histoire et le vacarme de la mémoire », in TZITZIS Stamatios (dir.), *La mémoire, entre silence et oubli*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université de Laval, 2006, p. 463.

⁹⁶ ERNST Sophie, « Commémorations négatives, enseignements scolaires et éducation civique », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *op. cit.*, p. 79.

⁹⁷ Dans son texte, il faut savoir que cet historien précise mieux le concept d'histoire en faisant la distinction entre l'« histoire-connaissance » et l'« histoire-réalité ». La première renvoie à « ce que nous connaissons du passé, connaissance qui prend la forme d'une production historienne, d'un récit » ; alors que la seconde concerne « la totalité des faits du passé qui ont effectivement eu lieu ». L'auteur mentionne que cette totalité est impossible à restituer dans le cadre de l' « histoire-connaissance ». RAXHON Philippe, « Essai de bilan historiographique de la mémoire », *op. cit.*, p. 14. Par souci de simplicité et afin d'éviter de mélanger les mots, nous préférerons garder simplement le concept d'histoire sans le coupler à celui de connaissance.

⁹⁸ RAXHON Philippe, « Essai de bilan historiographique de la mémoire », *op. cit.*, p. 14.

⁹⁹ ERNST Sophie, « Commémorations négatives, enseignements scolaires et éducation civique », *op. cit.*, p. 77-78.

¹⁰⁰ RAXHON Philippe, « Essai de bilan historiographique de la mémoire », *op. cit.*, p. 14.

La séparation entre l'histoire et la mémoire semble relativement claire et nette. Pourtant, la ligne de démarcation a été remise en cause par Paul RICŒUR. En effet, revenant sur la production historienne, il n'a pas manqué de rappeler le lien qui l'unit à la mémoire. Ainsi, il analyse le rôle central du témoignage qui constitue cette mémoire déclarative des personnes ayant pu prendre part à des faits passés. Il montre comment cette mémoire quitte le champ de l'oralité pour celui de l'écriture, champ que l'histoire ne quittera plus en prenant notamment place dans les archives. Le processus scientifique peut alors se mettre en place : confrontations de témoignages, validité, etc. L'histoire, cette démarche scientifique, repose dès lors sur la mémoire comme le rappelle Paul RICŒUR en soulignant la place centrale du témoignage :

Il ne faudra toutefois pas oublier que tout ne commence pas aux archives, mais avec le témoignage, et que, quoi qu'il en soit du manque principal de fiabilité du témoignage, nous n'avons pas mieux que le témoignage, en dernière analyse, pour nous assurer que quelque chose s'est passé, à quoi quelqu'un atteste avoir assisté en personne, et que le principal, sinon parfois le seul recours, en dehors d'autres types de documents, reste la confrontation entre témoignages¹⁰¹.

La distinction et la séparation – parfois poreuses – opérées entre la mémoire et l'histoire permet d'expliquer les raisons présidant au choix du concept de connaissance. Ainsi, différentes façons ont permis aux jeunes de prendre connaissance du génocide des Juifs, comme il sera montré dans les chapitres ultérieurs. Ce processus de connaissance ne peut pas vraiment être qualifié de mémoriel puisqu'il ne participe pas, par la reconstruction du passé, à la construction d'une identité collective. Ainsi, à l'école, des faits historiques précis, accompagnés de dates importantes, de supports cartographiques et d'images historiques sont transmis aux élèves. Il en va de même lorsqu'ils visitent un lieu de mémoire ou lorsqu'ils regardent un documentaire. Cette prise de connaissance ne se fait pas, non plus, dans le cadre d'un processus scientifique comme celui emprunté par la discipline historique. En effet, les jeunes prennent connaissance de ces faits passés mais de manière parcellaire, sans s'appuyer nécessairement sur une méthode scientifique. Cette prise de connaissance se fait aussi par la mise en contact avec certaines mémoires. C'est par exemple le cas lorsqu'ils écoutent un témoignage ou regardent une fiction. Bref, la connaissance que les jeunes ont du génocide des Juifs ne peut être qualifiée de mémoire ou d'histoire mais se situe davantage entre ces deux processus. C'est pour cette raison que les connaissances relatives au génocide des Juifs constituent la clé d'entrée à partir de laquelle nous étudions les conséquences sur la socialisation politique de jeunes Belges francophones.

2.2. Le génocide des Juifs selon les jeunes

Après avoir précisé le concept de connaissances, il convient de se tourner vers les discours des jeunes concernant le thème du génocide des Juifs. À ce stade, la présentation sera relative-

¹⁰¹ RICŒUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 182.

ment générale puisque le cheminement de notre argumentation permettra de mieux approfondir ces connaissances et de montrer l'importance de ce génocide dans les discours des jeunes.

Les données récoltées montrent d'abord que les jeunes ont bien recours au concept de génocide. Lorsqu'on calcule la fréquence d'utilisation de ce terme lors des deux vagues de *focus groups*, on obtient une fréquence de 21 pour les 11 groupes de la première vague et une fréquence de 40 pour les 11 groupes de la seconde¹⁰². Ce concept, relativement mal cerné par les jeunes, est défini de différentes façons. Ainsi, il a pu être défini, durant les discussions, comme « un crime de masse », « une extermination d'une autre race », « la destruction de tout un peuple » ou le processus par lequel « il y a un homme qui monte au pouvoir et [...] qui met une certaine partie de la population plus haut, et qui fait un génocide avec les autres ». Dans la plupart des cas, les jeunes citent tout au plus ce mot sans toutefois le préciser davantage. Quand les animateurs des *focus groups* leur demandaient s'ils pouvaient expliciter ce terme, des réponses n'ont alors pas souvent été fournies.

Une double constatation doit être faite. D'une part, le génocide des Juifs constitue le cadre de référence des jeunes rencontrés. Ainsi, le terme « Juif » est mobilisé 76 fois lors de la première vague de *focus groups* et 44 fois lors de la deuxième. Le mot « Allemand » est, quant à lui, utilisé 15 fois lors de la première vague et 53 fois lors de la deuxième vague. On notera que le mot « nazi » est utilisé 13 et 7 fois, respectivement lors de la première et deuxième vague. D'autre part – et cette constatation sera récurrente tout au long de l'argumentation –, le génocide des Juifs est très souvent assimilé à la Seconde Guerre mondiale voire, plus généralement, à la guerre. Dès lors, des liens sont intensément opérés par les jeunes avec d'autres guerres comme la guerre en Irak et en Afghanistan, entre autres. Il a été mentionné précédemment que le crime de guerre avait été associé par Leo KUPER¹⁰³ au génocide. Cette association est également ressortie dans une discussion où un jeune a mentionné que :

Même 14-18, il n'y a pas vraiment eu de massacres de la population. C'est surtout des bombardements et, etc. La règle de la guerre, enfin, c'est une [PC]¹⁰⁴. Maintenant, c'est clair que les bombardements, [PC]. Ce n'est jamais vraiment un génocide à proprement dit. À part 40-45. Il y en a sûrement d'autres, comme en Afrique, en Chine ou au Japon. [...].

Il peut être intéressant de s'arrêter quelques instants sur les raisons pouvant expliquer le parallélisme particulièrement intense que les jeunes ont établi entre le génocide et la Seconde Guerre mondiale – ainsi que la guerre, de manière générale. Deux explications peuvent être proposées. D'une part, ce parallélisme peut découler de la séquence thématique à laquelle les jeunes sont

¹⁰² Il faut savoir que, durant les discussions, les animateurs n'ont jamais prononcé, en premier, le concept de génocide.

¹⁰³ KUPER Leo, « Theoretical Issues Relating to Genocide : Uses and Abuses », *op. cit.*

¹⁰⁴ Cette abréviation est utilisée pour signaler au lecteur que ce passage n'a pas été compris lors de la retranscription.

confrontés dans le cadre du cursus scolaire. En effet, le génocide des Juifs étant le génocide prioritairement abordé lors du cursus scolaire, il est analysé dans le cadre de la Seconde Guerre mondiale. Cette séquence d'apprentissage se manifeste donc dans les discours des jeunes puisqu'ils parlent parfois davantage de la Seconde Guerre mondiale que du génocide des Juifs et partant, ils mentionnent d'autres cas de guerre. D'autre part, il ne faut pas oublier qu'un lien unit la guerre et le génocide, comme le rappelle Bernard BRUNETEAU. En effet, cet auteur ne manque pas de rappeler que « la guerre apparaît comme le catalyseur de la décision génocidaire » et qu'en « modifiant le climat idéologique et psychologique, la guerre a, dans ces deux situations historiques [la Première et la Deuxième Guerre mondiale], rendu les exécuteurs prêts à abandonner toutes interrogations et inhibitions sur l'intolérable »¹⁰⁵.

Les données récoltées permettent, par ailleurs, de présenter les liens que les jeunes ont tissé entre le génocide des Juifs et d'autres faits historiques ou d'actualité. Deux types de discours ont été possibles : soit les jeunes ont accordé une certaine spécificité à ce génocide, soit ils l'ont relativisé. Commençons d'abord par la spécificité. Différents critères ont incité les jeunes à considérer que le concept de génocide est caractérisé par une dimension particulière qui le différencie d'autres faits historiques ou d'autres faits d'actualité. Le premier critère est le nombre de morts. Ainsi, dans le cadre d'une des discussions, des jeunes ont établi un lien avec une prise d'otage, comme celle qu'Ingrid BETANCOURT a connue. Différents jeunes ont alors souligné la plus grande gravité du génocide des Juifs étant donné les millions de morts. Dans un autre groupe, un jeune précisait la particularité du génocide des Juifs en déclarant qu'« il a été beaucoup plus rapide [étant donné qu'] ils ont tué beaucoup plus de gens en beaucoup moins de temps ».

Un deuxième critère est celui du contexte, comme l'a rappelé un jeune qui a considéré que, dans le cas d'un génocide, « c[e n]'est pas le même contexte ». Un autre élève est allé dans le même sens en déclarant que la guerre en Irak n'était pas la même chose qu'un génocide car « c[e n]'était pas dans le même contexte ». Dans les propos de ces jeunes, on pouvait sentir une certaine instinctivité les poussant à dire qu'un génocide a une certaine spécificité tout en ne sachant pas bien la définir.

Un troisième critère est celui de l'intention. Ainsi, un jeune a notamment mentionné que le génocide se différencie des autres faits d'actualité parce que « c[e n]'est pas le même but. C[e

¹⁰⁵ BRUNETEAU Bernard, « Génocide. Origines, enjeux et usages d'un concept », *op. cit.*, pp. 31-32. Par ailleurs, Doris L. BERGEN a souligné que l'histoire du génocide des Juifs était inextricablement liée à la Seconde Guerre mondiale. En effet, selon lui, la guerre a donné à l'Allemagne nazie le cadre pour la mise à mort systématique et elle a aussi fourni la plupart des victimes aux nazis. Ainsi, l'auteur considère que « sans la guerre, des millions de Juifs à travers l'Europe ne seraient pas tombés dans les mains allemandes ». BERGEN Doris L., « The Barbarity of Footnotes : History and the Holocaust », in HIRSCH Marianne et KACANDES Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, New York, The Modern Language Association of America, 2004, p. 41 [notre traduction].

n]est pas l'envie d'exterminer une race ». Dans un autre groupe, une élève a comparé le génocide à l'histoire des infirmières qui avaient donné de mauvais médicaments à différentes patients, entraînant leur mort. Un des élèves s'est alors opposé à cette comparaison car selon lui, les infirmières ne l'avaient « pas fait exprès », décelant ainsi une certaine intention chez les auteurs d'actes de génocide.

Quid ensuite de la relativité ? Les jeunes ont-ils tendance à relativiser le génocide des Juifs ? Il faut immédiatement signaler que ce verbe ne doit pas être envisagé en termes péjoratifs et ne signifie nullement qu'un jugement de valeur est porté à l'égard des jeunes. Il n'est pas synonyme de révisionnisme ou pire encore de négationnisme. Il signifie que les jeunes, en mentionnant d'autres exemples, font perdre le caractère absolu à ce génocide qui n'est alors plus placé sur un piédestal. Nous avons déjà eu l'occasion de montrer que les jeunes rencontrés ont davantage tendance à relativiser le concept de génocide en citant de nombreux exemples comparables, selon eux, à un génocide¹⁰⁶. Deux exemples permettent d'illustrer cette relativité. Ils renvoient aux discours tenus par les jeunes de deux groupes quand il leur a été demandé s'ils connaissaient des exemples similaires au génocide des Juifs. Dans un premier groupe (C), de multiples exemples ont été cités par les jeunes : le génocide des Bosniaques, les clandestins africains débarquant en Espagne placés dans des camps (selon l'expression d'un jeune), l'esclavage aux États-Unis, la guerre en Irak, le conflit entre la Chine et le Tibet ou encore le conflit israélo-palestinien. Un exemple plus cocasse a même été indiqué par un jeune : le massacre de la Saint-Barthélemy¹⁰⁷. Dans un deuxième groupe (H), après avoir discuté du génocide des Juifs, les jeunes ont mentionné le cas de Sémita ADAMU, morte étouffée par les policiers belges lors de son rapatriement forcé vers l'Afrique en 1998. Selon les jeunes, la similarité entre ce cas et le génocide des Juifs se situe au niveau de la volonté de faire taire la ou les personnes (soit en l'étouffant, soit en les plaçant dans des camps, pour reprendre les termes des jeunes).

Le but de cette courte section n'était pas d'offrir une description détaillée et exhaustive des connaissances des jeunes concernant le génocide des Juifs, mais bien de présenter un aperçu d'ensemble, un cadre parcellaire sur la manière dont les jeunes conçoivent de façon générale le concept de génocide et la manière dont ils mettent en perspective le génocide des Juifs avec d'autres faits historiques ou d'autres faits d'actualité.

¹⁰⁶ GRANDJEAN Geoffrey, « Quand des jeunes se souviennent : diversité et concurrence des mémoires autour des faits génocidaires », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *op. cit.*, pp. 89-112.

¹⁰⁷ Il convient de résumer brièvement la séquence de discussion relative à cet exemple. Alors que la discussion portait sur la connaissance par les jeunes de lieux où s'était déroulé un génocide, un jeune a mentionné qu'il y avait eu un événement « en France, avec une personne qui est Saint-Barthélemy ».

3. Les conséquences sur la socialisation politique

Il reste à identifier un dernier concept au cœur de la question de recherche, celui de politique (et consécutivement le concept de socialisation politique). Pour ce faire, nous reviendrons sur la différence entre *le* politique et *la* politique avant de nous interroger sur la pertinence d'étudier les conséquences de la connaissance du génocide des Juifs sur la socialisation politique.

3.1. Le politique et *la* politique

Pour définir le concept de politique, il est particulièrement utile de se référer à la distinction couramment opérée en science politique entre *le* politique et *la* politique. *Le* politique renvoie à « ce qui maintient ensemble les hommes en vue d'une certaine fin »¹⁰⁸. Il s'agit donc d'une structure qui qualifie « un certain arrangement ordonné des données matérielles d'une collectivité et des éléments spirituels qui constituent sa culture »¹⁰⁹. Cette structure ne doit cependant pas être envisagée d'un point de vue statique, mais bien envisagée comme structure sociale, en termes dynamiques. *Le* politique permet donc à la société de tenir ensemble et de donner une cohésion au groupe. *La* politique se distingue du politique car elle renvoie à une lutte : elle est une activité, « soit celle que déploient les gouvernants, soit celle qui se déroule dans le groupe en vue d'occuper les postes de direction ou d'influencer les décisions de ceux qui commandent »¹¹⁰.

La définition du concept de politique est intimement liée au concept de pouvoir. Si ce dernier peut être envisagé comme une relation entre des acteurs ou des systèmes d'attitudes, d'opinions et de comportements, deux éléments permettent de caractériser le concept de pouvoir politique : son champ d'extension et sa nature intrinsèque¹¹¹. D'une part, le pouvoir politique dispose d'une légitimité lui permettant d'exercer son autorité sur l'ensemble de la société et, d'autre part, il peut recourir à des sanctions si les membres de la société ne respectent pas son autorité¹¹². Philippe BRAUD utilise le concept d' « injonction socialement légitime »¹¹³ pour préciser la particularité du pouvoir politique. Il s'agit en fait, si on reprend la rhétorique wébérienne, du « monopole de la contrainte physique légitime »¹¹⁴. L'alliance entre légitimité et coercition se traduit ainsi par des règles de droit auxquelles s'attache une « présomption minimale de légitimité »¹¹⁵. Il faut savoir

¹⁰⁸ BURDEAU Georges, *Traité de science politique. Tome premier. Le pouvoir politique*, Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1966, p. 119.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 131.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 132.

¹¹¹ BRAUD Philippe, « Du pouvoir en général au pouvoir politique », in GRAWITZ Madeleine et LECA Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 1. La science politique, science sociale. L'ordre politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985, p. 335.

¹¹² DORMAGEN Jean-Yves et MOUCHARD Daniel, *Introduction à la sociologie politique*, Bruxelles, De Boeck, 2009, 2^e éd., p. 22.

¹¹³ BRAUD Philippe, « Du pouvoir en général au pouvoir politique », *op. cit.*, p. 372.

¹¹⁴ WEBER Max, *Économie et société*, tome I, Paris, Plon, 1969, p. 57.

¹¹⁵ BRAUD Philippe, « Du pouvoir en général au pouvoir politique », *op. cit.*, p. 383.

que David EASTON utilise le même type de fondements pour distinguer le système social du système politique puisque ce dernier est défini par « l'ensemble des interactions à travers lesquelles les valeurs sont autoritairement allouées pour une société »¹¹⁶. Ce faisant, il attache au concept de politique une caractéristique précise, c'est-à-dire cette allocation autoritaire de valeurs.

Ce dernier point est fondamental car c'est sur cette base que nous définissons le concept de politique. Ainsi, il renvoie au système politique, qui exerce un pouvoir sur la société ou, pour reprendre les termes de David EASTON, à travers lequel les valeurs sont autoritairement allouées pour une société. Ce faisant, nous renvoyons également aux luttes que se livrent des individus ou groupes d'individus souhaitant exercer un certain pouvoir sur la société.

3.2. Définition de la socialisation politique

Le concept de politique précisé, il convient d'aborder celui de socialisation politique. Discipline de la science politique, le terme de socialisation politique est apparu en tant que tel avec l'ouvrage de Herbert H. HYMAN publié à la fin des années cinquante¹¹⁷. Dans ce livre, l'auteur n'a pas offert une approche personnelle puisqu'il a compilé, sous la forme de recensions, différentes études antérieures, notamment de psychologie sociale. Il a systématiquement utilisé des recherches empiriques et s'est focalisé sur différents comportements politiques tels que la participation politique, l'orientation ou encore la tendance démocratique ou autoritaire. Il a mis en avant le rôle des différentes variables sociologiques censées influer sur les comportements précités : le sexe, la classe sociale et le niveau d'éducation. Il a aussi décrit les différents agents de socialisation¹¹⁸ et s'est intéressé aux autres expériences pouvant influencer le développement politique des adolescents comme la mobilité sociale et la mobilité géographique.

La perspective sociologique ouverte par Herbert H. HYMAN a véritablement orienté l'ensemble des études ultérieures. Pour comprendre l'héritage de cet auteur, il est utile de revenir sur sa philosophie de la socialisation politique. La socialisation politique lui apparaissait ainsi comme une facette de la structure sociale permettant aux valeurs sociales de se perpétuer d'une génération à l'autre par l'action des agents de socialisation. C'est ainsi qu'il a défini la socialisation politique comme « l'apprentissage d'ensembles sociaux correspondant aux positions sociales transmises par différents agents de la société »¹¹⁹. Dès lors, le développement humain est essentiellement un processus par lequel l'environnement – par les agents de socialisation –

¹¹⁶ EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, New York, John Wiley & Sons, 1965, p. 21.

¹¹⁷ HYMAN Herbert H., *Political Socialization. A study in the Psychology of Political Behavior*, New York, The Free Press, 1969, 140 p. Il faut noter qu'elle fut rééditée dix ans plus tard.

¹¹⁸ Pour rester fidèle à l'auteur, nous utilisons ici le concept d'agent de socialisation. Toutefois dans les développements ultérieurs, nous privilégierons celui de vecteur de socialisation.

¹¹⁹ HYMAN Herbert H., *Political Socialization, op. cit.*, p. 18.

s'imprime sur des jeunes¹²⁰. Si de nombreux chercheurs ont été influencés par cette perspective sociologique, d'autres, par contre, l'ont refusée pour privilégier une approche plus psychologique. Ces deux approches – qui ont toujours coexisté dans un rapport de force très inégal¹²¹ – méritent quelques approfondissements.

3.2.1. *La socialisation politique dans une perspective sociologique*

Les tenants de la perspective sociologique (le behaviorisme) catégorisent les attitudes et comportements politiques des jeunes en répondant à une question relativement simple : « Que pensent les individus ? ». Ils se déclinent toutefois en deux grands courants entre, d'une part, l'école de sociologie électorale de l'Université de Michigan (autrement appelée École de Michigan) et, d'autre part, le systémisme. S'ils diffèrent quelque peu au niveau de leur contenu, ces deux courants sont néanmoins similaires au niveau de la perspective théorique accordant à la structure sociale un rôle majeur dans la détermination des attitudes et comportements politiques inculqués aux jeunes. Il convient donc de la détailler.

Le courant behavioriste, et plus précisément l'École de Michigan¹²², s'est focalisé sur l'étude des comportements et attitudes politiques et électoraux. David EASTON a synthétisé le « credo behavioriste » en plusieurs points : recherche de régularités du comportement humain, vérification de leur validité, mise en œuvre de techniques d'observation et d'analyse rigoureuses, recours autant que faire se peut à la mesure et à la quantification, distinction entre jugements de valeur et explication des phénomènes, association étroite entre la théorie et la recherche, séparation entre recherche fondamentale et recherche appliquée et interdisciplinarité¹²³.

Un exemple d'étude behavioriste a été réalisé par Angus CAMPBELL, Philip E. CONVERSE, Warren E. MILLER, Donald E. STOKES sur l'électeur américain¹²⁴. En se focalisant sur le comportement électoral des citoyens américains aux élections présidentielles, ce livre a offert une cartographie relativement complète de l'électeur américain des années cinquante¹²⁵, accordant une grande importance à la structure sociale qui influence l'individu. En termes de socialisation politique, les auteurs ont montré que « l'orientation à l'égard des affaires politiques commençait typi-

¹²⁰ C'est par cette métaphore simple que Bernard FOURNIER a décrit la perspective de Herbert H. HYMAN, tout en n'y souscrivant pas. FOURNIER Bernard, *La socialisation politique. Concepts et méthodes*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... politique », 2011 (à paraître).

¹²¹ PERCHERON Annick, « La socialisation politique. Défense et illustration », in GRAWITZ Madeleine et LECA Jean, *Traité de science politique. Tome III. L'action politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985, p. 167.

¹²² Dans le cadre de ce chapitre, nous ne détaillerons pas la perspective systémique qui fera partie intégrante de notre définition de la socialisation politique dans le chapitre 3.

¹²³ EASTON David, *A Framework for Political Analysis*, Hemel Hempstead, Prentice-Hall, 1965, p. 7.

¹²⁴ CAMPBELL Angus, CONVERSE Philip E., MILLER Warren E., STOKES Donald E., *The American Voter. An Abridgment*, New York, John Wiley & Sons, 1964, 302 p.

¹²⁵ Voir notamment GAXIE Daniel, « Mort et résurrection du paradigme de Michigan. Remarques sur quelques résultats récents de la sociologie des comportements politiques aux Etats-Unis », *Revue française de science politique*, 1982, vol. 32, n° 2, p. 253.

quement avant que l'individu n'ait atteint l'âge de vote et que cette orientation reflétait fortement son milieu social immédiat, en particulier sa famille »¹²⁶. Ces résultats, critiqués par certains auteurs¹²⁷ – et mettant ainsi à mal son caractère universel –, ont été prolongés par d'autres études¹²⁸. Ainsi, dans la continuité de l'étude sur l'électeur américain, Philip E. CONVERSE s'est penché sur les systèmes de croyance en distinguant deux groupes : les élites et la population de masse. Il a tenté de montrer « le caractère de ce 'plateau continental' [à savoir les États-Unis] entre les élites et la population de masse et de localiser les sources des différences de leurs systèmes de croyance dans des caractéristiques simples d'information et dans sa transmission sociale »¹²⁹.

Comme le rappelle Annick PERCHERON, le behaviorisme est une « démarche qui cherche à rendre compte des phénomènes de la vie politique à partir d'une description des comportements individuels mesurés de façon empirique »¹³⁰. Pour ce faire, l'École de Michigan a pu réaliser, durant les années soixante et septante, un très grand nombre d'enquêtes grâce au *Survey Research Center* de l'Université de Michigan qui a décroché plusieurs programmes de recherche, permettant la réalisation et la publication de nombreuses études.

3.2.2. Succès et déclin du behaviorisme et intérêt pour la perspective psychologique

Si l'approche sociologique a, dès le début, été contestée par les tenants de l'approche psychologique, il n'en demeure pas moins qu'elle a connu un très grands succès avant de rencontrer un certain déclin. Ainsi, les études s'inscrivant dans la perspective sociologique se sont développées dans un contexte politique particulièrement stable. C'est sous les présidences de Dwight D. EISENHOWER (1953-1961) et de John F. KENNEDY (1961-1963), « figures d'autorité paternelle affable »¹³¹, que les premières recherches ont récolté un nombre important de données et ont orienté de manière décisive les études sur la socialisation politique. Ainsi, dans une période de stabilité politique, connaître les attitudes et potentiels comportements politiques des jeunes permettait de mieux les prédire¹³². Très rapidement, les études pionnières ont fait le tour de la ques-

¹²⁶ CAMPBELL Angus, CONVERSE Philip E., MILLER Warren E., STOKES Donald E., *The American Voter. An Abridgment*, *op. cit.*, p. 86.

¹²⁷ Ainsi, Norman NIE, Sidney VERBA et John R. PETROCIK ont réfuté les conclusions de cette étude. Ils ont montré que l'électeur des années 1970 s'opposait diamétralement à celui des années 1950. Voir NIE Norman, VERBA Sidney et PETROCIK John R., *The Changing American Voter*, Cambridge, Harvard University Press, 1976, 430 p.

¹²⁸ LEWIS-BECK Michael S., JACOBY William G., NORPOTH Helmut et WEISBERG Herbert F., *The American Voter Revisited*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2008, 493 p.

¹²⁹ CONVERSE Philip E., « The Nature of Belief Systems in Mass Publics », in APTER David E., *Ideology and Discontent*, London, The Free Press of Glencoe, 1964, p. 255 [notre traduction].

¹³⁰ PERCHERON Annick, « Les études américaines sur les phénomènes de socialisation politique dans l'impasse ? Chronique d'un domaine de recherche », *L'Année sociologique*, 1981, vol. 31, p. 72.

¹³¹ MERELMAN Richard M., « The Adolescence of Political Socialization », *Sociology of Education*, 1972, vol. 45, n° 2, p. 137.

¹³² À cet égard, la théorie de la socialisation politique de David EASTON reflète bien le contexte de stabilité puisque le système politique qu'il a conçu doit persister à travers le temps et que la socialisation politique doit permettre de réduire les pressions négatives adressées au système en formant les soutiens diffus à l'égard des autorités.

tion en étudiant les différentes facettes des attitudes et comportements politiques, en intégrant les différentes variables sociologiques afin de jauger leur impact et en analysant le rôle des agents de socialisation.

Un déclin a pourtant été constaté à la fin des années 1960 et au début des années 1970 pour plusieurs raisons : contestation des résultats, impossibilité de prédire les grands changements politiques et sociaux et remise en cause du behaviorisme¹³³. Ainsi, petit à petit, les recherches sont devenues de moins en moins nombreuses pour connaître, dans les années 1980, une période particulièrement calme en termes de nouveaux résultats. Outre la remise en cause du behaviorisme par la théorie des choix rationnels¹³⁴, différents auteurs ont alors soulevé la faiblesse du cadre théorique et méthodologique et en ont appelé à de nouvelles directions. Ainsi, Annick PERCHERON n'a pas hésité à parler d'« insuffisances théoriques et méthodologiques de certaines études »¹³⁵. Timothy E. COOK en a appelé à une nouvelle « logique théorique forte » dans le champ de la socialisation politique qu'il compare à un marché baissier (*bear market*)¹³⁶. Il mentionne ainsi la « négligence savante » et met l'accent sur les modèles psychologiques :

la négligence savante de la socialisation semble résulter [...] d'un manque de confiance sur ce qui est mesuré et donc sur tout ce que cela signifie. Une partie de ce manque de confiance dérive des méthodes traditionnelles utilisées pour étudier la socialisation politique. [...] Le manque de confiance n'est pas seulement méthodologique [...], le marché baissier est aussi attribuable à l'absence de logique claire pour l'étude, basée sur des modèles psychologiques de développement¹³⁷.

Ainsi, différents chercheurs ont porté une attention particulière à la perspective psychologique. Contrairement aux tenants du behaviorisme, ils ont envisagé l'individu comme un être actif de sa propre socialisation. Ils ont également mis l'accent sur les développements cognitifs, en insistant sur les processus à l'œuvre dans cet apprentissage, comme Annick PERCHERON qui définissait la socialisation politique comme « les mécanismes et les processus de formation et de transformation des systèmes individuels de représentation, d'opinions et d'attitudes politiques. Ce sont des phénomènes qui s'inscrivent dans la durée de la vie entière »¹³⁸.

Même si la perspective psychologique a suscité un regain d'intérêt, les tenants du behaviorisme ont cependant contribué à de nombreuses études ces dernières années, poussant M. Kent

¹³³ PERCHERON Annick, « Les études américaines sur les phénomènes de socialisation politique dans l'impasse ? », *op. cit.*, pp. 84-89 et EASTON David, « The New Revolution in Political Science », *The American Political Science Review*, 1969, vol. 63, n° 4, pp. 1051-1061.

¹³⁴ MAYER Nonna, *Sociologie des comportements politiques*, Paris, Armand Colin, Collection U, 2010, pp. 41-42.

¹³⁵ PERCHERON Annick, « Les études américaines sur les phénomènes de socialisation politique dans l'impasse ? », *op. cit.*, p. 70.

¹³⁶ En économie, un marché baissier est un marché à la baisse, caractérisé par un recul continu des cours boursiers.

¹³⁷ COOK Timothy E., « The Bear Market in Political Socialization and the Costs of Misunderstood Psychological Theories », *The American Political Science Review*, 1985, vol. 79, n° 4, pp. 1080-1081 [notre traduction].

¹³⁸ Elle avait toutefois spécifié que l'expression de socialisation politique avait été élaborée et utilisée, pour l'essentiel, dans le contexte d'études sur des enfants et des adolescents. PERCHERON Annick, « La socialisation politique. Défense et illustration », *op. cit.*, p. 165.

JENNINGS à affirmer que nous sommes à nouveau entrés dans un marché haussier (*bull market*)¹³⁹. Il a tout de même mis l'accent sur deux points devant être davantage investigués : l'impact des flux migratoires sur les processus de socialisation et de resocialisation et la combinaison des sciences sociales avec la génétique comportementale¹⁴⁰.

À ce stade, nous envisageons la socialisation politique comme l'apprentissage d'attitudes et de comportements par des jeunes à l'égard du pouvoir politique¹⁴¹. Plus précisément, ces attitudes et comportements font référence au système politique par lequel les valeurs sont autoritairement allouées pour une société et aux luttes que se livrent des personnes souhaitant exercer un certain pouvoir sur cette société. Les jeunes rencontrés sont en outre considérés comme des membres à part entière de la société dans laquelle ils vivent. Dans le cadre de la méthodologie mise en place, nous n'envisageons pas les jeunes comme des acteurs passifs de leur propre socialisation politique. Ainsi, nous estimons que l'héritage que les jeunes ont reçu à propos du génocide des Juifs a pu être renégocié à l'aune de leurs propres expériences par rapport à ces faits passés¹⁴². Nous rejoignons ainsi Anne MUXEL qui a conçu la socialisation politique dans une perspective dynamique en voyant le rapport des jeunes à la politique se construire entre deux pôles d'interprétation : l'héritage et l'expérience¹⁴³.

¹³⁹ JENNINGS M. Kent, « Political Socialization », in DALTON Russel J. et KLINGEMANN Hans-Dieter, *The Oxford Handbook of Political Behavior*, Oxford, Oxford University Press, 2009, pp. 29-44

¹⁴⁰ *Ibid.*, pp. 39-40. À cet égard, on relèvera que John R. ALFORD *et al.* ont testé la possibilité que les attitudes et les comportements politiques soient le résultat de facteurs génétiques et environnementaux en comparant les corrélations différentielles des attitudes de jumeaux monozygotes et dizygotes. Ils ont ainsi souligné l'importance des gènes en relation avec les conditions environnementales. ALFORD John R., FUNK Carolyn L. et HIBBING John R., « Are Political Orientations Genetically Transmitted ? », *American Political Science Review*, 2005, vol. 99, n° 2, pp. 153-167.

¹⁴¹ En sociologie politique, une distinction est ordinairement faite entre les opinions, les comportements et les attitudes politiques. Selon Pierre BRÉCHON, les opinions « sont des affirmations sur un sujet donné, ce sont des prises de position en fonction de débats en cours ; l'opinion est donc de l'ordre des idées, elle peut être plus ou moins structurée et ferme chez l'individu, elle peut être confuse, imprécise, floue ou au contraire très argumentée, elle peut être stable ou évolutive, elle peut être seulement dans la pensée de l'individu ou exprimée dans des discussions, parfois en réponse à une question ou en réaction à l'affirmation d'un tiers, ou encore devant une information de l'actualité sociale et politique ». Les comportements, quant à eux, « sont des actes que l'individu accomplit dans le domaine politique » ; l'exemple le plus emblématique étant celui du vote. Enfin, l'attitude « est une disposition générale, une manière d'être en politique ; l'attitude est en principe plus pérenne et plus profonde que l'opinion et le comportement. [...] L'attitude est comme une valeur sous-jacente. C'est l'ensemble des orientations intériorisées par l'individu qui fondent ses opinions et comportements du moment ». BRÉCHON Pierre, *Comportements et attitudes politiques*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Politique en plus », 2006, pp. 8-12. À l'instar des études sur la socialisation politique, dans le cadre de notre argumentation, nous parlerons davantage d'attitudes plutôt que d'opinions politiques car il a souvent été difficile de savoir si les jeunes émettaient juste des affirmations au moment des discussions ou si leurs prises de position relevaient davantage de dispositions plus pérennes.

¹⁴² Le chapitre 3 développera plus en détail notre perspective de la socialisation politique.

¹⁴³ MUXEL Anne, *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2001, p. 174. Dans cet ouvrage, l'auteure insiste également bien sur les réappropriations et les réinterprétations des jeunes. Ainsi, estime-t-elle que la socialisation politique « n'est ni toujours explicite ni toujours intentionnelle. Ce n'est pas nécessairement au travers d'une inculcation politique *stricto sensu* que se fait la transmission et que se forment les choix et les comportements politiques. La transmission peut opérer au travers de non-dits, de détournements, de

3.3. De la pertinence d'étudier les conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur la socialisation politique

L'objectif de cette recherche vient d'être explicité. Il reste cependant à savoir quelle est la pertinence d'analyser les conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur la socialisation politique de jeunes Belges francophones. Deux raisons nous poussent à investiguer ce sujet.

Premièrement, aucune étude de socialisation politique ne s'est penchée sur les conséquences de l'apprentissage chez des jeunes, d'événements historiques tragiques émotionnellement forts. Songeons, en effet, aux images auxquelles les jeunes sont confrontés quand ils sont amenés à étudier cette matière à l'école. On a pu constater que les images de cadavres ou de corps particulièrement maigres, par exemple, sont systématiquement présentes. Songeons également aux textes que les jeunes peuvent lire et qui témoignent par exemple, des atrocités commises par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale, comme les expérimentations médicales. Enfin, on peut penser aux conséquences de certains lieux de mémoire comme le fort de Breendonk ou les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Toutes ces étapes de l'apprentissage du génocide des Juifs sont jalonnées de moments émotionnels forts. Dès lors, étudier les conséquences de la connaissance du génocide des Juifs sur la socialisation politique nécessite d'intégrer cette importante part émotionnelle en cherchant à savoir si la connaissance d'un tel sujet influe de manière spécifique sur l'apprentissage des connaissances, des attitudes et des comportements politiques des jeunes rencontrés.

Deuxièmement, l'étude des conséquences des connaissances relatives au génocide des Juifs pose une question fondamentale, qui a été soulevée par Georges BENOUESSAN mais qui ne l'a pas investiguée empiriquement, à savoir celle de la compréhension des « cheminements politiques » pouvant mener à un génocide¹⁴⁴. En effet, cet auteur propose d'interroger, lors de l'enseignement de la Shoah, les structures politiques de notre modernité. Il invite à questionner la société pouvant générer des crimes comme ceux commis par le régime national-socialiste allemand et à dé-cortiquer « les structures de fonctionnement les plus masquées et les plus intérieurisées »¹⁴⁵. Ainsi, Georges BENOUESSAN rappelle le rôle de la modernité instrumentale dans ce génocide où « la science et l'économie sont les fins ultimes du devenir humain. Cette modernité-là a engendré [selon cet auteur] l'hygiénisme, l'eugénisme et le racisme comme politique d'État »¹⁴⁶, soulignant ainsi le rôle de l'appareil d'État moderne. Zygmunt BAUMAN a déjà relevé l'importance de la mo-

réactions et même d'oppositions. Il n'y a rien de linéaire ni d'automatique dans ce processus, arbitré au travers des réappropriations et des réinterprétations successives que fait l'individu de son bagage initial au fil des différentes étapes de son parcours ». MUXEL Anne, *L'expérience politique des jeunes*, op. cit., p. 69.

¹⁴⁴ BENOUESSAN Georges, *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, op. cit., p. 19.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 240.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 172.

dernité articulée au racisme pour expliquer le génocide des Juifs. Ainsi, les nazis ont mis en place un système d'ingénierie sociale qui était vue comme « une tâche de nature scientifique visant à instituer un ordre nouveau et meilleur »¹⁴⁷. Selon cet auteur, le massacre des Juifs était considéré comme une gestion rationnelle de la société. Dès lors, « *la version exterminatrice de l'antisémitisme doit être vue comme un phénomène purement moderne* qui ne pouvait se produire qu'à un stade avancé de la modernité »¹⁴⁸. Ces deux auteurs ne manquent pas de rappeler le rôle d'un élément supplémentaire : celui de la bureaucratie. Étudier les conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur la socialisation politique de jeunes Belges francophones nous permettra de considérer également la prise de conscience, chez les jeunes rencontrés, de ces cheminements politiques ayant abouti au génocide des Juifs. Nous pourrons ainsi tenter de savoir si ces jeunes en ont conscience.

*
* * *

Avec ce premier chapitre, les différents concepts de notre question de recherche ont été expliqués. Celui de génocide a d'abord été éclairé au regard de différents critères discutés dans la littérature. Les cursus scolaires ont également pu être présentés sur la base de ce concept. Ensuite, les connaissances ont été situées entre l'histoire et la mémoire et a permis d'offrir une première description – très sommaire – de celles que les jeunes ont indiquées à l'égard du génocide des Juifs. Finalement, cerner le concept de socialisation politique a permis de présenter le cœur de la question de recherche qui envisage l'apprentissage par de jeunes membres d'une société d'attitudes et de comportements faisant directement référence au pouvoir politique.

Après cet important volet théorique, il convient désormais de présenter la manière dont les données ont été récoltées car la méthodologie a également participé à la conception de la socialisation politique que nous détaillerons davantage dans le chapitre 3.

¹⁴⁷ BAUMAN Zygmunt, *Modernité et holocauste*, Paris, La Fabrique, 2002, p. 122.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 129 [en italique dans le texte].

Chapitre 2

La récolte des données et l'organisation des *focus groups*

Pour récolter les opinions des jeunes, nous avons choisi de faire discuter les jeunes dans le cadre de petits groupes de discussions. Le choix d'une méthodologie qualitative mérite quelques explications. En effet, le recours à des *focus groups* a conditionné l'ensemble de la recherche et dès lors, l'ensemble des résultats.

1. La méthodologie des *focus groups* et leur déroulement

Cette méthodologie constitue une forme de l'entretien de groupe, c'est-à-dire « une situation construite, intermédiaire entre la situation réelle et la construction expérimentale »¹⁴⁹. Il existe un nombre important de définitions du concept de *focus group* que nous n'allons pas recenser ; tout au plus peut-on utiliser celle fournie par Jenny KITZINGER et Rosaline S. BARBOUR selon laquelle « les *focus groups* sont des groupes de discussions explorant un ensemble spécifique de questions »¹⁵⁰. Les premiers *focus groups* datent des années trente. Robert MERTON a été le premier à théoriser cette méthodologie qui a connu beaucoup de succès dans le domaine du marketing. Elle n'est cependant pas exclusivement réservée à cette discipline. En effet, comme l'a souligné Robert MERTON, le *focus group* constitue un « ensemble de procédures pour la collecte et l'analyse de données qualitatives qui peut nous aider à élargir la compréhension sociologique et psychologique dans quelques sphères de l'expérience humaine »¹⁵¹. Il est important de s'arrêter quelques instants sur le concept de *focus*. En effet, Andrès DAVILA et Mario DOMINGUEZ rappellent « ce qui est exprimé dans la dénomination même de *focus group* : 'focaliseur' [qui] désigne un appareil ou dispositif servant à focaliser ; c'est-à-dire, concentrer, rassembler »¹⁵². Ces auteurs ne manquent dès lors pas de rappeler l'importance de la personne qui contrôle le groupe, devant assurer cette exigence permanente de focalisation et pouvant couper le discours du groupe.

Faire parler des jeunes du génocide des Juifs n'est pas chose aisée ; ce sujet pouvant être considéré comme sensible en raison des images auxquelles il renvoie¹⁵³. Or, comme le mentionnent James H. FREY et Andrea FONTANA, « il n'y a rien de plus frustrant pour un interviewer que

¹⁴⁹ GIAMI Alain, « L'entretien de groupe », in BLANCHET Alain et al., *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*, Paris, Dunod, 1985, p. 227.

¹⁵⁰ KITZINGER Jenny et BARBOUR Rosaline S., « Introduction: the challenge and promise of focus groups », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny, *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2001, p. 4.

¹⁵¹ MERTON Robert K., « The Focused Interview and Focus Groups. Continuities and Discontinuities », *Public Opinion Quarterly*, 1987, vol. 51, p. 565.

¹⁵² DAVILA Andrès et DOMINGUEZ Mario, « Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, p. 55.

¹⁵³ Sur ce sujet, voir notamment HOPPE Marilyn J., WELLS Elizabeth A., MORRISON Diane M., GILLMORE Mary R. et WILDSON Anthony, « Using Focus Groups to Discuss Sensitive Topics with Children », *Evaluation Review*, 1995, vol. 19, n° 1, pp. 102-114.

d'être victime d'un répondant récalcitrant »¹⁵⁴. L'entretien de groupe, dont le *focus group*, permet alors de pallier les limites d'un entretien individuel ; c'est du moins ce que nous avons supposé.

Cette méthodologie s'avère dès lors doublement pertinente dans le cadre de recherches en science politique. D'une part, comme le rappellent fort bien Sébastien BRUNET et Pierre DELVENNE, cette méthodologie permet « le recueil des perceptions, des attitudes, des croyances, des zones de résistances des groupes cibles. Elle répond aux 'pourquoi' et aux 'comment' »¹⁵⁵. Elle permet donc de dépasser l'unique recueil d'attitudes et d'opinions. D'autre part, la dynamique collective n'est pas oubliée car, « le corpus qu'il [le *focus group*] permet de constituer est le produit d'interactions sociales »¹⁵⁶. Ainsi, « cette technique est basée sur l'idée de départ selon laquelle l'être humain, ses idées, ses préférences, ses valeurs et ses intérêts résultent de son interaction avec son environnement et que ses représentations du monde sont en partie influencées par ses relations avec les autres individus »¹⁵⁷. La méthodologie s'avérait donc doublement utile pour répondre au cadre théorique de cette thèse.

Cependant, une remarque doit être faite dès maintenant concernant la dimension interactionnelle de cette méthodologie. Nous n'allons pas analyser de manière exhaustive les interactions qui se sont déroulées dans le cadre des différents *focus groups* réalisés puisque tel n'est pas l'objectif premier de cette thèse. Par contre, nous ne manquerons pas de souligner, tout au long de notre argumentation, la manière dont certains discours ont pu être tenus par les jeunes, la manière dont certains sujets ont été abordés durant les discussions ou encore les réactions des jeunes face à différentes thématiques. Ainsi, nous pourrons relever les moments de silence, d'énerverment, de doute... Loin de dresser un tableau exhaustif des interactions, nous livrerons ainsi une mosaïque relativement imparfaite de ces interactions, nous permettant de dresser quelques comparaisons entre ces interactions.

Nous avons donc fait le choix de récolter des données dans le cadre d'une dynamique collective et nous ne nous intéresserons pas aux profils individuels. En effet, comme le rappelle Jenny KINTZINGER,

les *focus groups* ne permettent pas facilement d'obtenir des biographies individuelles ou le menu détail de la prise de décision durant des moments intimes, mais ils examinent

¹⁵⁴ FREY James H. et FONTANA Andrea, « The group interview in social research », *Social Science Journal*, 1991, vol. 28, n° 2, p. 181.

¹⁵⁵ BRUNET Sébastien et DELVENNE Pierre, « Cahier n° 17 – Politique et expertise d'usage en situation de haute incertitude scientifique : application de la méthodologie des Focus Groups au risque électromagnétique », *Cahiers de sciences politiques de l'Université de Liège*, 2010, disponible à l'adresse suivante : <http://popups.ulg.ac.be/csp/document.php?id=472> (consulté le 11 octobre 2011).

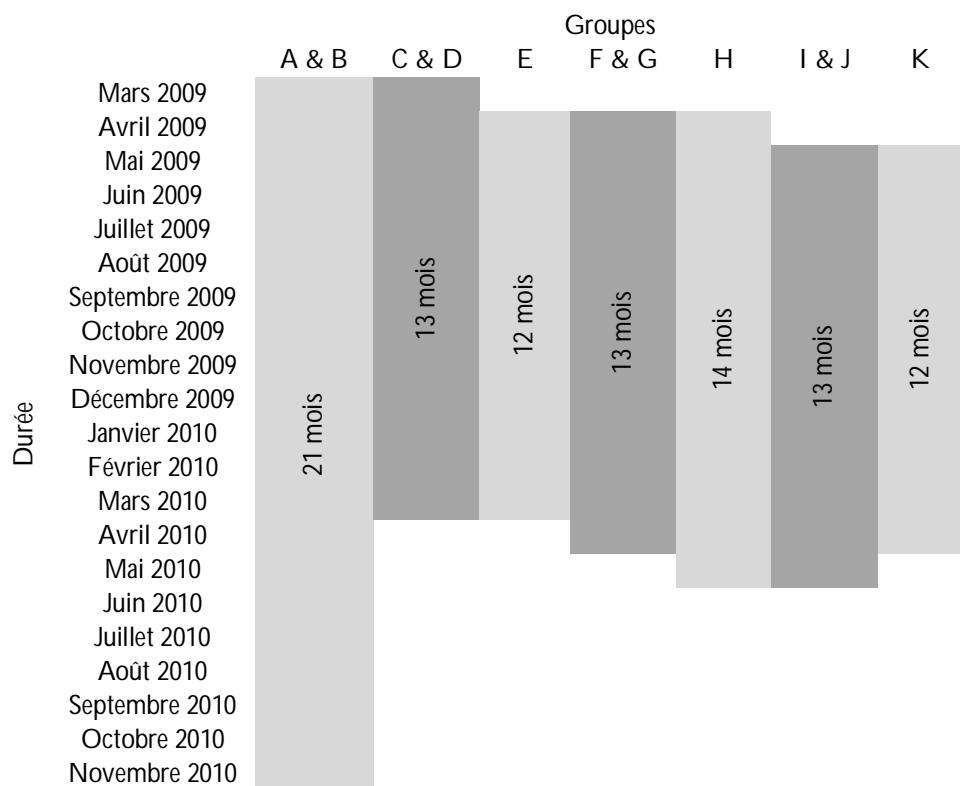
¹⁵⁶ DUCHESNE Sophie et HAEGEL Florence, *L'entretien collectif*, Paris, Armand Colin, Série « L'enquête et ses méthodes », 2005, p. 19.

¹⁵⁷ BRUNET Sébastien et DELVENNE Pierre, « Cahier n° 17 – Politique et expertise d'usage en situation de haute incertitude scientifique : application de la méthodologie des Focus Groups au risque électromagnétique », *op. cit.*

comment la connaissance et, plus important, les idées ensemble se développent et opèrent au sein d'un contexte culturel donné¹⁵⁸.

La méthodologie choisie se caractérise également par sa dimension longitudinale. Il faut savoir que quelques études longitudinales ont été menées dans le champ de la socialisation politique permettant de prendre en compte l'effet du temps. Ces recherches apportent une plus-value dans ce champ d'étude car comme le souligne Anne MUXEL, « comprendre la socialisation c'est pouvoir tracer une trajectoire, évaluer une distance parcourue, saisir les enchaînements de circonstances, repérer les seuils, les points de passage, les moments de cristallisation »¹⁵⁹. Le dispositif de recherche mis en place tente de tenir compte de cet effet du temps. En effet, les jeunes ont été rencontrés à deux reprises séparées par un intervalle de temps compris entre 12 et 21 mois.

Tableau 1 Intervalles de temps¹⁶⁰



Nous sommes bien évidemment conscient qu'il s'agit d'un temps particulièrement court qui ne s'explique que par le délai dans lequel s'inscrit notre recherche. Lors de la première vague de *focus groups*, les jeunes étaient âgés entre seize et dix-sept ans et étaient soit en quatrième secondaire¹⁶¹,

¹⁵⁸ KITZINGER Jenny, « The methodology of Focus Groups : the importance of interaction between research participants », *Sociology of Health & Illness*, 1994, vol. 16, n° 1, p. 116.

¹⁵⁹ MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *Revue française de science politique*, 2001, vol. 51, n° 3, p. 409.

¹⁶⁰ Avec ce tableau, on peut constater que ce sont les groupes A et B qui ont eu l'intervalle de temps le plus grand. C'était une volonté de notre part afin de disposer de groupes dont les rencontres étaient espacées d'un intervalle de temps plus long.

¹⁶¹ En Belgique, après généralement trois années dans l'enseignement maternel, les élèves passent d'abord six années dans l'enseignement primaire (de la première à la sixième) et six années dans l'enseignement secondaire (à nouveau

soit en cinquième secondaire. Lors de la deuxième vague, les jeunes étaient âgés entre dix-sept et dix-huit ans et étaient soit en cinquième secondaire, soit en sixième secondaire. Comme il a été mentionné dans le premier chapitre, entre ces deux intervalles de temps, les jeunes rencontrés ont eu l'occasion de prendre connaissance du génocide des Juifs par le milieu scolaire et, pour certains, par la visite de lieux de mémoire. Ainsi, deux éléments sont importants dans le cadre de ces *focus groups* longitudinaux : le temps et le processus d'apprentissage. Toutefois, les jeunes ont pu prendre connaissance de ce génocide par d'autres vecteurs de socialisation ou durant d'autres périodes. Concrètement, entre mars 2009 et novembre 2010, vingt-deux *focus groups* ont été réalisés au sein de sept écoles ; onze *focus groups* ont été réalisés par vague. Le Tableau 1 reprend la durée de l'intervalle pour chaque groupe.

Afin de satisfaire à la dimension longitudinale de notre recherche, les mêmes jeunes devaient être rencontrés lors des deux vagues. Toutefois, l'échantillon d'une enquête, comme l'a relevé Anne MUXEL dans le cadre de ses travaux, est condamné à une « mortalité du panel » et une « distorsion de l'échantillon du fait de son irrémédiable réduction »¹⁶². Nous avons été confronté à ce problème. Ainsi, lors de la première vague de *focus groups*, 122 jeunes ont été rencontrés. Lors de la deuxième vague, ce nombre est descendu à 102. En outre, puisque nous interrogions des étudiants dans leur classe, des jeunes ont été remplacés par d'autres. Toutefois, parmi tous les jeunes rencontrés, 81 étaient finalement identiques aux deux vagues¹⁶³.

Le choix du nombre de *focus groups* s'est basé sur les recommandations de plusieurs auteurs qui conseillent d'en réaliser au minimum trois ou quatre et au maximum onze ou douze¹⁶⁴. On notera qu'en fonction des auteurs, le nombre de *focus groups* peut varier du simple au double. Sophie DUCHESNE et Florence HAEGEL relèvent toutefois que le nombre minimum de *focus groups* dépend du nombre de critères que l'on prend en compte pour la construction du panel et du degré de structuration et de standardisation de l'organisation de la discussion¹⁶⁵. Le nombre fixé par ces différents auteurs pourrait paraître arbitraire mais il s'explique en raison de la saturation pouvant découler de la récolte des données (la saturation ne permettant pas l'émergence de nouvelles informations et entraînant une possible prédiction de la part de l'animateur des propos pouvant

de la première à la sixième secondaire). L'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans, théoriquement jusque la fin de la sixième année secondaire.

¹⁶² MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *op. cit.*, pp. 412-413.

¹⁶³ Dans le cadre de cette recherche, nous avons travaillé sur la totalité des jeunes et non uniquement sur les 81 jeunes identiques aux deux vagues. Ainsi, c'est un total de 143 jeunes qui est à la base du corpus des données.

¹⁶⁴ GIL Flores Javier, GRANALDO Alonso Cristina, « Using Focus Groups in Educational Research. Exploring Teachers' Perspectives on Educational Change », *Evaluation Review*, 1995, vol. 19, n° 1, p. 89.

¹⁶⁵ DUCHESNE Sophie et HAEGEL Florence, *L'entretien collectif*, *op. cit.*, p. 52.

être tenus par les participants¹⁶⁶). En ce qui concerne cette recherche, le nombre de *focus groups* a été limité à onze par vague car nous avons pu constater une certaine saturation lors des dernières rencontres de la première vague. Il ne semblait plus y avoir d'informations fondamentalement nouvelles émergeant des discussions. Toutefois, nous voudrions souligner la dimension subjective de cette évaluation. En effet, si nous avons pu constater une claire saturation dans les discussions, il nous est arrivé, même dans les derniers groupes, d'être interpellé par les réflexions et les propos de certains jeunes qui n'avaient pas encore été tenus dans les *focus groups* précédents ; ces réflexions et ces propos restaient cependant marginaux par rapport à l'ensemble des discussions. Ce point mérite d'être souligné car il témoigne, selon nous, de la particularité de cette méthodologie où la centralité des interactions sociales peut entraîner une multitude – voire une infinité – de configurations discursives. Ainsi, dans les derniers *focus groups*, nous avons été interpellé de deux manières ; d'une part, par le contenu des propos des jeunes à la base de réflexions n'ayant jamais été faites précédemment – celles-ci étaient toutefois particulièrement marginales – ; d'autre part, par la manière dont les jeunes formulaient leurs discours, témoignant alors d'une originalité et traduisant certaines formes de réflexions qui n'avaient pas nécessairement eu l'occasion de se révéler précédemment.

La plupart des *focus groups* comptaient entre huit et dix participants à l'exception de deux groupes constitués respectivement de cinq et quinze élèves. Il s'agissait de groupes préexistants, c'est-à-dire des « groupe[s] de personnes qui se connaissaient déjà chacune à travers la vie, le travail et la socialisation ensemble »¹⁶⁷. Les élèves se connaissaient avant le déroulement des discussions dans la mesure où ils étaient dans les mêmes classes au niveau scolaire. Les élèves d'un même groupe venaient obligatoirement de la même école et de la même classe. Quand une classe comprenait un nombre trop important d'élèves, la classe était alors divisée en deux afin de constituer des groupes plus petits. Le nombre de jeunes par groupe variait en fonction des classes¹⁶⁸. La présence des jeunes aux *focus groups* était imposée.

Les écoles, sociologiquement contrastées, ont été sélectionnées sur la base de quatre variables : origine nationale (population étrangère et d'origine immigrée ou non), origine sociale (population issue d'un milieu favorisé ou non), origine géographique (population issue d'un milieu rural ou urbain) et type de réseau fréquenté (population issue du réseau officiel ou du réseau libre). Le Tableau 2 reprend les différentes écoles et leur répartition en fonction des variables. La

¹⁶⁶ MORGAN David L., « Focus groups », *Annual Review of Sociology*, 1996, vol. 22, p. 144.

¹⁶⁷ KITZINGER Jenny, « The methodology of Focus Groups : the importance of interaction between research participants », *op. cit.*, p. 105.

¹⁶⁸ Les nombres d'élèves par groupe et par vague sont les suivants : A (10/10), B (11/8), C (11/9), D (11/10), E (5/5), F (15/13), G (13/11), H (14/10), I (10/8), J (12/9) et K (10/9).

catégorisation des écoles par variable n'a pas été évidente. Nous avons ainsi admis une certaine souplesse dans notre catégorisation. Dans l'Annexe 2, nous avons classé chaque élève sur la base des différentes variables prises en compte, parmi lesquelles l'origine sociale qui nécessite une explication plus détaillée. Trois critères ont été utilisés pour qualifier un milieu social dans le cadre de notre recherche. Premièrement, il s'agissait du niveau d'étude et du travail des parents. Ces informations ont pu être récoltées par l'intermédiaire du bref questionnaire distribué à la fin des *focus groups* permettant de recueillir des données de signalement. Deuxièmement, le niveau de l'établissement scolaire a tenté d'être évalué sur la base de l'appréciation – fort subjective – des professeurs ou de la personne nous ayant accueilli. Troisièmement, nous avons pris en compte le lieu de résidence des jeunes, toujours grâce au questionnaire distribué à la fin des *focus groups*. Nous avons relié ce lieu de résidence avec le classement établi par le Service Public Fédéral Économie (ministère de l'économie belge) concernant le revenu moyen par déclaration fiscale des communes belges¹⁶⁹. Nous avons ainsi pu identifier le niveau de richesse des communes dans lesquelles les jeunes résidaient.

Tableau 2 Groupes et variables

Variables	Groupes											Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	
Rural												4
Urbain												7
Officiel												8
Libre												3
Favorisé												4
Défavorisé												7
Belge												7
Étranger												3
Mixte												1

La classification de certains groupes sur la base de la variable relative à l'origine étrangère ou immigrée des jeunes mérite quelques commentaires. Dans le court questionnaire, nous n'avons pas demandé la nationalité des jeunes. Outre le fait qu'une telle question est mal considérée quand elle est posée en Belgique francophone, nous n'aurions pas pu obtenir les informations relatives à l'origine nationale car la plupart des jeunes ont la nationalité belge¹⁷⁰. L'information a donc été obtenue à partir de la nationalité des parents. C'est pour cette raison que nous parlons des jeunes étrangers ou d'origine immigrée car nous ne connaissons pas précisément leur nationalité.

¹⁶⁹ SPF Économie – Direction Générale Statistique et Information économique, *Niveau de vie. Statistique fiscale des revenu*, Bruxelles, 2010, 232 p.

¹⁷⁰ En quelque sorte, la nationalité belge peut en effet être acquise par demande si une personne est née en Belgique.

Si la division semble assez claire, nous devons toutefois noter qu'il faut tempérer la catégorisation réalisée. Ainsi, si les groupes C et D ont été classés comme groupe composé de jeunes étrangers ou d'origine immigrée, trois jeunes étaient belges dans ces groupes lors des deux vagues. À l'inverse, la même remarque doit être faite pour les groupes F et G où trois jeunes étaient étrangers ou d'origine immigrée. Les groupes H, I et J comprenaient chacun un jeune étranger ou d'origine immigrée lors des deux vagues. Bien qu'une certaine souplesse s'impose quant aux variables prises en compte, il faut toutefois relever la relative homogénéité au sein des groupes dans la mesure où les élèves qui en faisaient partie partageaient certaines similarités par rapport aux variables sociologiques énoncées précédemment.

Le choix des écoles sur la base de ces quatre variables permettait par contre de garantir une diversification entre les groupes constituant le corpus de données. Cette diversification est indispensable car, comme le rappelle Alvaro Pires, elle est vue

[...] comme le critère majeur de sélection en ce qui touche les échantillons qualitatifs par cas multiples. En effet, ces recherches sont souvent appelées à donner le *panorama le plus complet possible* des problèmes ou situations, une *vision d'ensemble* ou encore un *portrait global* d'une question de recherche. D'où l'idée de diversifier les cas de manière à inclure la plus grande variété possible, indépendamment de leur fréquence statistique¹⁷¹.

Ainsi, nous pourrons, lors de la vérification de nos hypothèses, apprécier si des différences existent entre les groupes sur la base des variables prises en compte.

2. Protocole d'entretien et analyse des données

Les *focus groups* ont été réalisés à partir d'un protocole de recherche identique, ce qui permet d'assurer une homogénéité au niveau de leur déroulement et qui facilite dès lors le traitement comparatif. Le protocole prévoyait une discussion en groupe d'une durée limitée par l'horaire scolaire, comprise entre 75 minutes et 90 minutes. Nous pouvions, en effet, disposer de deux heures de cours, de manière générale successives, pour chaque classe ; une heure de cours comptant 50 minutes. Dans cinq cas, il nous a été impossible de réunir les élèves durant deux heures de cours consécutives. Nous avons alors dû scinder les discussions en deux périodes de 50 minutes, chacune entrecoupées d'une journée¹⁷².

Les discussions se déroulaient selon un schéma bien précis, réglées par le protocole d'entretien respectant les contraintes temporelles précisées précédemment. Dans une première

¹⁷¹ Pires Alvaro, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in Poupard Jean, Deslauriers Jean-Pierre, Groulx Lionel et Laperrrière Anne, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Morin, 1997, p. 154 [en italique dans le texte].

¹⁷² Les cinq *focus groups* qui n'ont pas pu être conduits durant deux heures consécutives sont les suivants : F (première et deuxième vagues), G (première et deuxième vagues), et K (première vague).

phase, les élèves ont pris connaissance d'une petite histoire¹⁷³ visant à rappeler le génocide des Juifs, énoncée de la façon suivante :

Il y a plus de trente ans, un grand pays étranger fut touché par une crise politique et économique. Des élections furent alors organisées.

Plusieurs hommes politiques se présentèrent. Un de ces hommes promettait un changement important, en favorisant les citoyens de son pays au détriment des étrangers. La population était captivée par ses discours. Il fut finalement élu.

Rapidement, les actions de cet homme furent assez dures. Pour privilégier les citoyens de son pays, il prit des mesures contre la population étrangère : les maisons furent saisies, des écoles furent fermées... Par la suite les étrangers furent regroupés dans certaines parties du pays. La population étrangère fut déplacée, souvent à pied. Des centres furent même créés pour regrouper les étrangers. Au fil des mois, la situation prit une tournure violente. Les étrangers étaient de plus en plus brutalisés : maisons incendiées, objets personnels volés, etc.

Mais la situation était encore pire dans les centres. Il se murmura, dans les villages avoisinants, que les étrangers y étaient torturés, que des expériences médicales étaient pratiquées, voire que certains étaient tués. Les personnes qui travaillaient dans les centres étaient réputées violentes et habitaient dans ces villages.

Certains étrangers essayèrent de fuir le pays mais ce ne fut pas facile. Quelques-uns y arrivèrent et dénoncèrent la situation à l'étranger.

Les populations locales étaient partagées entre deux sentiments : la peur de la violence et l'indifférence. De ce fait, les populations locales ne réagirent pas face à ce qui se passait.

Plus le temps passait, plus il était évident que les populations étrangères étaient tuées, que ce soit dans les centres ou lors des déplacements.

Face à cette situation, d'autres pays étrangers décidèrent d'intervenir pour mettre fin à cette situation. Dans les centres, l'horreur fut découverte : des milliers de corps avaient été enterrés en masse. D'autres jonchaient encore le sol et des tas d'objets personnels furent retrouvés.

Depuis lors, ce sujet est resté tabou dans ce pays et les habitants ne veulent pas parler de ces faits. Malgré cela, de nombreuses victimes témoignent et des visites sont régulièrement effectuées par d'autres personnes ou des descendants de victimes en hommage aux personnes décédées durant cette triste période.

Cette histoire a été conçue afin d'être relativement vague tout en rappelant un événement historique bien connu des élèves¹⁷⁴. L'imprécision avait pour but de ne pas utiliser certains mots dont celui de génocide ainsi que celui de camp¹⁷⁵.

À la suite de cette histoire, les élèves devaient s'imaginer dans quatre scénarios différents : celui de bourreaux, de victimes, de témoins et de jeunes étant amenés à se rappeler un tel génocide plusieurs années après. Il leur a été systématiquement demandé ce qu'ils en pensaient et

¹⁷³ Lors de la première vague, l'histoire a été lue à l'ensemble des élèves. Lors de la seconde vague, les élèves ont lu eux-mêmes l'histoire. Ce changement a été opéré car lors des derniers *focus groups* de la première vague, certains élèves étaient arrivés en retard. Nous avons donc trouvé qu'il était plus commode que les élèves aient le texte sous les yeux en cas d'arrivée tardive.

¹⁷⁴ Initialement, nous avions envisagé de faire lire la nouvelle de Franck PAVLOFF, *Matin brun*. Toutefois, étant donné les contraintes temporelles, nous avons privilégié la lecture d'une histoire assez courte permettant de faire comprendre assez rapidement quelle était la thématique de la discussion.

¹⁷⁵ On notera que pour ce mot, toutefois, les élèves l'ont presque systématiquement utilisé dans le cadre des discussions, comme le montreront les extraits présentés ultérieurement.

comment ils auraient réagi. Le but de ces scénarios était d'amener les élèves à la discussion en proposant des thèmes sujets à controverses et pouvant susciter des réactions diverses. Cette première partie durait une trentaine de minutes. Ensuite, une deuxième phase de la discussion abandonnait l'idée des scénarios et consistait à poser des questions sur différentes thématiques. Il leur a d'abord été demandé s'ils connaissaient des faits historiques et d'actualité similaires à l'histoire dont ils avaient pris connaissance. Ensuite, les différents vecteurs de socialisation ont été abordés afin de savoir s'ils avaient déjà entendu parler ou discuté de ce genre de faits à l'école, dans la famille (notamment avec les grands-parents) dans les films, dans les documentaires et dans les livres. Ils ont par ailleurs exprimé leurs opinions sur les lieux de mémoire qu'ils ont pu visiter. Le protocole revenait aussi longuement sur la manière dont les jeunes pouvaient envisager le souvenir du génocide des Juifs. Avant de conclure, il leur a été demandé si la connaissance de ce génocide pouvait les influencer dans leur vie quotidienne. Finalement, ils se sont interrogés sur la question de savoir si de tels faits étaient encore envisageables dans le futur. Si le protocole prévoyait un déroulement bien encadré de la discussion, une certaine souplesse a cependant été acceptée. Ainsi, dans plusieurs *focus groups*, des jeunes ont pu aborder certaines thématiques nécessitant alors de la part de l'animateur certaines inversions dans les séquences fixées initialement. De telles permutations sont parfois nécessaires quand la méthodologie des *focus groups* est utilisée¹⁷⁶.

Après la discussion, les élèves étaient amenés à remplir un questionnaire et à compléter des cartes mentales. Les cartes mentales proposées aux jeunes étaient de deux types. D'abord, une carte mentale de type conceptuelle : le mot « génocide » était inscrit au milieu d'une feuille et entouré d'ellipses ; les jeunes inscrivaient des mots dans ces ellipses. Ensuite, le deuxième type renvoyait à des cartes mentales de type géographique. Les élèves rencontrés avaient pour tâche de localiser les endroits où des génocides s'étaient déroulés. Ils disposaient pour cela d'une carte du monde avec le nom des pays¹⁷⁷. Le questionnaire permettait, quant à lui, premièrement de disposer d'informations relatives au signalement des élèves¹⁷⁸. Deuxièmement, il permettait de jauger la connaissance des jeunes quant au concept de génocide. Par exemple, il leur était demandé de le définir et de citer des exemples. Troisièmement, il y avait des questions relatives aux vecteurs de socialisation pour savoir si les jeunes en parlaient ou en avaient entendu parler à l'école, dans la

¹⁷⁶ VAN DER MAREN Jean-Marie, « La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, p. 133.

¹⁷⁷ Dans le cadre de cette thèse de doctorat, nous n'utiliserons pas les cartes mentales pour notre argumentation. En effet, nous souhaitons focaliser celle-ci sur les discours que nous avons récoltés lors des *focus groups*. Sur l'analyse de ces cartes mentales, voir GRANDJEAN Geoffrey, « Le(s) génocide(s) vu(s) par des jeunes : représentations et localisations », in BREUX Sandra, REUCHAMPS Min et LOISEAU Hugo, *La carte mentale : un outil participatif pour la science politique*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, coll. « Méthodes participatives appliquées », pp. 95-117.

¹⁷⁸ Les données de signalement étaient les suivantes : sexe, âge, année d'étude et orientation, nationalité des parents, niveau d'étude des parents, métier des parents et proximité partisane.

famille et avec des amis et s'ils connaissaient des films ou des livres sur la thématique du génocide. Quatrièmement, il leur était demandé s'ils avaient déjà visité un lieu de mémoire, les Territoires de la mémoire ou une exposition sur cette thématique. Cinquièmement, une question cherchait à savoir s'ils avaient déjà commémoré un ou plusieurs génocides et s'ils estimaient qu'il était important de se souvenir de ce genre de faits historiques. Enfin, une question portait sur la possibilité de reproduction de tels faits.

Le Tableau 3 reprend toutes les séquences du protocole de recherche. On peut constater que l'ensemble du protocole a été mis en place afin de ne pas orienter les discussions sur une thématique politique précise. Il devait davantage permettre aux jeunes d'aborder eux-mêmes, s'ils le souhaitaient, ce genre de thématique.

Tableau 3 Découpage temporel et thématique du protocole de recherche

	Durée	Parties	Questions principales
Scénarios	5 min.		Lecture histoire
	8 min.	Scénario 1 : Bourreaux	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'en pensez-vous ? - Que feriez-vous ? - Obéiriez-vous aux ordres ?
	8 min.	Scénario 2 : Victimes	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'en pensez-vous ? - Comment auriez-vous réagi ?
	8 min.	Scénario 3 : Témoins	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'en pensez-vous ? - Auriez-vous réagi ?
	8 min.	Scénario 4 : Souvenir	<ul style="list-style-type: none"> - Que feriez-vous en tant que jeune ? - Est-il important de se souvenir ?
	5 min.	Questions de transition	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissez-vous des faits historiques ou actuels similaires à la petite histoire
	6 min.	Vecteur de socialisation I : École	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous discuté de faits génocidaires à l'école ? - Qu'avez-vous vu ou qu'en avez-vous dit ?
	6 min.	Vecteur de socialisation II : Famille	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous discuté des faits génocidaires en famille ? - Vos grands-parents ont-ils connu la Seconde Guerre mondiale ?
	8 min.	Vecteur de socialisation III : Médias	<ul style="list-style-type: none"> - Entendez-vous parler des faits génocidaires à la télévision, à la radio... ? - Connaissez-vous des films qui traitent de ces faits ? - Avez-vous lu des livres qui parlent de ces faits ?
	6 min.	Lieux de mémoire	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissez-vous des lieux où se sont déroulés des faits génocidaires ? - Connaissez-vous des lieux qui visent à rappeler de tels faits ?
Questions thématiques	6 min.	Souvenir du génocide des Juifs	<ul style="list-style-type: none"> - Est-il important de se rappeler de tels faits ? - Comment feriez-vous ?
	3 min.	Influence sur opinions et comportements	<ul style="list-style-type: none"> - La connaissance des faits génocidaires vous influence-t-elle dans votre vie quotidienne ?
	4 min.	Questions prospectives	<ul style="list-style-type: none"> - Des faits génocidaires sont-ils encore possible dans le futur ?
	10-15 min.		Cartes mentales et questionnaire

Pour chaque *focus group*, il y avait un animateur et un observateur. Comme son nom l'indique, l'animateur était le seul à animer les discussions. Il posait les questions principales reprises dans le Tableau 3 et, en fonction de la tournure des discussions, approfondissait certains points et relan-

çait le débat. Différents animateurs¹⁷⁹ ont assuré ce rôle pour les différents *focus groups*. Ils ont été systématiquement préparés préalablement au déroulement des groupes de discussions par l'explication précise du protocole d'entretien. Les observateurs¹⁸⁰ devaient, quant à eux, prendre note des discussions afin de pouvoir attribuer les propos tenus par les élèves. Il faut noter que les animateurs et les observateurs prenaient place autour de la table, au sein même du groupe d'élèves.

Toutes les discussions ont fait l'objet d'un enregistrement numérique, comme le préconisent certains auteurs¹⁸¹. Les discussions ont alors pu être retranscrites grâce au logiciel *HyperTRANS-CRIBE* en se basant sur les notes prises par l'observateur. Il faut noter que nous avons personnellement retranscrit l'ensemble des *focus groups* à l'exception de trois d'entre eux¹⁸². La raison est assez simple. Dans une recherche, Greg MYERS a fait retranscrire le même *focus group* par cinq personnes différentes et a constaté des différences entre les retranscriptions¹⁸³. Nous avons donc souhaité laisser la place à d'autres formes de retranscriptions – même si d'un point de vue formel, les contraintes et les codes devaient être rigoureusement respectés par les différentes personnes qui ont retranscrit les contenus des discussions¹⁸⁴.

¹⁷⁹ Nous avons choisi de diversifier les animateurs afin de laisser la place à différentes formes d'animation et éventuellement réduire les biais liés à l'animation d'un groupe. La liste suivante reprend les noms et la qualité des animateurs pour chaque groupe : A I (nous-même), A II (nous-même), B I (François ONCLIN, étudiant en Droit), B II (Quentin GÉNARD, étudiant en science politique), C I (Jérémy DODEIGNE, étudiant en science politique), C II (nous-même), D I (Sarah JONET, étudiante en science politique), D II (Quentin GÉNARD, étudiant en science politique), E I et II (nous-même), F I (Min REUCHAMPS, doctorant en science politique), F II (François ONCLIN, étudiant en droit et Jérémy DODEIGNE, étudiant en science politique), G I et II (nous-même), H I (nous-même), H II (Min REUCHAMPS, doctorant en science politique), I I et II (nous-même), J I (Sarah JONET étudiante en science politique), J II (Jérémy DODEIGNE, étudiant en science politique), K I et II (nous-même).

¹⁸⁰ La liste suivante reprend les noms et la qualité des observateurs pour chaque groupe : A I (Maryam MOUZZOURI, étudiant en science politique), A II (Océane ORBAN, Laura LIBER et Maureen SINGER, élèves de l'Athénée Royal de Viersalm-Manhay), B I (Sophie BOUNAMEAU, étudiant en science politique), B II (Maxime COMMAS, étudiant en science politique), C I et II (Brian DESCHAMPS, étudiant en science politique), D I (nous-même), D II (Maxime COMMAS, étudiant en science politique), E I (Sophie BOUNAMEAU, étudiant en science politique), E II (Bruno SCIANNAMEA, fonctionnaire), F I (Elodie FLABA, assistance au Département de science politique), F II (aucun observateur), G I et II (Julien GRANDJEAN, doctorant en neuropsychologie), H I (Vincent COBUT, chercheur au département de science politique), H II (Vincent JOASSIN, étudiant en science politique), I I (Jean-Benoît MUSTERS, étudiant en science politique), I II (David STANS, assistant au Département de science politique), J I (Maryam MOUZZOURI, étudiante en science politique), J II (Elodie FLABA, assistante au Département de science politique), K I (Elodie FLABA, assistante au Département de science politique et Min REUCHAMPS, doctorant en science politique) et K II (Geoffrey JORIS, doctorant en science politique).

¹⁸¹ BERTRAND Jane T., BROWN Judith E. et WARD Victoria M., « Techniques for Analyzing Focus Group Data », *Evaluation Review*, 1992, vol. 16, n° 2, pp. 198-209.

¹⁸² Les trois *focus groups* qui n'ont pas été retranscrits par nous-même sont les suivants : C I et A II (retranscrits par Audrey LAURIELLO, étudiante en science politique), A I (retranscrit par Quentin GÉNARD, étudiant en science politique).

¹⁸³ MYERS Greg, « Enabling talk : How the facilitator shapes a focus group », *Text & Talk*, 2007, vol. 27, n° 1, p. 84.

¹⁸⁴ Nous n'avons pas constaté de grandes différences dans les retranscriptions. Tout au plus, la différence majeure se situait au niveau de l'usage de la ponctuation et des points de suspension. Ainsi, certaines personnes ayant retranscrit les discussions ont pu laisser trois points de suspension en fonction de l'intonation des jeunes, dimension que nous n'avions pas prise en compte pour la constitution de nos codes. Nous avons préféré les supprimer.

Le volumineux corpus de données a ensuite fait l'objet d'une analyse systématique appuyée par un logiciel d'analyse qualitative libre, *WeftQDA*¹⁸⁵ faisant partie de la famille des *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS). Ce type de logiciel « repose [...] principalement sur le travail réflexif du chercheur »¹⁸⁶ et se réclame de la *Grounded Theory*. Cette dernière est une méthode d'enracinement de l'analyse dans les données de terrain procédant de manière inductive. François GUILLEMETTE résume assez bien le processus d'analyse découlant de cette théorie :

Le principe central dans l'analyse des données est le retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques. Non seulement l'analyse prend comme point de départ les premiers épisodes de collecte des données, mais elle se poursuit dans un processus de validation qui consiste à revenir constamment, soit aux données déjà collectées, soit à de nouvelles données. Ainsi, au lieu de « forcer » des théories « sur » les données empiriques pour les interpréter, le chercheur s'ouvre à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui sont suggérés par les données de terrain et ce, tout au long de la démarche analytique¹⁸⁷.

Afin de ne pas « forcer » la théorie « sur » les données empiriques, cette méthode d'analyse se caractérise par une suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants afin de laisser émerger les données récoltées et de ne pas imposer un cadre théorique à des données empiriques. François GUILLEMETTE rappelle que cette suspension est « une posture d'ouverture » permettant « de générer des théories fondées à partir de données empiriques »¹⁸⁸. Cette suspension est cependant temporaire puisque le chercheur, après plusieurs périodes d'alternance et d'interaction entre la collecte et l'analyse des données, pourra se référer à un cadre théorique afin de le lier avec les développements empiriques.

Les logiciels d'analyse qualitative se réclamant de la *Grounded Theory*, à l'instar de *WeftQDA*, ont été conçus afin d'assurer le retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques. Christophe LEJEUNE nous aide à mieux comprendre le fonctionnement et l'utilité des logiciels d'analyse qualitative en décrivant la dimension processuelle de l'analyse d'un corpus de données constitué, par exemple, de discours tenus lors de *focus groups*. Ainsi, ces logiciels assistent les chercheurs en sciences humaines dans le cadre de l'analyse des données qu'ils ont récoltées. Pour ce faire, ils permettent de marquer le corpus de données pour construire des catégories d'analyse s'articulant avec le contenu de celles-ci, comme les discours des jeunes, par exemple. Ce processus interprétatif permet ainsi de vérifier les hypothèses pouvant apparaître

¹⁸⁵ Ce logiciel peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.pressure.to/qda/> (consulté le 22 mars 2011).

¹⁸⁶ LEJEUNE Christophe, « Au fil de l'interprétation – L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative », *Swiss Journal of Sociology*, 2008, vol. 34, n° 3, p. 594.

¹⁸⁷ GUILLEMETTE François, « L'approche de la *Grounded Theory* ; pour innover ? », *Recherches Qualitatives*, 2006, vol. 26, n° 1, p. 33.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 34.

au cours de l'analyse¹⁸⁹. Il s'agit donc d'un processus de va-et-vient entre le corpus de données et le cadre théorique permettant au chercheur de « s'imprégnier du corpus à analyser »¹⁹⁰.

Concrètement, l'analyse de nos données s'est déroulée en plusieurs étapes. Après avoir retranscrit l'intégralité des discours tenus dans le cadre de la première vague de *focus groups*, nous avons identifié des registres de discours que nous avons marqués à l'aide du logiciel d'analyse qualitative. Lors de cette première étape, nous avons tenté de nous détacher de notre cadre théorique et trois considérations ont été prises en compte pour la constitution des registres de discours. Premièrement, nous avons identifié des registres communs à l'ensemble des groupes, grâce notamment au protocole de recherche que nous avions élaboré. En effet, comme le rappelle Sébastien BRUNET et Pierre DELVENNE, le protocole constitue le point de départ de l'analyse des données¹⁹¹. Deuxièmement, nous avons tenté de distinguer les discours ayant une signification politique telle que nous l'avons définie dans le cadre du premier chapitre¹⁹². Troisièmement, nous avons relevé les passages que nous trouvions intéressants dans la mesure où ils se démarquaient des discours tenus par les autres jeunes. Cette façon de procéder nous a permis de constater que, hormis la troisième considération, des similitudes pouvaient être constatées entre les discours tenus dans les différents groupes lors de la première vague. Après cette première étape, nous avons à nouveau approfondi nos connaissances théoriques et nous les avons liées avec nos données empiriques. Au terme de cette première étape, nous disposions donc déjà d'une certaine analyse, toutefois incomplète.

En effet, il nous restait à réaliser la deuxième vague de *focus groups*, à analyser les discussions et à les intégrer avec celles de la première vague. Une remarque doit être faite concernant la réalisation de la deuxième vague. Dans la mesure où la dimension longitudinale nous demandait de conserver un protocole de recherche identique entre la première vague et la deuxième, nous n'avons pas modifié le protocole de recherche sur la base de l'analyse de la première vague de *focus groups*. Or, selon la *Grounded Theory*, le chercheur « retourne plusieurs fois sur le terrain pour, d'une part, 'ajuster' sa théorie émergente et pour, d'autre part, élargir la compréhension du phénomène »¹⁹³. En conservant un protocole de recherche identique, il est donc possible que nous n'ayons pu saisir toute l'opportunité d'élargir la compréhension du phénomène que nous étudions.

¹⁸⁹ LEJEUNE Christophe, « Au fil de l'interprétation – L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative », *op. cit.*, pp. 594-596.

¹⁹⁰ LEJEUNE Christophe, « Petite histoire des ressources logicielles au service de la sociologie qualitative », in BROS-SAUD Claire et REBER Bernard (dir.), *Humanités numériques*, Paris, Hermès, 2007, p. 206.

¹⁹¹ BRUNET Sébastien et DELVENNE Pierre, « Cahier n° 17 – Politique et expertise d'usage en situation de haute incertitude scientifique : application de la méthodologie des Focus Groups au risque électromagnétique », *op. cit.*

¹⁹² Si la définition du concept de politique n'a pas constitué une démarche inductive, la construction des catégories politiques a bien été réalisée sur la base de la méthode de l'enracinement de l'analyse dans notre corpus de données.

¹⁹³ GUILLEMETTE François, « L'approche de la *Grounded Theory* ; pour innover ? », *op. cit.*, p. 38.

Après avoir donc récolté les discours tenus par les jeunes lors de la deuxième vague et après les avoir retranscrits, nous avons pu identifier différents registres de discours à partir des mêmes considérations que lors de la première vague. Toutefois, notre compréhension des registres de discours politiques a été complétée par l'approfondissement de notre cadre théorique. Lors de cette deuxième étape, nous avons également pu réévaluer l'analyse de la première vague de *focus group* à la lumière de celle que nous avons réalisée pour la deuxième vague. Des liens ont ainsi été progressivement mis en place entre les deux vagues, nourris par le cadre théorique insufflé au fur et à mesure du processus d'analyse de notre corpus de données. Ce dernier a donc été véritablement un processus itératif entre, d'une part, les données entre elles et, d'autre part, entre les données et le cadre théorique.

Enfin, la troisième et dernière étape a été accomplie afin de structurer notre argumentation et d'en assurer la présentation. Nous avons alors pu identifier des registres de discours sur la base de catégories constituant la structure de notre argumentation telle qu'elle sera développée du chapitre 4 au chapitre 9. Sur la base de ces registres, nous avons dû opter pour une façon commode de présenter les riches discours découlant de notre corpus de données. Nous avons alors fait le choix d'identifier, pour les registres de discours que nous avions constitués, des mots dont nous avons calculé la fréquence. Ce processus a permis de connaître les mots utilisés par les jeunes ainsi que l'intensité de leur emploi. À ce stade, il est important de noter que nous n'avons pas voulu transformer une approche qualitative en une analyse quantitative, même si nous avons eu recours à la *fréquence d'usage* des mots. Cette fréquence devait nous permettre de mieux jauger l'intensité avec laquelle les mots étaient utilisés afin d'envisager, à partir des différentes variables sociologiques prises en compte, des comparaisons entre les deux vagues¹⁹⁴. Même si nous avons utilisé des tableaux de fréquence, la démarche reste qualitative en utilisant largement des extraits et des exemples de registres de discours, appuyés de tableaux de fréquences qui n'offrent qu'un ordre de grandeur et non pas une démarche de généralisation.

Un point mérite d'être souligné à ce stade. Dans le cadre de notre argumentation, nous ne mènerons pas une comparaison entre les groupes de discussions. Si cette absence de comparaison avait pour but de simplifier notre argumentation, c'est surtout parce que nous avons souhaité davantage développer les différences entre les variables sociologiques et les vagues de *focus groups*. En effet, la composition des groupes sur la base des différentes variables sociologiques prises en compte divergeait parfois fortement. Il était donc difficile de pouvoir mener à bien l'exercice

¹⁹⁴ Il faut noter que nous n'avons pas réalisé de comparaisons entre les groupes. Si cette absence de comparaison avait pour but de simplifier notre argumentation, c'est surtout parce que nous avons souhaité davantage développer les différences entre les variables sociologiques et les vagues de *focus groups*.

comparatif. Par contre, nous avons regroupé les jeunes sur la base des différentes variables sociologiques et nous avons tenté de mener cet exercice, toutefois limité. Dès lors, nous ne comparerons pas les groupes entre eux mais bien les jeunes à partir des variables sociologiques. Pour ce faire, nous prendrons bien évidemment en compte les interactions que les jeunes ont eues dans les différents groupes.

3. Forces et limites de l'utilisation des *focus groups*

Récolter des discours de jeunes à l'aide de *focus groups* pour analyser les conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur leur socialisation politique nécessite de détailler les avantages et les forces de la méthodologie choisie. Par ailleurs, l'application de celle-ci a vu émerger des problèmes et des embûches de nature différente. Il faut donc également les décrire.

Premièrement, nous souhaiterions revenir sur les retranscriptions et l'analyse qui en a déboulé. Nous avons déjà mentionné que d'autres personnes avaient retranscrit certaines discussions afin de multiplier les possibilités qu'offre cette étape de l'analyse. Nous avons toujours cherché à garantir la fidélité des retranscriptions avec les discussions. Toutefois, nous devons bien souligner que ces retranscriptions ne peuvent parfois refléter que très imparfaitement la teneur des discussions. En effet, des silences – parfois lourds de sens –, des sous-entendus, des gestes ou des ambiances peuvent souvent être difficile à transcrire, comme le souligne Colette BARIBEAU :

Le fait que les entretiens soient transcrits peut donner l'impression que ce sont des matériaux écrits alors que ce sont des matériaux oraux. Et transcrire des entretiens de groupe est une entreprise plus complexe que la transcription d'entretiens individuels. Le chercheur prendra-t-il en compte le non verbal, très souvent présent au cours des discussions ? Que faire des données non expliquées et des conversations croisées qui se chevauchent ? Comment seront transcrits (et analysés) les marqueurs de relation propres à l'oral (par exemple : *fa que, pis*; ou les « bouche-pauses » : *hum, ah, ben*) ? Comment traiter ces moments où s'installent des consensus sur des significations partagées, mais non expliquées ?¹⁹⁵

Afin de refléter au mieux la teneur des propos, nous avons tenté de rester fidèle aux situations rencontrées durant les discussions, notamment en contextualisant, le cas échéant, les propos qui ont été tenus grâce à un système de codage¹⁹⁶.

¹⁹⁵ BARIBEAU Colette, « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, p. 44 [en italique dans le texte].

¹⁹⁶ Les retranscriptions reproduisent textuellement les discours exprimés durant le *focus group*. Des fautes langagières sont donc présentes. Les élèves ont d'abord été codés avec une série de lettres et de chiffres pour l'analyse. Il s'agit d'une exigence d'anonymat mise en place dans le protocole de recherche. Pour la rédaction, nous avons décidé de donner un prénom fictif à chaque élève. Une remarque doit être faite. Afin d'identifier les groupes auxquels appartiennent les jeunes, la première lettre de chaque prénom correspond à la lettre du groupe auquel l'élève était rattaché. Par exemple, Adeline faisait partie du groupe A. Par ailleurs, d'autres codes ont été utilisés lors de la retranscription des discussions. Les voici présentés :

Ani : Code utilisé quand l'animateur prend la parole.

Inco : Code utilisé quand il n'a pas été possible de déterminer qui a pris la parole.

[PC] : Code utilisé quand il n'a pas été possible de comprendre ce qu'un intervenant a dit.

/.../ : Code utilisé quand un intervenant a été coupé par un autre.

Colette BARIBEAU souligne un autre point fondamental auquel nous avons été confronté durant nos rencontres avec les jeunes, à savoir les discussions parallèles tenues durant les discussions et pouvant créer des situations problématiques. Ainsi, alors que l'animateur est en train d'écouter le discours d'un ou plusieurs jeunes sur une thématique du protocole de recherche, il peut se rendre compte, durant le même moment, que d'autres jeunes abordent à voix basse un sujet tout aussi important. Il est alors confronté à un dilemme consistant ou non à couper les jeunes qui parlent. La plupart du temps, nous avons tenté de remettre ultérieurement sur la table les points de discussion qui nous semblaient intéressants et qui avaient été abordés en parallèle durant les discussions.

Deuxièmement, il convient de revenir sur la dimension longitudinale. Son application a révélé des défis. Ainsi, nous avons déjà souligné que nous n'avons pu éviter la perte et l'ajout de certains jeunes entre les deux vagues de *focus groups*. Qu'en est-il dès lors de la dynamique de groupe dans de telles circonstances ? La perte ou l'ajout de membres invalide-t-elle automatiquement la comparaison d'une dynamique – dynamique qui, en elle-même, aurait pu être différente avec les mêmes individus à des mois d'intervalle ? En outre, la durée sur laquelle s'est déroulée cette recherche est particulièrement courte pour évaluer des changements profonds¹⁹⁷. Rappelons à cet égard que les grandes études longitudinales menées en socialisation politique s'étaisaient souvent sur plusieurs années¹⁹⁸. Nous tenterons donc de tenir compte de ces lacunes. Mais, à aucun moment, il ne s'agira de déceler des « trajectoires » ou des « distances parcourues » et encore moins des « seuils », des « points de passages » et des « moments de cristallisation », pour utiliser les termes d'Anne MUXEL¹⁹⁹.

Troisièmement, il est important de revenir sur le caractère préexistant des groupes que nous avons rencontrés et leur homogénéité. Par efficacité, nous avons choisi de constituer des groupes à partir de classes d'élèves. Cela nous permettait ainsi de réunir, plus facilement, un certain nombre d'individus, sans devoir partir à leur recherche ni s'assurer de leur présence – puisque celle-ci est obligatoire dans le cadre scolaire. Comme nous devions revoir ces élèves une seconde

[Silence] : Code utilisé quand il y a eu un silence de 3 à 6 secondes.

[Long silence] : Code utilisé quand il y a eu un silence plus long que 6 secondes.

[...] : Code utilisé quand nous avons coupé une partie de l'extrait pour réduire sa taille dans la reproduction.

Il faut savoir que les propos qui ont été attribués à un élève dont il n'a pas été possible de relever l'identité [Inco] ne seront pas utilisés dans le cadre de notre analyse. En effet, cela fausserait nos analyses sur la base des différentes variables sociologiques que nous avons prises en compte.

¹⁹⁷ Il peut être utile de mentionner que nous avons été contraints pour la durée de notre mandat de recherche.

¹⁹⁸ Ainsi, M. Kent JENNINGS et Gregory B. MARKUS ont réalisé une étude sur 17 ans alors qu'Anne Muxel a fait de même sur 11 ans. Voir JENNINGS M. Kent et MARKUS Gregory B., « Partisan Orientations over the Long Haul : Results from the Three-Wave Political Socialization Panel Study », *The American Political Science Review*, 1984, vol. 78, n° 4, pp. 1000-1018 et MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *op. cit.*

¹⁹⁹ MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *op. cit.*, p. 409.

fois, les atteindre par le milieu scolaire nous garantissait une plus forte possibilité d'en conserver la grande majorité – ce qui fut le cas – et de ne pas être confronté à l'incontestable pesanteur de la mortalité d'un panel inhérente aux études longitudinales, comme le souligne Anne MUXEL²⁰⁰. Enfin, constituer des groupes à partir de classes d'élèves réduisait les contraintes organisationnelles liées à la réalisation de *focus groups* comme le déplacement des participants, le lieu de réunion ou encore les moyens mis à notre disposition.

Revenons, quatrièmement, sur la durée des *focus groups*. Comme il a été mentionné précédemment, leur durée était comprise entre 75 et 90 minutes. Le cadre scolaire a fortement pesé sur cette durée. Dans certains cas, nous avons même dû organiser deux réunions de 50 minutes chacune puisque la contrainte de l'organisation scolaire ne nous a pas permis de réaliser tout le protocole en une seule fois. Si constituer des groupes à partir de classes d'élèves apporte une série d'avantages d'un point de vue organisationnel, le cadre scolaire peut aussi se révéler, à certains égards, pesant. Ainsi, si les professeurs nous ont toujours accueilli positivement pour cette recherche, ils ne disposaient que de quelques heures de cours par semaine nous obligeant à nous inscrire dans un schéma temporel relativement court. Nous ne pouvions pas dépasser les heures qui nous avaient été offertes, ce qui imposait notamment d'adapter notre protocole de recherche à cette contrainte. Toutefois, il faut aussi reconnaître que mobiliser des jeunes âgés de seize à dix-huit ans durant deux heures de cours a déjà constitué un délai – et un défi – suffisant pour conserver leur attention et leur réactivité.

Il faut, cinquièmement, souligner une autre contrainte découlant du cadre scolaire : le lieu où se sont tenus les *focus groups*. Puisque nous avons travaillé avec des classes d'élèves, il nous était impossible de sortir ceux-ci du milieu scolaire durant les heures de cours²⁰¹ (formalités administratives, assurances, etc.). Nous devions donc réaliser systématiquement les *focus groups* dans les classes de l'institution d'enseignement. Or, le lieu n'est pas neutre pour la réalisation de *focus groups*, surtout dans un milieu scolaire où les discussions peuvent être davantage formelles et où l'animateur peut être assimilé à un professeur²⁰². Par exemple, durant certaines discussions, il est arrivé que certains élèves lèvent le doigt pour demander la parole. Nous avons alors chaque fois tenté de montrer que la discussion devait être envisagée de manière plus détendue. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a été demandé au professeur de ne pas participer aux discussions. Seuls trois *focus groups* ont vu la présence du professeur : E I, E II et D I. Pour le groupe E, cela n'a pas posé de problème. En effet, suite au projet mené avec les élèves pour visiter le camp de

²⁰⁰ MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *op. cit.*, p. 414.

²⁰¹ Généralement de huit heures à seize heures.

²⁰² GREEN Judith et HART Laura, « The impact of context on data », *in* BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny, *op. cit.*, p. 27.

Rivesaltes, les élèves étaient devenus fort proches de leur professeure, entretenant avec elle une relation relativement amicale. Aucune gêne n'a jamais été ressentie quand les élèves prenaient la parole en présence du professeur. Par contre, pour le groupe D I, le professeur a souhaité assister à une partie de la discussion, mais les élèves ont directement montré une certaine gêne, ne souhaitant dès lors plus parler. Le professeur est alors sorti et la discussion a pu se dérouler selon le protocole de recherche. Nous voudrions finalement mentionner une petite anecdote. Un groupe (I I) a été réuni dans une classe au décor un peu particulier. En effet, l'ensemble des murs étaient couverts d'une série d'images, de photos ou d'affiches rappelant les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Il y avait même, au mur, une copie de la partie supérieure du portique d'entrée du camp de concentration d'Auschwitz I : « Arbeit Macht Frei ». Le décor de la classe semblait approprié pour la discussion, et nous en avons profité pour susciter, durant celle-ci, les réactions des jeunes.

Sixièmement, il est un point fondamental à prendre en compte lors de la réalisation de *focus groups* : le phénomène de leadership. Ainsi, à de multiples occasions, nous avons été confronté à des jeunes qui témoignaient de cette capacité, d'une part, à monopoliser la parole et, d'autre part, à influencer la tournure des discussions selon leurs sujets de discussion. Deux exemples peuvent ici être cités. Il s'agit de deux élèves (Kamila et Hubert) qui ont régulièrement, durant les discussions, monopolisé la parole en intervenant longuement et de manière fréquente. Cela a alors entraîné plusieurs interventions de notre part afin de permettre aux autres élèves de pouvoir s'exprimer. À l'inverse, nous avons été confronté, également dans plusieurs groupes, à des élèves témoignant d'une très grande timidité et ne souhaitant dès lors pas intervenir durant les discussions. Les animateurs (dont nous-même) ont alors tenté de faire s'exprimer ces jeunes. Mais généralement, ils restaient bel et bien muets et ne répondaient pas aux sollicitations. Une fois encore, il faut tenir compte de ces phénomènes de leadership et de timidité, car ils influencent la dynamique du *focus groups*.

Septièmement, le recours à des *focus groups* peut poser certaines questions quand il s'agit de traiter de certains sujets sensibles²⁰³, comme celui du génocide des Juifs. Ainsi, dans deux des *focus groups* réalisés, il y avait un rescapé rwandais (du génocide des Tutsis) et une jeune fille d'origine arménienne. La présence de ces deux individus est intéressante à souligner car elle révèle toute la complexité de traiter du sujet sensible dans le cadre de *focus groups*. Commençons par Djibril qui, lors de la première vague de *focus group*, venait d'arriver à l'Athénée Saucy-Destenay (groupe D). Il

²⁰³ Clare FARQUHAR définit la sensibilité de certaines recherches comme étant la potentialité de celles-ci de soulever de forts sentiments ou opinions, ou de constituer une menace pour ceux qui sont impliqués, que ce soit le chercheur ou le participant d'un *focus group*. Voir FARQUHAR Clare, « Are focus groups suitable for 'sensitive' topics », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny, *op. cit.*, p. 48.

ne prenait que très peu la parole. Quand il la prenait, il était particulièrement réservé et parlait à voix basse ; ce qui nécessitait parfois de lui faire répéter ses propos. Nous voudrions souligner une de ses interventions durant laquelle il s'est positionné à l'opposé d'autres membres du groupe. Ainsi, durant la discussion, il était demandé aux élèves s'il était important de se rappeler certains faits historiques comme les génocides. Si certains élèves ont répondu par l'affirmative, le jeune Rwandais a timidement mentionné – mais de manière déterminée – qu'il était parfois bon d'oublier car le souvenir pouvait alimenter la haine, comme le relate l'Extrait 1.

Extrait 1

Ani : Et pour vous, personnellement, vous trouvez cela important de se rappeler ce genre de chose ou pas ?
 Damien : Ben oui, c'est surtout prendre des leçons, savoir ce que le peuple a fait. [PC]
 Ça comme ça quoi.
 Ani : Qu'est-ce qu'on peut faire pour s'en souvenir ?
 [Long silence]
 Ani : C'est important pour vous de se rappeler ça ou pas ?
 Déborah : Quand même un peu quoi. C'est un fait qui a marqué. On y pense chacun un peu.
 Ani : Et toi Djibril, c'est important de se rappeler ?
 Djibril : C'est toujours important. C[e n]'est pas oubliable.
 Ani : C[e n]'est pas oubliable pour toi ?
 Djibril : [PC] Quand on s'en rappelle trop souvent, on se crée de la haine.
 Ani : Donc, parfois, vaut mieux oublier ?
 Djibril : Oui.

En tant qu'observateur pour ce groupe, nous pouvons témoigner du malaise ressenti lorsque le jeune a abordé ce point. Ses propos ne traduisaient pas, selon nous, une certaine timidité mais davantage une forme de traumatisme vis-à-vis de son passé. Certes, il s'agit là d'une appréciation toute subjective de notre part, mais elle demeure importante.

Le deuxième cas concerne Chakiba présente seulement durant la deuxième vague dans le groupe C. Lors de ce *focus group*, elle est intervenue à deux occasions. Intervenir est un bien grand mot. Il serait en effet préférable de dire qu'à deux occasions, une question lui a été posée. En effet, dans les deux cas, la réponse fut assez claire puisque caractérisée par son silence. Selon nous, deux explications sont possibles : une très grande timidité de sa part – auquel cas nous renvoyons au précédent paragraphe – ou la problématique de la discussion. Dans ce cas, nous extrapolons sa réaction sur la base de ses origines arméniennes, découvertes postérieurement au *focus group* (grâce au questionnaire). L'Extrait 2 relate un exemple de ce silence alors que la discussion portait sur les dispositions légales protégeant les droits de l'homme. Toutefois, la transcription ne reflète pas la sensation de vide qui a duré quelques secondes et qui a vraiment pesé sur l'ambiance du groupe.

Extrait 2

Ani : Hum, hum, et toi Déborah, tu en penses quoi ?

Déborah : Ben moi, je suis d'accord que ces lois existent parce qu'un homme reste un homme. Ce n'est pas parce qu'il a une couleur de peau différente, qu'il est différent pour la cause.

Ani : Et toi Chérifa, tu en penses quoi ?

Chérifa : Heureusement qu'elles ont été inventées, sinon, aujourd'hui, ça continuerait.

Ani : Et toi Chakiba, ça t'inspire quoi ces lois-là ?

Chakiba : [Silence]

Ani : Ca ne te dit rien, ça, non ?

Chakiba : [Silence]

Si la thématique du génocide des Juifs peut constituer un sujet sensible, il faut toutefois souligner l'importance de la dynamique collective pouvant faciliter la discussion. En effet, comme nous l'avons souligné par ailleurs, les interactions lors des *focus groups* ont plusieurs fois constitué une force de relance de la discussion qui pouvait s'épuiser au fil du temps. En outre, certains jeunes ont régulièrement réorienté la discussion et permis par là-même, de la relancer²⁰⁴. On rejoint alors la pertinente remarque formulée par Greg MYERS et Phil MACNAGHTEN, qui rappellent que la grande force des *focus groups* se situe au niveau du caractère imprédictible de la discussion au cours de laquelle les « participants peuvent faire des connexions soudaines qui désorientent le codage des chercheurs mais qui élargissent leurs opinions [celles des participants] »²⁰⁵.

Huitièmement, nous voudrions mettre l'accent sur le fait que les opinions des participants d'un *focus group* peuvent s'inter-influencer, pour reprendre le concept d'El Hadj TOURE. Ainsi, il constate que dans le cadre d'une discussion,

[...] toute nouvelle idée émise suscite l'accord d'un bon nombre de participants jusqu'à ce qu'un participant s'y oppose et trouve, du même coup, des défenseurs. [...] Le corpus qualitatif est parsemé d'hésitations (ehu, silence, etc.) qui témoignent de tout le dilemme des participants qui ne peuvent en aucune façon échapper à l'influence de leurs pairs²⁰⁶.

Nous avons été confronté à ce genre de situation. Ainsi, il est arrivé, à plusieurs reprises, que les élèves adoptent l'opinion du premier élève qui s'exprime sur un sujet abordé lors du *focus group*, comme le montre l'Extrait 3. Dans cet extrait, il était demandé aux jeunes quel était le point qu'ils avaient retenu en priorité par rapport au cursus scolaire.

Extrait 3

Ani : Oui. Est-ce que d'autres voudraient réagir par rapport à ce que Alicia a dit ? Et toi, Arnaud ? Est-ce qu'il y a un truc que tu as retenu euh, de tout ce que t'as pu voir ou pas à l'école ?

Arnaud : Ben euh, Antoine l'a dit, ce qu'on a retenu le mieux c'est réfléchir avant d'agir, même sous l'influence d'un ordre.

²⁰⁴ GRANDJEAN Geoffrey, « Parler de(s) génocide(s) avec des jeunes : appréhender un sujet difficile par des focus groups longitudinaux », in BRUNET Sébastien, CLAISSE Frédéric et FALLON Catherine (coord.), *La participation à l'épreuve*, Peter Lang, coll. « Méthodes participatives appliquées », 2012 (à paraître).

²⁰⁵ MYERS Greg et MACNAGHTEN Phil, « Can focus groups be analysed as talk ? », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny, *op. cit.*, p. 175.

²⁰⁶ TOURE El Hadj, « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificalité », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, p. 20.

[Silence]

Ani: Et toi Aline ?

Aline : Pareil.

Ani: Et toi Adrien ?

Adrien : Pareil, c'est la même chose.

Ani : Et toi Alexandra ?

Alexandra : Pareil.

Ce genre de situation n'est pas sans poser de problèmes. Il s'agit dès lors d'interroger les données récoltées au regard de leur validité²⁰⁷ ou de leur stabilité²⁰⁸. En effet, lorsque des élèves sont interrogés dans le cadre scolaire, le chercheur peut se demander s'il a bien recueilli des opinions correspondant à ce qu'ils pensent. Les jeunes délivrent-ils leur propre opinion ou formulent-ils davantage une réponse scolaire, correspondant à ce qui a pu être vu au cours ? Dans la même veine, le professeur peut éventuellement chercher à influencer ses élèves avant la récolte des données, car il peut se sentir indirectement évalué par les discussions tenues lors des *focus groups*. Le grand nombre de *focus groups* réalisés combiné à la transversalité des thèmes de discussion entre les *focus groups* permet d'accorder une certaine validité aux données recueillies. En outre, à de nombreuses reprises, nous avons pu assister à des discours de jeunes qui s'opposaient de manière frontale à l'opinion émise par certains, infirmant donc un effet de mimétisme généralisé de la part des jeunes. Une façon de garantir la validité des données est de recourir à la triangulation, ce qui permet ainsi de « contrôler la qualité et la crédibilité des résultats d'une recherche par l'utilisation d'une variété de personnels, de théories, de sources ou d'instruments de collecte de l'information »²⁰⁹. Dans le cadre de notre démarche méthodologique, nous n'avons pas eu recours à un tel processus de contrôle. On n'est donc pas à l'abri de réponses ne correspondant pas à l'opinion des participants.

Enfin, précisons que nous n'avons pas constitué de groupe témoin. Ainsi, nous n'avons pas pu vérifier si les discours qui seront présentés dans les chapitres 4 à 9 auraient pu être tenus dans le cadre d'autres sujets de discussion, non reliés à la thématique du génocide des Juifs. Le recours à un groupe témoin n'a pas été envisagé, essentiellement en raison des contraintes supplémentaires qu'aurait constituées sa mise en place.

²⁰⁷ Hugo LOISEAU définit la validité comme étant « la capacité de l'instrument de bien générer les informations recueillies et le phénomène étudié ». LOISEAU Hugo, « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information : une évaluation », in BREUX Sandra, REUCHAMPS Min et LOISEAU Hugo, *op. cit.*, pp. 42-43.

²⁰⁸ Selon EI Hadj TOURE, les opinions des individus peuvent changer selon que l'on est dans le cadre d'une entrevue collective ou individuelle; d'où un problème de stabilité. TOURE EI Hadj, « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité », *op. cit.*, p. 16.

²⁰⁹ LOISEAU Hugo, « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information : une évaluation », *op. cit.*, p. 44.

* *
*

Grâce à ce chapitre, nous avons pu présenter la manière dont nous avons récolté les données permettant d'analyser les conséquences des connaissances relatives au génocide des Juifs sur la socialisation politique de jeunes Belges francophones.

Nous avons premièrement décrit la méthodologie des *focus groups*. Après nous être attardé brièvement sur l'historique de cette méthodologie, nous avons souligné le type de données qu'elle permet de recueillir dans une perspective dynamique. Nous avons alors pu préciser concrètement la manière dont a été envisagée la récolte des données. Ainsi, la dimension longitudinale de nos *focus groups* nous a permis de prendre en compte – dans la mesure du possible – le temps et le cadre d'apprentissage scolaire. Sur les deux vagues de *focus groups*, nous avons réuni 22 groupes comptant chacun cinq à quinze élèves, mis en place sur la base de différentes variables sociologiques, ce qui nous a ainsi permis de garantir leur diversité, critère essentiel d'une recherche s'appuyant sur une méthode qualitative.

Deuxièmement, nous avons précisément décrit le protocole de recherche élaboré afin de récolter les discours des jeunes. Ce protocole, axé sur le génocide des Juifs, prévoyait un déroulement en trois étapes. Après avoir lu une petite histoire évoquant grossièrement le génocide des Juifs, les jeunes étaient d'abord invités à s'exprimer sur les positions des bourreaux, des victimes, des témoins et de jeunes se remémorant les faits plusieurs années après. Ensuite, des questions de différents ordres étaient posées permettant d'apprécier un large éventail de thématiques liées aux connaissances du génocide des Juifs. Enfin, les jeunes ont rempli des cartes mentales et un questionnaire. Après avoir présenté le protocole de recherche, nous avons décrit l'analyse de nos données. Se basant sur les principes de la *Grounded Theory*, elle a consisté en un processus itératif entre les données et le cadre théorique laissant une large place aux données récoltées. Au terme de ce processus, nous avons pu cibler des mots alimentant des tableaux de fréquence qui enrichiront la présentation de nos données. Ces tableaux, rappelons-le, n'offriront qu'un ordre de grandeur et ne s'inscrivent pas dans une démarche de généralisation de nos résultats.

Troisièmement, nous avons souligné les différentes forces et faiblesses de cette méthodologie. Si cette dernière s'est révélée utile pour la récolte de nos données, nous avons dû faire face à différentes situations qui n'étaient pas toujours maîtrisables dans le cadre d'une telle recherche, limitée en matière de temps et de moyens.

Chapitre 3

La socialisation politique : étude des attitudes et comportements des jeunes par rapport au système politique

La distinction entre les deux grandes perspectives – sociologique et psychologique – de la socialisation politique a déjà été réalisée. En intégrant ainsi les concepts que nous avons détaillés dans le chapitre 1, nous allons offrir une définition de la socialisation politique renvoyant au processus d'apprentissage des multiples attitudes et comportements par les jeunes dans une société. Ces attitudes et comportements constituent autant de positionnements des jeunes à l'égard du système politique. Afin de bien cerner la perspective proposée, le système politique sera d'abord défini. Nous nous concentrerons ensuite sur les attitudes et comportements pouvant être adoptés par les jeunes à l'égard du système politique à travers lequel les valeurs sont autoritairement allouées pour une société et à l'égard des luttes que se livrent des personnes souhaitant exercer un certain pouvoir sur cette société. Enfin, une place sera laissée à la perspective psychologique permettant ainsi de coordonner le cadre théorique avec la méthodologie choisie.

1. Le système politique

David EASTON est à l'origine d'un courant s'inscrivant dans la perspective sociologique décrite dans le chapitre 1 : le systémisme. Cet auteur a offert la première théorie de la socialisation politique²¹⁰. C'est en partie pour cette raison que la définition que nous avons proposée du concept de politique et conséutivement de la socialisation politique s'inspire fortement de cette perspective. Dans cette définition, une place importante est accordée au système politique. Il convient donc de le définir. Deux éléments de base le caractérisent. D'une part, il y a les individus qui le composent, les « membres »²¹¹. Ce terme doit être pris au sens large. Il s'agit des citoyens, des chefs d'État, des partis politiques, des groupes de pressions, etc. D'autre part, il y a les interactions que les membres vont établir entre eux. Un système politique n'est donc pas qu'une addition de membres.

En combinant ces deux éléments, David EASTON affine les trois composantes constituant le système politique. Il y a d'abord le gouvernement ou l'autorité qui renvoie aux détenteurs à travers lesquels la formulation et l'administration quotidienne des décisions contraignantes pour une société sont entreprises. Il y a ensuite le régime qui renvoie à la structure et aux normes qui régissent le système politique. Enfin, il y a la communauté politique qui rassemble une série de per-

²¹⁰ Il faut noter que David EASTON fait partie intégrante du courant behavioriste. Toutefois, pour la clarté de l'exposé, nous avons décidé de le traiter dans une section séparée. En effet, sa volonté de mettre en place la première grande théorie de la socialisation politique le distingue des recherches menées par le courant behavioriste qui ne portait pas la même intention théorique.

²¹¹ EASTON David, *A Framework for Political Analysis*, *op. cit.*, p. 57 [notre traduction].

sonnes partageant une division du travail politique²¹². Cette dernière sera mise de côté car elle est identifiée de manière plus floue dans le système politique²¹³.

Le système politique est enchassé dans un environnement social qui comprend l'ensemble des éléments non inclus dans le système politique²¹⁴ ; la frontière entre les deux étant définie par David EASTON « comme une incarnation des critères d'inclusion-exclusion quant au système politique »²¹⁵. Ainsi, une différence majeure est opérée entre le système politique et le système social. Le premier – contrairement au second – est défini par « l'ensemble des interactions à travers lesquelles les valeurs sont autoritairement allouées pour une société »²¹⁶. C'est donc la dimension autoritaire caractérisant les actions et décisions adoptées par le système politique qui le différencie du système social. Seront incluses dans ce système politique les interactions plus ou moins directement liées à l'allocation autoritaire de valeurs, concept présentant un caractère psychologique car sont considérées comme telles les actions et décisions du système politique auxquelles les membres considèrent devoir obéir²¹⁷. Le système social se distingue du système politique par l'absence de cette allocation autoritaire de valeurs. La société est quant à elle constituée par l'ensemble des systèmes, tant politiques que sociaux. Elle est donc « le système social le plus inclusif »²¹⁸.

L'ensemble de ces développements permettent de mieux cerner le système politique tel que nous l'avons compris dans notre définition du concept de politique. Ainsi, quand nous parlerons du système politique, nous renverrons également à ses composantes et aux interactions que les membres ont entre eux, à travers lesquelles les valeurs sont autoritairement allouées pour une société. À ce stade, nous voudrions rappeler que nous lions le concept d'allocation autoritaire de valeurs à celui de pouvoir politique car leur exercice se fait dans un cadre légitime et par des moyens coercitifs, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1. Dès lors, ce système, par cette allocation autoritaire, exerce un certain pouvoir politique.

Par ailleurs, le système politique est soumis à des pressions de l'environnement. Ce sont les intrants (*inputs*) pouvant prendre deux formes : les demandes et les soutiens. Les premières sont

²¹² EASTON David et HESS Robert D., « The Child's Political World », *Midwest Journal of Political Science*, août 1962, vol. 6, n° 3, p. 233 et EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, New York, McGraw-Hill Book, 1969, pp. 58-59.

²¹³ À cet égard, Annick PERCHERON n'a pas manqué de rappeler le doute que la théorie de David EASTON instille quant au positionnement de la communauté politique dans le système politique. Voir PERCHERON Annick, « À propos de l'application du cadre théorique d'Easton à l'étude du parti communiste français », *Revue française de sciences politiques*, 1970, n° 1, pp. 82-84.

²¹⁴ EASTON David, *A Framework for Political Analysis*, *op. cit.*, p. 47.

²¹⁵ *Ibid.*, 66 [notre traduction].

²¹⁶ EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, *op. cit.*, p. 21 [notre traduction].

²¹⁷ Le concept d'allocation autoritaire de valeurs n'est pas sans rappeler celui du « monopole de la contrainte physique légitime » dont est détenteur un État, développé par Max WEBER. WEBER Max, *Économie et société*, *op. cit.*, p. 57.

²¹⁸ EASTON David, *A Framework for Political Analysis*, *op. cit.*, p. 47 [notre traduction].

des expressions d'opinions²¹⁹. Les seconds sont définis par David EASTON de cette façon : « A soutient B quand A agit en faveur de B ou qu'il s'oriente lui-même favorablement vers B. B peut être une personne ou un groupe ; il peut être un objectif, une idée ou une institution »²²⁰. Deux formes de soutiens sont envisagées. D'une part, les soutiens spécifiques reflètent une satisfaction directe d'une demande. D'autre part, les soutiens diffus reflètent la confiance générale que les membres accordent au système politique et forment un « réservoir d'attitudes favorables »²²¹.

Face à ces intrants, le système politique est amené à réagir en adoptant des extrants (*outputs*) pouvant également prendre deux formes : les actions et les décisions. La caractéristique de la perspective systémique se situe au niveau de la boucle de rétroaction (*feedback*). Ainsi, les extrants rétroagissent sur les intrants et le processus peut alors éventuellement recommencer. La rétroaction est une condition majeure qui détermine l'influence des extrants sur les soutiens. À cet égard, Georges LAVAU mentionne de manière pertinente que « si l'effet de rétroaction est efficace, l'environnement se trouvera modifié de façon telle que la charge des exigences dirigées vers le système s'en trouvera allégée et que le volume et l'intensité des soutiens s'en trouveront accrus »²²².

Pour David EASTON – ainsi que son collègue Jack DENNIS –, le système politique doit persister à travers le temps. Pour ce faire, il doit donc répondre aux pressions qui sont exercées sur lui. Tant que des intrants sont exercés à l'égard du système politique, celui-ci est amené à réagir par des extrants qui rétroagissent à leur tour sur les pressions initiales. Une place est donc laissée au changement puisque la perspective systémique n'est pas une théorie du maintien du système politique²²³.

On en arrive alors au rôle de la socialisation politique qui vise, selon David EASTON et Jack DENNIS, à former les jeunes à soutenir, de manière diffuse, une des entités du système politique, à savoir l'autorité, comme le montre la Figure 1. Ainsi, pour les auteurs, la socialisation politique constitue une des réponses du système politique pour éviter que des pressions soient exercées sur lui²²⁴. Les auteurs ont focalisé leur attention sur les deux figures d'autorité les plus visibles pour les enfants : le Président et le policier. Cette théorie a cependant été conçue dans une perspective

²¹⁹ EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, *op. cit.*, p. 38. Selon l'auteur, différents facteurs peuvent déterminer les demandes : les attentes, l'opinion publique, les motivations, l'idéologie, les intérêts ou encore les préférences. L'ensemble de ces déterminants constituent des désirs faisant l'objet de transformations en demandes.

²²⁰ EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, *op. cit.*, p. 159 [notre traduction].

²²¹ *Ibid.*, p. 273 [notre traduction].

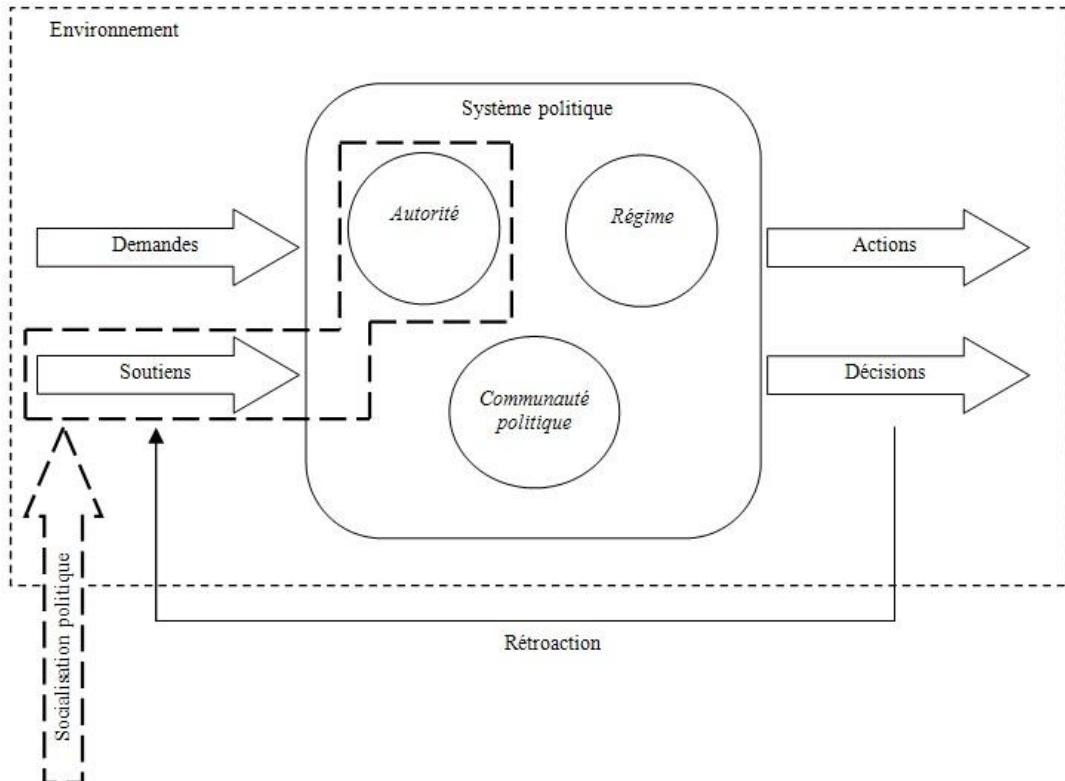
²²² LAVAU Georges, « À la recherche d'un cadre théorique pour l'étude du parti communiste français », *Revue française de sciences politiques*, 1968, n° 3, p. 459.

²²³ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, *op. cit.*

²²⁴ *Ibid.*

américaine. C'est pour cette raison que l'accent ne sera pas nécessairement mis sur ces deux figures d'autorités puisqu'en Belgique, d'autres figures sont assimilées aux autorités²²⁵.

Figure 1 Perspective systémique et rôle de la socialisation politique



Appréhender la socialisation politique dans une perspective systémique conduit donc à envisager les jeunes comme étant des membres de la société pouvant exprimer une série d'attitudes et de comportements à l'égard du système politique, détenteur d'un pouvoir politique, à travers lequel les valeurs sont autoritairement allouées pour cette société.

2. **Les attitudes et comportements des jeunes à l'égard système politique**

Nous souhaitons toutefois dépasser la théorie systémique de David EASTON. Pour cette raison, nous considérons que différents types d'expressions sont possibles de la part des jeunes à l'égard du système politique. Afin de les détailler, nous nous baserons sur toute une série de résultats d'études sur la socialisation politique ayant analysé différents types d'attitudes et de comportements politiques. Ces résultats seront à la base de la grille d'analyse à partir de laquelle les discours des jeunes seront étudiés.

²²⁵ Ainsi, Bernard FOURNIER et Min REUCHAMPS ayant eu l'occasion de mesurer quelques connaissances politiques de jeunes Liégeois, ont repris deux figures d'acteurs politiques belges : le Premier Ministre et le Ministre-Président de la Région wallonne. Leurs résultats montrent que le Premier Ministre était connu par presque 70 % des jeunes interrogés alors que le Ministre-Président wallon ne l'était que par la moitié des jeunes interrogés. FOURNIER Bernard et REUCHAMPS Min, « Quelques mesures de la connaissance politique des jeunes Liégeois », *Revue de la Faculté de droit de l'Université de Liège*, 2008, n° 3, p. 378.

Avant de présenter cette grille d'analyse, une remarque préliminaire relative à l'âge des jeunes doit être faite. En effet, les groupes de jeunes qui sont à la base des multiples enquêtes sur la socialisation politique sont relativement larges. Ils incluent ainsi des enfants âgés de sept ou huit ans, mais également des jeunes âgés d'une vingtaine d'années. Ce large spectre d'âge a entraîné la présentation de résultats parfois fort différents en fonction de la catégorie d'âge. Il n'est donc pas inutile de rappeler que les jeunes rencontrés dans le cadre des *focus groups* étaient âgés de seize à dix-huit ans.

2.1. L'identification partisane des jeunes

Une première forme d'attitudes pouvant être exprimée par les jeunes à l'égard du système politique est l'identification partisane. Dans ce cas, les jeunes se positionnent par rapport aux luttes que se livrent des personnes (hommes politiques ou partis politiques, par exemple) souhaitant exercer un certain pouvoir sur la société. Dès les premières études menées aux États-Unis, la socialisation politique a suscité un engouement certain en termes d'identification partisane. C'est pour cette raison que Nonna MAYER la définit en se basant précisément sur le contexte américain. Selon elle, l'identification partisane est « [...] un attachement affectif durable à un ou deux grands partis qui structurent la vie politique américaine, transmis par les parents, entretenu par le milieu social et professionnel, et qui se renforce avec l'âge. Cette identification fonctionne comme un écran perceptif, filtrant la vision du monde des électeurs »²²⁶. Un tel engouement s'expliquait par la supposée valeur prédictive que revêt la catégorisation des attitudes en termes partisans. En effet, connaître les attitudes politiques partisanes des jeunes était un moyen de prévoir leurs comportements politiques quand ils allaient être amenés à voter ; surtout dans un contexte de stabilité comme celui des États-Unis durant les années 50 et 60.

L'attachement des jeunes aux partis politiques a été mesuré de différentes manières. Ainsi, aux États-Unis, Robert D. HESS et Judith V. TORNEY ont fourni une importante analyse du développement des attitudes politiques chez les enfants et ont découvert que l'acquisition d'attitudes politiques se faisait rapidement vers dix et onze ans ; le changement le plus prononcé se déroulant vers dix ans. Ils ont montré que le nombre de jeunes recourant au « je ne sais pas » diminuait avec l'âge, s'expliquant par une meilleure information et une meilleure familiarité avec certains concepts utilisés pour l'enquête. Concernant la dimension strictement partisane, ils ont par exemple constaté que les enfants américains âgés de neuf à dix ans n'étaient relativement pas familiers avec les concepts de « démocrate » et « républicain ». Alors que 34 % des enfants ne connaissaient pas la signification de ces termes à l'âge de 8 ans, ils n'étaient plus que 19 % à ne

²²⁶ MAYER Nonna, *Sociologie des comportements politiques*, *op. cit.*, p. 85.

pas en connaître la signification à l'âge de 10 ans²²⁷ ; soulignant ainsi l'évolution cognitive en fonction de l'âge. Les études sur l'identification partisane ont également permis de creuser les différences liées au genre, synthétisées notamment par Fred I. GREENSTEIN. Ainsi, il est apparu que les femmes soutenaient moins les politiques agressives – comme la peine de mort. Elles présentaient également des orientations davantage morales par rapport aux hommes. En termes d'élections de représentants, les femmes semblaient orientées, plus que les hommes, vers un candidat²²⁸.

Il est absolument nécessaire d'ouvrir à ce stade une parenthèse. Elle concerne en fait la plupart des résultats sur lesquels nous nous appuyons pour constituer la grille d'analyse. Il s'agit de la prise en compte de la culture politique, définie communément comme « un ensemble de connaissances et de croyances permettant aux individus de donner sens à l'expérience routinière de leurs rapports au pouvoir qui les gouverne, et aux groupes qui leur servent de références identitaires »²²⁹. Gabriel ALMOND et Sidney VERBA ont défini la culture politique en termes d'orientations politiques recouvrant les attitudes à l'égard du système politique. Ces orientations politiques sont caractérisées par trois dimensions : cognitive, affective et évaluative²³⁰. Des changements peuvent également s'opérer au sein de la culture politique comme l'a étudié Ronald INGLEHART concernant des valeurs de six pays européens en montrant le passage de valeurs matérialistes – c'est-à-dire celles adaptées aux logiques de la société marchande – aux valeurs post-matérialistes, caractérisées par une plus grande réticence vis-à-vis de l'argent et de la compétition sociale²³¹. Lorsque nous analyserons les discours des jeunes, nous devrons intégrer l'importance de la culture politique. En effet, des jeunes de notre panel sont étrangers ou d'origine immigrée, ce qui signifie qu'ils ont pu évoluer dans une culture politique différente de celle des jeunes Belges.

Un exemple concret peut être pris pour illustrer l'importance de la culture politique. Ainsi, l'identification partisane telle que définie aux États-Unis ne peut s'appliquer à d'autres contextes politiques, comme la France et la Belgique. Les différences de cultures politiques ont ainsi incité Annick PERCHERON à souligner l'importance du contexte socio-politique dans les études sur la

²²⁷ HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967, pp. 23-25.

²²⁸ GREENSTEIN Fred I., « Sex-Related Political Differences in Childhood », *The Journal Of Politics*, 1961, vol. 23, n° 2, pp. 353-357.

²²⁹ BRAUD Philippe, *Sociologie politique*, Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 9^e éd., p. 332.

²³⁰ ALMOND Gabriel et VERBA Sidney, *The Civic Culture. Political Attitudes And Democracy In Five Nations*, Boston, Little, Brown et Company, 1965, pp. 13-14.

²³¹ INGLEHART Ronald, « The Silent Revolution in Europe : Intergenerational Change in Post-Industrial Societies », *The American Political Science Review*, 1971, vol. 65, n° 4, pp. 991-1017.

socialisation politique²³². Pour elle, il ne suffit pas de reprendre des protocoles d'enquêtes identiques à ceux réalisés dans d'autres pays ; encore faut-il les adapter pour qu'ils aient un sens dans le contexte politique où ils sont appliqués. Ce contexte pris en compte, Annick PERCHERON conclut ainsi que « les choix et attitudes idéologiques des adolescents ne sont pas indépendants du contexte de leurs expériences sociales et politiques »²³³. Il faut toutefois noter que « l'influence de la nature du contexte politique global sur le développement des attitudes et des opinions des préadolescents [...] ne s'exerce pas uniformément sur tous les préadolescents et dépend de la nature et de l'intensité de leurs choix idéologiques »²³⁴. Dès lors, Annick PERCHERON s'est écartée du courant behavioriste et a préféré élaborer différents indicateurs de proximité idéologique lui permettant de tirer trois conclusions. Premièrement, il existe chez les préadolescents des systèmes idéologiques structurant l'ensemble des représentations et attitudes politiques. Deuxièmement, la proximité idéologique prend souvent des formes latentes déterminant les opinions et les attitudes de ces jeunes sans qu'ils en aient véritablement conscience. Troisièmement, l'auteure a manifesté un intérêt pour les jeunes n'aimant pas ce que représente ni le mot gauche, ni le mot droite²³⁵.

Analyser les attitudes partisanes des jeunes a également conduit plusieurs chercheurs à prendre en compte l'effet du temps. Cette dimension est également importante puisque la récolte de nos données s'est déroulée en deux vagues séparées par un intervalle de temps compris entre 12 et 21 mois. Ainsi, des études longitudinales ont été réalisées afin de jauger les attitudes partisanes au fur et à mesure de l'écoulement du temps. Aux États-Unis, M. Kent JENNINGS, Gregory B. MARKUS et Richard G. NIEMI ont réalisé différentes études longitudinales à partir de trois vagues d'enquêtes réalisées de 1965 à 1982. Ils ont ainsi pu interroger le changement et la continuité au niveau des attitudes partisanes et mettre en avant le rôle des générations dans le processus d'identification partisane. Les auteurs ont notamment constaté, sur la période allant de 1965 à 1973, un rapprochement entre les deux générations. Si ce rapprochement s'explique, selon eux, par le développement cognitif de celles-ci, il faut également tenir compte des cycles de vie et des effets des périodes et des générations²³⁶. Suite aux trois vagues d'enquêtes, ces chercheurs américains ont mis au jour un effet générationnel par rapport à la faible orientation partisane des jeunes enquêtés et, à un niveau individuel, de forts effets liés à l'expérience et à l'habitude qui se tradui-

²³² PERCHERON Annick, « Ideological proximity among French children : problems of definition and measurement », *European Journal of Political Research*, 1977, n° 5, pp. 53-81.

²³³ PERCHERON Annick, « The Influence of the Socio-Political Context on Political Socialization », *European Journal of Political Research*, 1982, n° 10, p. 64 [notre traduction].

²³⁴ DUPOIRIER Elisabeth et PERCHERON Annick, « Choix idéologiques, attitudes politiques des pré-adolescents et contexte politique », *Revue française de science politique*, 1975, vol. 25, n° 5, p. 898.

²³⁵ PERCHERON Annick, « La formation des préférences idéologiques », in PERCHERON Annick *et al.*, *Les 10-16 Ans & La Politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1978, pp. 85-87.

²³⁶ JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard G., « Continuity and change in Political Orientations : A Longitudinal Study of Two Generations », *The American Political Science Review*, 1975, vol. 69, n° 4, pp. 1316-1335.

sent par des gains en termes de stabilité de l'orientation partisane chez des jeunes âgés de vingt-cinq à trente-cinq ans²³⁷. Toujours en termes de stabilité, David O. SEARS et Carolyn L. FUNK ont démontré empiriquement que certaines prédispositions politiques restaient relativement stables tout au long de la vie adulte, notamment en matière d'identification partisane et d'idéologie politique²³⁸.

En Europe, Anne MUXEL a réalisé des enquêtes longitudinales avec des jeunes Français – âgés de dix-huit ans au début de l'enquête – de 1986 à 1997. Elle a analysé l'effet du temps sur trois dimensions de l'identité politique : le clivage gauche-droite, le lien partisan et le vote. Elle en a tiré la conclusion selon laquelle

deux dynamiques [sont] à l'œuvre dans le mouvement d'intériorisation et d'expression des positionnements politiques. Ils font apparaître, d'une part, une permanence assez consistante de l'orientation gauche-droite, – et vraisemblablement les attributs et les implications idéologiques que celle-ci presuppose –, qui s'impose comme un noyau dur et fondateur de l'identité politique, et, d'autre part, une relative malléabilité, une certaine fragilité, des choix dès lors que ceux-ci se portent sur des partis, des candidats et a fortiori sur des enjeux électoraux²³⁹.

Plus récemment, elle a souligné l'orientation des jeunes Français pour la gauche et a constaté que cette orientation tend à résister dans la dynamique générationnelle même si le vote pour la gauche s'effrite²⁴⁰.

2.2. L'image des autorités

Le deuxième type d'attitudes pouvant être exprimées par les jeunes à l'égard système politique sont celles qui concernent directement les autorités du système. L'image des autorités joue un rôle fondamental dans la formation des soutiens diffus à l'égard des autorités politiques, comme l'ont théorisé David EASTON et Jack DENNIS. Ces soutiens dépendent de la double image que les jeunes peuvent en avoir : l'image cognitive se référant à la représentation et à la forme symbolique ou empirique des autorités et l'image affective renvoyant aux sentiments que les enfants développent à l'égard de l'autorité et influant dès lors sur le soutien qu'ils peuvent adresser à celle-ci²⁴¹.

Étudiant les soutiens adressés aux différents types d'autorités, ces politologues ont analysé trois types d'autorité. Ils ont d'abord développé l'image des enfants à l'égard du gouvernement. Sur le plan cognitif, l'image du gouvernement se développe au fil des âges : à huit ou neuf ans, les enfants ont des notions rudimentaires du gouvernement et au fil des années, ils l'appréhendent moins en termes personnels qu'en termes groupaux. Les sentiments affectifs, quant à eux, ne

²³⁷ JENNINGS M. Kent et MARKUS Gregory B., « Partisan Orientations over the Long Haul : Results from the Three-Wave Political Socialization Panel Study », *op. cit.*, p. 1000.

²³⁸ SEARS David O. et FUNK Carolyn L., « Evidence of the Long-Term Persistence of Adults Political Predispositions », *The Journal of Politics*, 1999, vol. 61, n° 1, pp. 1-28.

²³⁹ MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *op. cit.*, p. 424.

²⁴⁰ MUXEL Anne, *Avoir 20 ans en politique. Les enfants du désenchantement*, Paris, Seuil, 2010, pp. 162-164.

²⁴¹ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, *op. cit.*, pp. 101-105.

cessent de se développer positivement avec l'âge²⁴². Notons que dans son étude sur les différences en termes de socialisation politique entre des enfants noirs et blancs américains, Edward S. GREENBERG a constaté que les enfants noirs soutenaient moins que les enfants blancs le gouvernement en constatant que l'écart se creuse avec l'âge²⁴³.

Les tenants de la perspective systémique sont ensuite revenus sur l'image du Président. D'un point de vue cognitif, outre son importance, dès l'âge de huit ou neuf ans, les enfants dévoilent son statut d'autorité. Ils le voient comme sympathique, fiable et digne de confiance. Le président possède un pouvoir lui permettant de diriger en édictant des lois²⁴⁴. Les auteurs ont rappelé l'image « rose » associée au Président. Du point de vue affectif, les enfants ont développé une image affective amenant chacun d'entre eux à considérer le Président comme son président²⁴⁵. Robert D. HESS et David EASTON n'ont toutefois pas manqué de rappeler que les réponses relatives à l'image du Président ont changé durant la période précédant l'entrée dans une école supérieure, période durant laquelle les processus de socialisation politique ont opéré²⁴⁶.

L'image du policier a également été analysée car ce dernier constitue le lien entre l'enfant et la structure de l'autorité. Sur le plan cognitif, le policier a été perçu avec des pouvoirs spéciaux garantissant l'autorité des décisions adoptées par le système politique²⁴⁷. Sur le plan affectif, une diminution des sentiments affectifs a été constatée au fur et à mesure que l'enfant grandissait.

Selon les tenants de la perspective systémique, les soutiens diffus adressés à l'égard des autorités sont formés au terme d'un processus comprenant différentes étapes : politisation, personnalisation, institutionnalisation et idéalisatation. Le Tableau 4 synthétise ces diverses étapes successives de génération des soutiens diffus²⁴⁸. Les auteurs sont conscients qu'il existe différentes variables influençant ces processus. Ils ont ainsi mentionné le niveau d'étude, la structure politique, les processus d'apprentissage, les influences générationnelles et la structure sociale – renvoyant à l'appartenance à différents groupes en fonction du genre, de la religion et de la classe sociale entre

²⁴² EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., pp. 127-128.

²⁴³ GREENBERG Edward S., « Black Children and the Political System », *The Public Opinion Quarterly*, 1970, vol. 34, n° 3, pp. 333-345.

²⁴⁴ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., pp. 173-189.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 204.

²⁴⁶ HESS Robert D. et EASTON David, « The Child's Changing Image of the President », *The Public Opinion Quarterly*, 1960, vol. 24, n° 4, pp. 639.

²⁴⁷ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., pp. 209-228.

²⁴⁸ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit. On consultera également NIEMI Richard I. et SOBIESZEK Barbara I., « Political Socialization », *Annual Review of Sociology*, 1977, vol. 3, pp. 209-233 [notre traduction].

autres – mais n'ont pas constaté d'importantes différences en fonction des variables prises en compte²⁴⁹.

Tableau 4 Les processus de génération de soutiens

Processus	Description
Politisation	Les enfants font la distinction entre l'autorité politique et l'autorité familiale et scolaire. Ils hiérarchisent ces deux types d'autorités dans la mesure où l'autorité politique est au-dessus de l'autorité familiale et scolaire.
Personnalisation	Les enfants établissent un lien avec les autorités politiques. Ils prennent conscience de ces autorités d'abord et avant tout à travers les individus.
Institutionnalisation	Les enfants développent des perceptions plus impersonnelles des autorités politiques.
Idéalisation	Les autorités sont finalement considérées comme dignes de confiance, bienveillantes et apportant leur aide. C'est à travers ce processus que le soutien diffus est generado.

Annick PERCHERON a également étudié l'image de l'autorité chez des enfants français âgés de dix à quatorze ans en 1969²⁵⁰. Une fois encore, elle a mis en avant l'importance de la culture politique en soulignant le caractère dominant de l'autorité au niveau du système politique français. Son étude a aussi permis de mettre l'accent sur les rôles et les fonctions dont sont titulaires les responsables politiques. Concernant le Président, elle a montré que les enfants définissaient d'abord le Président en termes de rôles et de fonctions (plus d'un tiers de l'échantillon). Ensuite, c'est la personne qui était mise en avant (dans ce cas, De Gaulle avec un tiers des réponses). Enfin, un cinquième de l'échantillon émettait un jugement favorable ou non à l'égard du Président. En outre, les enfants interrogés se faisaient une image autoritaire du Président alors que la personne même – De Gaulle – était davantage considérée comme abstraite et distante. Annick PERCHERON a aussi constaté une relative homogénéité des réponses en fonction du genre et du milieu social. Elle a également mis l'accent sur la loi, surtout envisagée en termes d'ordre (32 % des réponses) et en termes répressifs (39 % des réponses) l'emportant ainsi sur la dimension permissive (7 % des réponses). La police était quant à elle perçue comme détentrice de l'autorité, du pouvoir et de la force afin de faire respecter la loi, de maintenir l'ordre et de réprimer – le tout représentant 70 % des réponses. Dans une autre recherche, Nadia DEHAN, Gérard GRUNBERG et Annick PERCHERON ont qualifié le lien établi par les jeunes avec la société politique française, en

²⁴⁹ Pour l'étude détaillée de la prise en compte de ces différentes variables, on consultera EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., pp. 333-381. Fred I. GREENSTEIN a également mené une étude sur l'image du Président avec un échantillon différent de celui mis en place par Robert D. HESS et David EASTON. Il a abouti à des conclusions similaires. Il a cependant apporté quelques petites différences. Ainsi, il a davantage précisé le processus de personnalisation. Voir GREENSTEIN Fred I., « More on Children's Images of the President », *The Public Opinion Quarterly*, 1961, vol. 25, n° 4, pp. 648-654.

²⁵⁰ PERCHERON Annick, « La conception de l'autorité chez les enfants français », *Revue française de sciences politique*, 1971, vol. 21, n° 1, p. 106.

soulignant le champ des rapports conflictuels perçu par les jeunes entre le gouvernement et le citoyen²⁵¹.

Une dernière dimension de l'image des autorités doit être présentée : la bienveillance. Ainsi, Fred I. GREENSTEIN a étudié sa genèse chez des enfants âgés de neuf à treize ans et il a constaté que ces enfants accordaient un rôle de bienveillance générale aux dirigeants politiques. Cette bienveillance est définie par l'ensemble de trois actes : aider, prendre soin et protéger²⁵².

2.3. **Le cynisme et la méfiance politique**

Un troisième type d'attitude peut être exprimé par les jeunes à l'égard d'un système politique ou de ses composantes. Il s'agit du cynisme. Comme l'ont décrit M. Kent JENNINGS et Richard G. NIEMI, il est « l'image miroir » de la confiance²⁵³. Il peut ainsi être défini comme une attitude de méfiance envers le gouvernement. Il renvoie à l'absence de croyances, chez les jeunes, que les dirigeants politiques sont honnêtes, compétents et qu'ils agissent dans l'intérêt des citoyens²⁵⁴. Le cynisme politique n'est pas relié à des questions ou des acteurs politiques spécifiques. Il est davantage une « orientation basique à l'égard des acteurs et de l'activité politiques »²⁵⁵.

Nous voudrions élargir la définition du cynisme à l'ensemble du système politique. Ainsi, l'on pourrait considérer que cette attitude ne concerne pas uniquement les autorités mais, de manière plus générale, le système politique en entier. Dès lors, le régime – c'est-à-dire la structure et les normes régissant le système politique – mais également l'ensemble des extrants – les actions et les décisions – pourraient être concernés par cette attitude. Cette portée plus large traduit ainsi l'intégration des différentes composantes du système politique et ne considère par les autorités politiques isolément. En effet, les décisions et actions du système politique doivent être appréhendées dans la continuité d'un processus au cours duquel les autorités, réagissent dans le cadre d'un certain régime politique à une série d'intrants.

²⁵¹ DEHAN Nadia, GRUNBERG Gérard et PERCHERON Annick, « Les relations entre l'individu et le pouvoir », in PERCHERON Annick *et al.*, *Les 10-16 Ans & La Politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1978, pp. 203-260.

²⁵² GREENSTEIN Fred I., « The Benevolent Leader : Children's Images of Political Authority », *The American Political Science Review*, 1960, vol. 54, n° 4, pp. 934-943.

²⁵³ JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard, « The transmission of political values from parent to child », *The American political science review*, 1968, n° 42, p. 177 [notre traduction].

²⁵⁴ BENNETT BUTTON Christine, « Political Education for Minority Groups », in NIEMI Richard *et al.*, *The Politics of Future Citizens. New Dimensions in the Political Socialization of Children*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974, p. 173.

²⁵⁵ JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard, « The transmission of political values from parent to child », *op. cit.*, p. 177 [notre traduction].

Cette plus grande portée précisée, il convient maintenant de se tourner vers l'influence de l'âge qui joue un rôle important dans le développement de la méfiance politique²⁵⁶. Fred I. GREENSTEIN s'est attelé à prouver que le cynisme et la méfiance politique répandus chez les citoyens adultes ne semblent pas s'être développés chez des enfants âgés de 13 ans²⁵⁷. En outre, Robert D. HESS et Judith V. TORNEY ont montré la relation négative entre l'âge des enfants et la confiance politique. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, il témoigne d'un plus grand réalisme, acquis par l'expérience croissante, et donc d'une plus grande méfiance envers les dirigeants politiques²⁵⁸. On notera également que, dans son dernier essai sur le désenchantement des jeunes Français, Anne MUXEL a abordé la thématique de la confiance politique en soulignant la perte chez les jeunes actuels. Ainsi, « ils découvrent la politique dans une période de crise de la représentation politique plus marquée que dans la jeunesse de leurs parents »²⁵⁹. Dans ce contexte, la défiance est une des composantes du triptyque caractéristique du lien à la politique – les deux autres étant l'intermittence du vote et la protestation²⁶⁰.

2.4. L'efficacité politique

Une quatrième forme d'attitude possible à l'égard du système politique renvoie à l'image que les membres d'une société peuvent avoir quant à leur action individuelle par rapport au système politique. Il ne s'agit donc pas d'une attitude orientée vers le système politique ou vers ses membres mais bien d'une attitude que les membres de la société présentent à l'égard d'eux-mêmes.

Un terme est utilisé dans les études sur la socialisation politique pour désigner cette attitude : le sentiment d'efficacité politique. David EASTON et Jack DENNIS l'ont défini comme

le sentiment que l'action politique individuelle a, ou peut avoir, un impact sur le processus politique, c'est-à-dire qu'il est louable d'accomplir ses charges civiques. C'est le sentiment que le changement politique et social est possible, et que le citoyen individuel peut jouer une part en amenant ce changement²⁶¹.

M. Kent JENNINGS et Richard G. NIEMI l'ont davantage développé en présentant ses deux composantes. D'une part, la croyance d'être efficace est reliée à la participation politique. Dès lors, les personnes qui ne présentent pas un tel sens sont moins enclines à influencer les processus poli-

²⁵⁶ SCHWARTZ Sandra Kenyon, « Patterns of Cynicism: Differential Political Socialization among Adolescents », in SCHWARTZ David C et SCHWARTZ Sandra Kenyon (dir.), *New Directions in Political Socialization*, New York, The Free Press, 1975, pp. 188-202.

²⁵⁷ GREENSTEIN Fred I., « The Benevolent Leader : Children's Images of Political Authority », *op. cit.*, p. 940. On peut également consulter GREENSTEIN Fred I., *Children and Politics*, New Haven, Yale University Press, 1969, pp. 31-39.

²⁵⁸ HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, pp. 63-64.

²⁵⁹ MUXEL Anne, *Avoir 20 ans en politique. Les enfants du désenchantement*, *op. cit.*, pp. 30-31.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 223.

²⁶¹ EASTON David et DENNIS Jack, « The Child's Acquisition of Regime Norms : Political Efficacy », *The American Political Science Review*, mars 1967, vol. 61, n° 1, p. 28 [notre traduction].

tiques ayant un effet sur elles ou sur ce qui est important pour elles. D'autre part, l'efficacité politique implique ordinairement une relation entre l'individu et le gouvernement entraînant le sentiment, chez l'individu, que le gouvernement répond aux efforts de la collectivité. Ainsi, se sentir efficace entraîne une souscription des individus à une norme politique²⁶².

Différentes variables peuvent entrer en ligne de compte pour expliquer les variations de ce sentiment. A l'instar des autres attitudes développées jusqu'à présent, l'âge joue un rôle. Ainsi, dans leur étude sur le développement des attitudes politiques des enfants, Robert D. HESS et Judith V. TORNEY ont constaté le lien entre l'âge et le développement du sentiment d'efficacité politique ; le sentiment d'efficacité politique augmentant avec l'âge²⁶³. Mais l'âge n'est pas la seule variable à prendre en compte puisqu'aux États-Unis, Elliott S. WHITE a cherché à savoir quels étaient les facteurs qui contribuaient à l'acquisition du sentiment d'efficacité politique. Outre l'âge, l'auteur a surtout montré que l'intelligence avait un impact sur le sentiment d'efficacité politique²⁶⁴. Par contre, le genre ne semble pas avoir une influence sur le sentiment d'efficacité politique²⁶⁵, tandis que celle de la classe sociale est discutée²⁶⁶.

Ce sentiment peut être mis en relation avec d'autres attitudes et comportements politique. Ainsi, Kenneth P. LANGTON et David A. KARNS ont montré que le sentiment d'efficacité politique est corrélé à un vote croissant et à d'autres types de participation politique, à l'appartenance organisationnelle et à des attitudes positives à l'égard de la légitimité du système politique, entre autres²⁶⁷.

Il est intéressant de noter que, dans leur analyse des orientations démocratiques des jeunes, Jack DENNIS *et al.* ont souligné que le sentiment d'efficacité politique devait être pris en compte au niveau de la dimension participative de la démocratie. Ces auteurs ont ainsi comparé le sentiment d'efficacité des jeunes dans quatre pays – les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Italie et

²⁶² JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard G., *The Political Character of Adolescence. The Influence of Families and Schools*, Princeton, Princeton University Press, 1974, p. 124.

²⁶³ HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, pp. 68-69.

²⁶⁴ WHITE Elliott S., « Intelligence and Sense of Political Efficacy in Children », *The Journal of Politics*, 1968, vol. 30, n° 3, pp. 710-731. Ces résultats ont été confirmés par Robert D. HESS et Judith V. TORNEY, voir HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, p. 149.

²⁶⁵ Robert D. HESS et Judith V. TORNEY n'ont pas remarqué de différences entre les filles et les garçons, voir HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, p. 186. Elliott S. WHITE n'a constaté qu'un impact léger du genre sur ce sentiment – les garçons ayant un sentiment d'efficacité légèrement plus important que les filles, voir WHITE Elliott S., « Intelligence and Sense of Political Efficacy in Children », *op. cit.*, p. 719.

²⁶⁶ Pour Elliott S. WHITE, le niveau de classe sociale a une faible influence voire une influence distincte sur le sentiment d'efficacité politique, voir WHITE Elliott S., « Intelligence and Sense of Political Efficacy in Children », *op. cit.*, pp. 718-719. Pour Robert D. HESS et Judith V. TORNEY, le niveau de classe sociale influe fortement – les enfants issus d'un niveau bas se sentent moins efficaces que les enfants issus d'un niveau élevé, voir HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, p. 224.

²⁶⁷ LANGTON Kenneth P. et KARNS David A., « The Relative Influence of the Family, Peer Group, and School in the Development of Political Efficacy », *The Western Political Quarterly*, 1969, vol. 22, n° 4, pp. 813-814.

l'Allemagne. Ils ont constaté que les jeunes rejetaient l'assertion suivant laquelle le gouvernement était aléatoire dans ses activités et intouchable par des efforts humains de quelque sorte que ce soit. Par contre, ils ont constaté des divergences entre les répondants des quatre pays par rapport à l'assertion selon laquelle une puissante élite irresponsable gouvernerait et serait éloignée des citoyens²⁶⁸.

On constate finalement que le sentiment d'efficacité politique, même s'il n'a pas fait l'objet d'études abondantes, demeure une attitude permettant de jauger l'état d'esprit des membres d'une société à l'égard de leurs actions dans le cadre de la société. Dès lors, cette attitude complète les études relatives au cynisme politique présentées précédemment et permettent de mieux cerner les interactions que les membres de la société nouent avec ceux du système politique.

2.5. La participation politique et civique

Il reste à présent à analyser un dernier type d'interactions entre membres de la société davantage d'ordre comportemental ; à savoir la participation ou l'engagement²⁶⁹ politique et civique. Il convient d'abord de s'intéresser à la participation politique qui, selon Dominique MEMMI²⁷⁰, « présuppose un individu volontaire, visant à travers son action à avoir une influence sur le gouvernement »²⁷¹. Participer politiquement renvoie donc à différents comportements comme l'engagement associatif, la participation à des manifestations ou la signature de pétition. Différentes études ont analysé ces actes ainsi que l'importance des variables sociologiques.

Ainsi, Fred I. GREENSTEIN est longuement revenu sur les différences sexuelles en termes de participation politique en reprenant notamment les nombreuses conclusions tirées avant lui. Il a rappelé que les femmes avaient tendance à moins s'engager que les hommes dans une série d'activités disponibles pour les citoyens intéressés politiquement, allant de l'acte de voter²⁷² aux

²⁶⁸ Aux États-Unis et en Italie, les jeunes ne sont majoritairement pas d'accord et présentent donc un sentiment d'efficacité politique – qui diminue toutefois avec l'âge. Par contre, en Allemagne, les jeunes sont majoritairement d'accord avec cette phrase mais développent tout de même un sentiment d'efficacité politique avec l'âge. Les jeunes du Royaume-Uni ne présentent pas de changement net avec l'âge et sont mitigés quant à cette proposition. Voir DENNIS Jack, LINDBERG Leon, Mc CRONE Donald et STIEFBOLD Rodney, « Political Socialization to Democratic Orientations in Four Western Systems », in DENNIS Jack (dir.), *Socialization to Politics : A Reader*, New York, John Wiley & Sons, 1973, p. 188.

²⁶⁹ Par souci de clarté, nous entendrons les concepts de participation et d'engagement dans le même sens. Même si des différences existent, la littérature scientifique mélange parfois les deux.

²⁷⁰ Il faut remarquer que Dominique MEMMI entend la participation politique au sens de l'engagement politique.

²⁷¹ MEMMI Dominique, « L'engagement politique », in GRAWITZ Madeleine et LECA Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 3. L'action politique*, op. cit., p. 312. D'autres définitions existent. On aurait ainsi pu renvoyer à l'ouvrage de Lester W. MILBRATH qui définit la participation politique comme l'ensemble des activités par lesquelles les citoyens cherchent à influencer les décisions du gouvernement, à l'exclusion des actions violentes ou protestataires qui ne relèvent pas du fonctionnement normal d'une démocratie. MILBRATH Lester W., *Political Participation : how and why Do People Get Involved in Politics*, Chicago, Rand McNally, 1965, pp. 5-38.

²⁷² Robert E. DOWSE et John A. HUGHES ont également relevé cet élément. Voir DOWSE Robert E. et HUGHES John A., « Girls, Boys and Politics », *The British Journal of Sociology*, 1971, vol. 22, n° 1, p. 53.

participations de masse comme la communication avec les représentants élus²⁷³. Tous les résultats ne vont cependant pas dans le même sens. Dans un article récent, Marc HOOGHE et Dietlind STOLLE ont cherché à vérifier le fossé entre les genres en termes de participation politique. Ces auteurs se sont plus particulièrement attachés à l'anticipation de la participation politique chez des jeunes âgés de quatorze ans aux États-Unis. Leurs résultats sont doubles. D'une part, ils ont constaté l'absence de fossé entre les filles et les garçons puisqu'ils ont présenté tous les deux la même intention de s'engager. D'autre part, ils ont observé des ensembles distincts quant au type d'actions favorisé. Les filles s'orientaient ainsi davantage vers des formes d'engagement correspondant aux mouvements sociaux – et moins dans un parti politique – et les garçons s'orientaient plus vers des répertoires d'action radicale ou des actions visant à la confrontation – comme le blocage de la circulation²⁷⁴. Les auteurs n'ont donc pas constaté de différences liées au genre en termes de *niveau* de participation, mais bien en termes de *type* de participation. Les deux chercheurs n'ont toutefois pas manqué de rappeler que le fossé se creusait avec l'âge.

Parler de participation politique nécessite également d'inclure la participation électorale, puisqu'elle renvoie au processus électoral auquel la plupart des jeunes pourront prendre part. Ainsi, partant de l'élection présidentielle française de 2002 en France, Anne MUXEL a analysé la participation politique des jeunes lors de ces élections et quelques mois plus tard, aux élections législatives²⁷⁵. Alors que pour l'élection présidentielle, les jeunes s'étaient mobilisés en masse afin de bloquer le président du Front National au deuxième tour, il n'en était plus de même lors des élections législatives. L'auteure a dès lors constaté une « participation électorale en dents de scie »²⁷⁶. Toutefois, la séquence électorale du printemps 2002 a constitué un moment fort du parcours de la socialisation politique de ces jeunes qu'elle a caractérisé comme une « communauté d'expérience générationnelle »²⁷⁷. Anne MUXEL est également revenue sur la figure que les jeunes interrogés avaient de Jean-Marie LE PEN et de sa rhétorique politique. Elle a constaté que les jeunes avaient constitué « un pôle d'identification négative, focalisant l'essentiel du repérage politique en désignant un ennemi commun, par-delà les clivages traditionnels entre la gauche et la droite devenus moins lisibles au fil des trois cohabitations successives »²⁷⁸. Elle a tout de même mentionné que la figure lepéniste pouvait constituer un attrait pour certains jeunes, « sortis plus

²⁷³ GREENSTEIN Fred I., *Children and Politics*, *op. cit.*, p. 108.

²⁷⁴ HOOGHE Marc et STOLLE Dietlind, « Good Girls Go to the Polling Booth, Bad Boys Go Everywhere : Gender Differences in Anticipated Political Participation Among American Fourteen-Year-Olds », *Women & Politics*, 2004, vol. 26, n° 3-4, pp. 18-19.

²⁷⁵ MUXEL Anne, « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures et ajustements », *Revue française de science politique*, 2002, vol. 52, n° 5, pp. 521-544.

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 534.

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 543.

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 523.

rapidement du système scolaire, immersés dans le monde du travail et souvent confrontés à des conditions d'insertion sociale et économique difficiles »²⁷⁹.

Afin d'englober la diversité des formes de participation politique et d'être le plus inclusif possible, nous souhaiterions, à l'instar de ce que préconise Bernard FOURNIER, élargir le concept de participation politique au domaine associatif. En effet, selon ce politologue,

[...] un grand nombre d'entre eux [les jeunes] s'intéresseraient aux questions sociales et s'engageraient dans des formes de participation qui, sans être directement politiques, exprimeraient leur conscientisation. Ainsi, la politique serait entendue dans une acceptation plus large et recouvrirait de multiples dimensions. C'est l'idée, souvent largement reprise, que les jeunes sont attirés par les mouvements écologistes, de défense des droits de l'Homme, *Amnesty International* ou *Médecins sans frontières*²⁸⁰.

Il a ainsi montré que les mouvements de jeunes – comme les scouts –, les associations étudiantes et les associations artistiques occupaient une place importante dans la vie des jeunes en Belgique (entre 40 % et 50 % de l'échantillon participent à de tels mouvements). Les mouvements religieux, les associations pour la défense des droits de l'Homme et les mouvements politiques sont moins prisés par les jeunes (entre 5 % et 20 % – les mouvements politiques recueillant seulement 5 %)²⁸¹.

Puisque notre panel était exclusivement constitué de jeunes, il n'est pas inutile d'indiquer les résultats mis au jour par Nadia DEHAN et Annick PERCHERON sur la participation scolaire en tant que représentant des étudiants. Ces auteures ont ainsi souhaité étudier la place de l'école dans l'apprentissage des modèles de conduites pouvant ultérieurement développer les attitudes et comportements politiques. Après avoir analysé le profil des représentants et les motivations des électeurs, elles en ont tiré la conclusion suivante :

L'analyse des relations entre les caractéristiques des élèves choisis [...] et celles de leurs 'électeurs' montre des jeux très complexes d'exclusions ou d'alliances entre milieux sociaux, entre bons et mauvais élèves, entre enfants ne partageant pas également le goût du pouvoir, voire entre enfants de sexes opposés ou ayant des préférences religieuses et politiques différentes²⁸².

Elles ont ainsi montré que la vie scolaire fonctionnait sur des règles proches de la vie sociale qui se déroulait selon des « mécanismes complexes d'affinités et d'exclusions sociales »²⁸³. Ainsi, la règle du jeu fondamentale consistait à voter pour les siens. Deux critères semblaient dès lors décisifs : le premier de type idéologique et le second de type social²⁸⁴.

²⁷⁹ MUXEL Anne, « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures et ajustements », *op. cit.*, p. 523.

²⁸⁰ FOURNIER Bernard, « Quelques réflexions sur l'engagement politique des jeunes », in Grandjean Geoffrey *et al.*, *Les sentiers de la mémoire*, *op. cit.*, p. 137.

²⁸¹ *Ibid.*, p. 138.

²⁸² DEHAN Nadia et PERCHERON Annick, « La démocratie à l'école », *Revue française de sociologie*, 1980, vol. 21, n° 3, p. 396.

²⁸³ *Ibid.*, p. 406.

²⁸⁴ *Ibid.*

Depuis maintenant plusieurs années, les études sur la socialisation politique ont investi un autre champ de la participation : sa dimension civique touchant davantage à la citoyenneté. Pour Henry MILNER, le concept 'civique' englobe « la notion d'exercice du rôle de citoyen et d'appartenance à une communauté locale »²⁸⁵. Gabriel ALMOND et Sidney VERBA ont été les premiers à baliser le qualificatif de civique en se focalisant sur la culture civique, c'est-à-dire la culture politique participante où les individus se consacrent à la participation – des intrants politiques, de leurs processus et de leurs structures²⁸⁶. Il faut noter que la dimension civique est en étroite relation avec la dimension politique puisque les connaissances civiques entraînent plusieurs conséquences, en termes d'appartenance à un groupe, de questions publiques, de méfiance par rapport à la vie publique, de valeurs démocratiques et de participation politique²⁸⁷.

William A. GALSTON a également insisté sur le désengagement civique qui caractériserait la jeunesse actuelle. Pour lui, s'il y a des signes d'un tel désengagement, il ne faut pas conclure que les jeunes se retirent par pur privatisme. Il a mentionné que les jeunes sont davantage volontaires dans des formes alternatives²⁸⁸. Ils délaissent donc la « politique officielle » qui est vue comme corrompue, inefficace et non reliée à leurs idées plus profondes. Les jeunes ont davantage confiance en des actes individuels dont ils peuvent voir les conséquences plutôt que des actes collectifs dans lesquels ils n'ont pas confiance. Les institutions publiques apparaissent alors comme éloignées, opaques et virtuellement impossibles à contrôler²⁸⁹.

Ces dernières années, de nombreuses études ont porté sur l'éducation et l'engagement civiques. Judith TORNEY-PURTA a notamment montré que l'éducation civique permettait d'acquérir une connaissance significative concernant le système politique et économique, de reconnaître les forces et défis de la démocratie et les attributs de la bonne citoyenneté, de participer de manière confortable aux discussions relatives à des questions importantes tout en restant respectueux et d'être conscient de l'organisation de la société civile²⁹⁰.

Finalement, inclure la participation politique et civique permet de mieux cerner les interactions des membres de la société. D'une part, à travers la participation politique, les comportements des jeunes à l'égard des autorités sont envisagés ; d'autre part, à travers la participation

²⁸⁵ MILNER Henry, *La compétence civique. Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*, Saint Nicolas, Presses de l'Université de Laval, 2004, p. 15.

²⁸⁶ ALMOND Gabriel et VERBA Sidney, *The Civic Culture. Political Attitudes And Democracy In Five Nations*, op. cit, p. 30.

²⁸⁷ GALSTON William A., « Civic Knowledge, Civic Education, and Civic Engagement : A Summary of Recent Research », *International Journal of Public Administration*, 2007, n° 30, pp. 636-637.

²⁸⁸ Ce point a déjà été souligné par Bernard FOURNIER qui a proposé d'élargir la participation politique au domaine associatif.

²⁸⁹ GALSTON William A., « Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education », *Annual Review of Political Science*, 2001, vol. 4, p. 220.

²⁹⁰ TORNEY-PURTA Judith, « The School's Role in Developing Civic Engagement : A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries », *Applied Developmental Science*, 2002, vol. 6, n° 4, p. 203.

civique, ce sont les interactions que les jeunes peuvent nouer entre eux ou avec d'autres membres de la société qui sont envisagées.

*
* *

Dans le cadre de ce chapitre, nous considérons les jeunes comme des membres de la société entretenant une série d'interactions entre eux ou avec le système politique et ses membres. Cette section a permis d'approfondir les différents types d'expressions que les jeunes peuvent manifester. À cet égard, divers résultats d'études sur la socialisation politique ont été mobilisés. Le Tableau 5 synthétise les cinq types d'attitudes et de comportements que nous avons identifiés comme des expressions politiques. Pour chaque attitude et comportement, une définition est précisée et les composantes du système politique concernées sont finalement mentionnées. Ce tableau est important puisqu'il constitue en partie une grille d'analyse des discours des jeunes ayant une signification politique.

Tableau 5 Les attitudes et comportements des jeunes dans un système politique

Attitudes et comportements	Définition	Composantes de la société et/ou du système politique concernées
Identification partisane	Attachement affectif durable à un parti politique.	Autorités (dont les partis politiques et les personnalités politiques)
Image des autorités	Représentations et formes symboliques et empiriques des autorités (dimension cognitive) et sentiments à l'égard des autorités (dimension affective). La bienveillance consiste à aider, prendre soin et protéger le citoyen.	Autorités
Cynisme	Attitude de méfiance envers les autorités (« image miroir » de la confiance).	Autorités, Régime et extrants
Efficacité politique	Sentiment selon lequel l'action politique individuelle peut avoir un impact sur le processus politique.	Membres de la société
Participation politique et civique	L'engagement politique vise à travers l'action d'un individu volontaire à influencer les autorités alors que l'engagement civique renvoie aux actions visant à s'impliquer dans la société en tant que citoyen.	Autorités et membres de la société

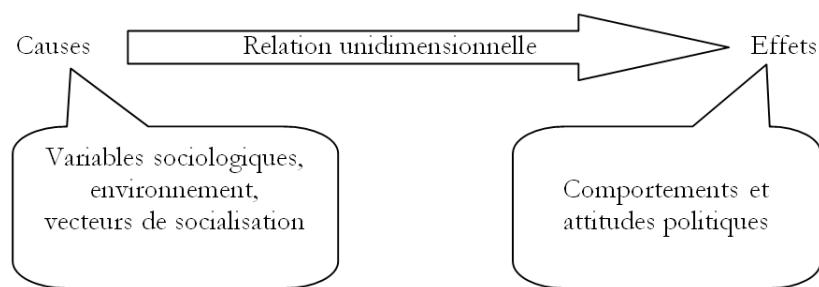
3. Intégration des processus de socialisation

Les jeunes rencontrés sont envisagés comme des membres d'une société qui témoignent de multiples expressions renvoyant à plusieurs attitudes et comportements politiques. Comme nous nous inscrivons, en partie, dans la perspective systémique développée par David EASTON, il faut interroger les fondements dans lesquels elle s'inscrit. En effet, accorder une telle place au système politique aboutit à promouvoir le behaviorisme. Pourtant, nous voudrions laisser une place aux processus dynamique de socialisation politique étant donné la méthodologie utilisée pour les discussions avec les jeunes.

3.1. Fondement du behaviorisme

Les tenants du behaviorisme cherchent à catégoriser les attitudes et comportements politiques. Cette catégorisation se base sur une relation entre des causes et des effets (Figure 2). Les causes regroupent tant les variables sociologiques, les vecteurs de socialisation, que l'environnement. Ces causes ont une influence directe sur les effets que constituent les attitudes et comportements politiques des enfants ou des jeunes socialisés politiquement. La relation qui unit les causes aux effets est donc, pour reprendre le terme de Bernard FOURNIER, « unidimensionnelle »²⁹¹. Nonna MAYER va dans le même sens puisqu'elle mentionne bien que le behaviorisme « propose une théorie globale du comportement, comme réponse d'un organisme animal ou humain aux *stimuli* de son environnement »²⁹². Pour s'en convaincre, il suffit de prendre deux définitions venant de chercheurs s'inscrivant de la cadre du behaviorisme. La première définition est celle de Kenneth P. LANGTON qui a défini la socialisation politique comme « le processus par lequel, à travers divers agents de la société, un individu apprend les dispositions d'attitudes et les modèles de comportements politiquement pertinents. Ces agents incluent des catégories extérieures comme la famille, les groupes de pairs, l'école, les organisations d'adultes et les médias »²⁹³. La deuxième définition, offerte par M. Kent JENNINGS et Richard G. NIEMI, a été plus loin puisqu'elle fait référence aux normes *dominantes*. Selon eux, « la socialisation politique se réfère à l'acquisition de normes dominantes et de modes de comportement. Dans ce sens, la personne 'socialisée' est celle qui a intériorisé d'une manière réussie les normes dominantes et les modes comportementaux »²⁹⁴.

Figure 2 Les fondements du behaviorisme²⁹⁵



²⁹¹ FOURNIER Bernard, « Socialisation politique et mosaïque des possibles : l'apport de Jean Piaget », in VRANCKEN Didier, SCHOENAERS Frédéric et DUBOIS Christophe (dir.), *Penser la négociation. Hommages à Olgierd Kuty*, De Boeck Université, 2009, p. 84.

²⁹² MAYER Nonna, *Sociologie des comportements politiques*, *op. cit.*, p. 33.

²⁹³ LANGTON Kenneth P., *Political Socialization*, New York, Oxford University Press, 1969, p. 5 [notre traduction].

²⁹⁴ JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard G., *The Political Character of Adolescence. The Influence of Families and Schools*, *op. cit.*, p. 5 [notre traduction].

²⁹⁵ Ce schéma a été réalisé à partir des fondements théoriques développés par Bernard FOURNIER. Voir FOURNIER Bernard, *La socialisation politique. Concepts et méthodes*, *op. cit.* (à paraître).

Bernard FOURNIER a rappelé les postulats qui sous-tendent le behaviorisme. D'une part, tous les individus sont considérés comme interchangeables au sein de subsomptions les regroupant de différentes manières. Les actions des membres de cette subsomption reflètent une même réalité collective. D'autre part, les relations de socialisation sont univoques et l'être humain est envisagé comme un être passif²⁹⁶. Nous pouvons mentionner un exemple pour illustrer clairement cette perspective unidimensionnelle. Quand James LAMARE étudie l'influence de l'environnement langagier sur les orientations politiques d'enfants américains d'origine mexicaine, il présuppose que ces enfants peuvent être regroupés dans un même groupe, que l'environnement langagier s'imprime sur des enfants passifs et que la relation de socialisation politique est univoque²⁹⁷.

3.2. Prise en compte de la perspective psychologique

La méthodologie utilisée pour récolter les discours des jeunes a consisté à organiser des *focus groups*. Or, cette méthodologie qualitative permet le dépassement de la catégorisation des attitudes et comportements politiques, telle qu'elle est envisagée par la perspective sociologique. Afin donc de tempérer cette perspective, il est utile de faire appel aux études qui se sont inscrites dans une perspective psychologique. Cette dernière est diamétralement opposée à la perspective sociologique, tant théoriquement que méthodologiquement. Alors que les tenants du behaviorisme cherchent à répondre à la question « que pensent les individus ? », les tenants de la perspective psychologique cherchent à répondre à la question « comment pensent les individus ? ». Dès lors, l'intérêt est porté sur les *processus* de socialisation politique, processus de type cognitif comme le rappelle Richard M. MERELMAN : « l'approche de HYMAN a encouragé les chercheurs suivants à penser la socialisation principalement comme la mesure des préférences politiques des jeunes, plutôt que d'éclairer les processus psychologiques par lequel les agents de socialisation opèrent »²⁹⁸.

Afin d'étudier ces processus de socialisation politique, une série d'auteurs se sont basés sur les apports du psychologue Jean PIAGET ayant analysé le développement cognitif de l'individu. En proposant son épistémologie génétique, il a cherché à expliquer le développement de la connaissance, et en particulier de la connaissance scientifique²⁹⁹. La caractéristique fondamentale de la perspective piagétienne est sa dimension interactionniste, puisque l'individu est en interaction avec son environnement par l'assimilation et l'accommodation. Alors que la première renvoie à

²⁹⁶ FOURNIER Bernard, « Socialisation politique et mosaïque des possibles : l'apport de Jean Piaget », *op. cit.*, p. 84.

²⁹⁷ LAMARE James W., « Language Environment and Political Socialization of Mexican-American Children », in NIEMI Richard et al., *The Politics of Future Citizens. New Dimensions in the Political Socialization of Children*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974, pp. 63-82.

²⁹⁸ MERELMAN Richard M., « The Adolescence of Political Socialization », *op. cit.*, p. 136 [notre traduction].

²⁹⁹ WARD Dana, « Genetic Epistemology and the Structure of Belief Systems : An Introduction to Piaget for Political Scientists », *Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association*, Denver, septembre 1982.

l'action de l'organisme sur l'environnement, la seconde consiste en une action de l'environnement sur l'individu³⁰⁰. Bernard FOURNIER a souligné l'apport de cette interaction puisque :

en considérant les phénomènes de socialisation dans la perspective d'une assimilation et d'une accommodation d'un individu dans le milieu pluriel au sein duquel il est situé, PIAGET nous ouvre sur une autre façon de comprendre, où l'individu traduit, pense, sélectionne et ainsi, 'transforme' l'objet³⁰¹.

Avec de tels présupposés théoriques, la méthodologie diffère fortement par rapport à la perspective sociologique. S'inscrivant dans une méthodologie qualitative, Jean PIAGET a ainsi privilégié une méthode clinique en recourant à des entretiens psychiatriques et à une psychologie expérimentale.

En concédant une telle place à la perspective psychologique dans notre développement théorique, nous voudrions mettre l'accent sur les types de pensées et les structures de raisonnement, permettant de bien comprendre la philosophie sous-tendant cette perspective. Ainsi, deux auteurs méritent d'être cités pour l'intérêt de leurs travaux à cet égard : Richard R. MERELMAN et Shawn W. ROSENBERG.

Dès les années 1970, le premier d'entre eux a proposé quatre types de pensées. Il voulait en effet diriger ses efforts « moins vers la cartographie des préférences politiques des adolescents que vers une appréciation des styles de cognition et d'évaluation employés par les adolescents quand ils sont confrontés à des problèmes de politique »³⁰² (Tableau 6).

Tableau 6 Les types de pensées de Merelman³⁰³

La pensée morale	Penser moralement sur un problème politique induit une référence à des justifications utilisées par une personne pour défendre ses préférences politiques. Cette personne peut utiliser des normes universelles ou des principes moraux individuels.
La pensée cause-effet	Penser en termes de causes et d'effets induit une capacité de produire des chaînes explicatives pour comprendre les problèmes sociaux. Cette pensée est orientée vers la reconnaissance, la compréhension et la résolution de problèmes.
Le sociocentrisme	Le sociocentrisme induit une capacité à localiser la source d'un problème social au niveau des institutions et des pratiques sociales complexes.
La pensée imaginative	La pensée imaginative renvoie à trois capacités : <ul style="list-style-type: none"> - Capacité d'une personne à visualiser les changements sociaux qui devraient être un problème social à effacer. - Capacité d'une personne à inventer des arguments contraires à ses propres préférences politiques. - Capacité à percevoir soi-même les conséquences de problèmes sociaux qui touchent d'autres personnes.

³⁰⁰ ROSENBERG Shawn W., WARD Dana and CHILTON Stephen, *Political Reasoning and Cognition. A Piagetian View*, London, Duke University Press, 1988, p. 62.

³⁰¹ FOURNIER Bernard, « Socialisation politique et mosaïque des possibles », *op. cit.*, p. 85.

³⁰² MERLEMAN Richard M., « The Development of Policy Thinking in Adolescence », *The American Political Science Review*, 1971, vol. 65, n° 4, p. 1033.

³⁰³ Ce tableau synthétise les développements de deux articles : MERLEMAN Richard M., « The Development of Policy Thinking in Adolescence », *op. cit.*, pp. 1034-1036 et MERLEMAN Richard M., « The Structure of Policy Thinking in Adolescence : A Research Note », *The American Political Science Review*, 1973, vol. 67, n° 1, p. 162 [notre traduction].

Le deuxième auteur, Shawn W. ROSENBERG, peut être rapproché du premier car il a proposé une théorie d'apprentissage politique à partir de structures de raisonnement fortement similaires aux types de pensées de Richard R. MERELMAN. Avant d'approfondir ces structures, nous souhaiterions souligner l'apport de la théorie de Shawn W. ROSENBERG dans l'analyse de *focus groups*. Ainsi, les discussions entre les jeunes ont souvent permis de déceler des séquences au cours desquelles les propos des jeunes reflétaient certaines formes de raisonnement. Même si nous ne catégoriserons pas ces séquences sur la base de ces structures de raisonnement, nous pourrons nous inspirer de la philosophie sous-entendant l'approche de cet auteur³⁰⁴.

Convaincu de définir des structures de raisonnement indépendamment de leurs contenus, Shawn W. ROSENBERG a élaboré trois types de raisonnement politique en s'inscrivant dans une approche pragmatico-structurelle³⁰⁵. D'une part, elle est pragmatique car il considère que le raisonnement est un processus, une activité. L'individu n'est donc pas un acteur passif. D'autre part, elle est structurelle car le raisonnement est structuré. Cet auteur tient compte de l'interaction que l'individu noue avec son environnement en reprenant les concepts d'assimilation et d'accommodation développés par Jean PIAGET. Shawn W. ROSENBERG définit alors le raisonnement politique comme « socialement et subjectivement structuré, [...] il est l'interaction entre ces deux forces structurantes, subjective et sociale, qui constituent la dynamique développementale »³⁰⁶. Il est important de noter qu'aucun jugement de valeur n'est porté par cet auteur sur le type de raisonnement. Il ne propose qu'un cadre analytique.

Le premier raisonnement est le raisonnement séquentiel. Il se caractérise par un suivi synthétique des événements et des actions sur la base de leur déroulement (séquence d'événements). Selon ce raisonnement, un individu décrit ce qu'il voit devant lui. Cette pensée est caractérisée par une immédiateté temporelle puisque le raisonnement se limite à la description de la réalité concrète. En outre, les événements et les actions ne sont pas abstraites du contexte, ni généralisées à de nouvelles circonstances³⁰⁷. Afin d'imager ses explications, Shawn W. ROSENBERG utilise la métaphore du ciel étoilé pour décrire ce raisonnement :

Dans la pensée séquentielle, le ciel nocturne est envisagé comme il apparaît. C'est une obscurité ponctuée d'une foule d'étoiles. Les étoiles elles-mêmes sont simplement là et ne font rien. Occasionnellement, il peut y avoir une étoile filante. Elle sera alors remarquée et la trajectoire de cet événement inhabituel peut être retenue. [...] Le ciel noc-

³⁰⁴ Bernard FOURNIER a eu l'occasion de recourir à cette théorie pour analyser des *focus groups*. Voir FOURNIER Bernard, « Analyser des discours dans une perspective de raisonnements politiques », *Les nouveaux défis des études de socialisation politique*, Congrès annuel de la Société québécoise de science politique, 19 mai 2011, Montréal.

³⁰⁵ ROSENBERG Shawn W., *The Not So Common Sense. Differences in How People Judge Social and Political Life*, New Haven, Yale University Press, 2002, pp. 33-73.

³⁰⁶ ROSENBERG Shawn W., WARD Dana and CHILTON Stephen, *Political Reasoning and Cognition. A Piagetian View*, *op. cit.*, p. 12.

³⁰⁷ ROSENBERG Shawn W., *The Not So Common Sense*, *op. cit.*, pp. 217-251.

turne est donc un monde éloigné, un monde qui fait rarement l'objet de considérations particulières³⁰⁸.

Le deuxième raisonnement est le raisonnement linéaire³⁰⁹. C'est celui qui est le plus répandu selon le politologue. Il se caractérise par un suivi analytique des séquences d'actions. L'individu établit des relations entre séquences et raisonne de manière causale. Cette réflexion causale est unidirectionnelle. Cela signifie que l'individu appréhende un événement sous la forme d'une relation de cause à effet. Ainsi, une action sert de point d'ancrage conceptuel. Les autres actions sont alors liées à ce point d'ancrage et sont définies par rapport à ce point unique. Cette relation causale explique la linéarité du raisonnement. En outre, elle peut être envisagée en dehors de toute considération temporelle, alors que les actions le sont toujours dans le temps présent et de manière concrète³¹⁰. Shawn W. ROSENBERG utilise la métaphore du scénario écrit à l'avance pour décrire ce raisonnement :

Reconstruit en termes linéaires, la politique est quelque chose comme un jeu déjà écrit par les dieux, le destin ou la nature elle-même. [...] L'action se déroule simultanément dans plusieurs pièces mais un membre du public observe seulement une pièce à chaque fois. Dans la perspective du raisonnement linéaire, les actions se déroulant dans différentes pièces ne sont pas intégrées. Le jeu est davantage un collage de fragments ; chaque pièce a son propre espace et son propre temps. Les événements dans une pièce donnée sont compris les uns par rapport aux autres. Ils sont reliés aux événements des autres pièces seulement quand l'observateur peut regarder comment l'action dans une pièce mène à, où vient d'une action se déroulant dans une autre³¹¹.

Le troisième raisonnement est le raisonnement systématique. Il s'agit d'une activité essentiellement interprétative impliquant de donner du sens aux événements en juxtaposant les relations qui les unissent (principe de juxtaposition). Ce raisonnement implique un haut niveau de construction cognitive et il se caractérise par sa dimension atemporelle. De plus, l'individu raisonnant de cette façon fait preuve d'un haut degré d'abstraction³¹². Shawn W. ROSENBERG utilise la métaphore de la pièce de théâtre pour décrire ce raisonnement :

Le raisonnement systématique, comme le raisonnement linéaire, se rapporte à une conception de la vie politique et sociale qui peut être reliée à un jeu théâtral. La construction systématique de ce jeu est, cependant, un peu plus complexe. Le jeu n'est pas simplement une question d'acteurs et de ce qu'ils font avec les autres. Plus fondamentalement, la pièce est un ensemble organique, une expression des intentions de l'auteur. Ce dernier a une compréhension de ce qu'il souhaite élaborer et cela définit l'organisation basique de la pièce. La compréhension détermine les identités qui seront conférées aux acteurs et la manière spécifique avec laquelle ils vont être autorisés à interagir avec les autres. Conséutivement, les acteurs et les interactions doivent être compris comme des symboles dont la signification doit être interprétée à la lumière des thèmes sous-jacents qui sont véhiculés par la pièce³¹³.

³⁰⁸ ROSENBERG Shawn W., *The Not So Common Sense*, op. cit., pp. 242-243 [notre traduction].

³⁰⁹ Ce raisonnement est fortement similaire à la pensée cause-effet de Richard R. MERELMAN.

³¹⁰ ROSENBERG Shawn W., *The Not So Common Sense*, op. cit., pp. 79-133.

³¹¹ *Ibid.*, p. 117 [notre traduction].

³¹² *Ibid.*, pp. 134-216.

³¹³ *Ibid.*, p. 201 [notre traduction].

Afin de bien faire comprendre ces trois raisonnements, un exemple est utilisé par l'auteur : celui relatif à la crise des otages américains en Iran en 1979. Shawn W. ROSENBERG a interrogé des individus sur ce sujet selon une méthodologie qualitative précise. Il a ainsi réalisé des entretiens individuels en profondeur et les a couplés à des expériences cliniques au cours desquelles des personnes devaient mélanger des produits chimiques et devaient essayer de décrire le phénomène et le comprendre. Elles devaient également déterminer quels agents contribuaient aux réactions chimiques³¹⁴. Les résultats de ces expériences combinés aux entretiens en profondeur lui ont permis de préciser les raisonnements des individus. Ainsi, le penseur séquentiel est seulement concerné par le présent. Il ne connaît que quelques faits isolés (comme par exemple, le discours de l'Ayatollah). Le penseur linéaire, raisonnant de manière causale, peut faire le plan des séquences d'échanges entre l'Iran et les États-Unis. Il tend à personnaliser les échanges qui sont considérés comme un match de tennis. Enfin, le penseur systématique voit les interactions entre l'Iran et les États-Unis dans un contexte d'interactions caractérisant le système international et tient compte des pressions internationales et du contexte national (principe de juxtaposition)³¹⁵.

La théorie des raisonnements politiques a fait l'objet d'une faible attention auprès des chercheurs européens. S'inspirant des développements de Jean PIAGET et de Shawn W. ROSENBERG, Bernard FOURNIER a toutefois proposé le concept de « mosaïque des possibilités » pour qualifier les processus de socialisation politique. Il revient ainsi sur les processus d'assimilation et d'accommodation qui se traduisent par une multiplicité d'interactions parfois opposées. Il note tout de même qu'une telle multiplicité ne signifie pas qu'aucune réalité n'est partagée par les individus, même si la perception est une réalité propre à l'individu. Ainsi, « chaque individu, par rapport à ce qu'il a vécu et sa position dans le monde, perçoit et interprète de façon potentiellement différente sa présence dans un contexte et accorde sa propre valeur aux diverses expériences »³¹⁶. L'auteur insiste sur la dimension dialectique caractérisant la relation entre l'individu et son environnement. On en arrive alors à une mosaïque des possibilités :

[...] Nous devons alors faire le pari du respect des itinéraires différents, de la pluralité des réalités vécues par les individus – non pas pour multiplier à l'infini les cas divers et les contingences, mais pour insérer ces attitudes et ces comportements dans la réalité même de leurs processus de formation et de développement. La pluralité conceptuelle nous oblige à considérer simultanément *plusieurs* sens pour un même concept, *plusieurs* résultats pour un même phénomène et même l'existence concomitante de *plusieurs mondes*. Cette diversité ne doit pas constituer un obstacle à la recherche ou à la « *scientificité* » de nos disciplines, puisqu'elle est la conséquence même de la logique des processus d'appropriation du monde par l'individu³¹⁷.

³¹⁴ Pour une brève description de ces expériences chimiques, on consultera utilement ROSENBERG Shawn W., WARD Dana et CHILTON Stephen, *Political Reasoning and Cognition. A Piagetian View*, *op. cit.*, p. 116.

³¹⁵ *Ibid.*, pp. 117-118.

³¹⁶ FOURNIER Bernard, « Socialisation politique et mosaïque des possibles », *op. cit.*, p. 86.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 87 [en italique dans le texte].

3.3. La socialisation politique comme processus interactionnel

Que retenir de ces développements psychologiques sur la socialisation politique ? Dans le cadre de l'analyse des discours tenus par les jeunes lors des *focus groups*, nous ne pourrons pas établir de manière claire et précise des types de pensées ou des structures de raisonnement. En effet, nous ne disposons pas de toutes les informations pour pouvoir nous y autoriser. Par exemple, nous ne connaissons pas précisément tout le bagage familial des jeunes. Par contre – et il s'agit du premier apport de la perspective psychologique –, nous pourrons nous inspirer de la philosophie sous-tendant les développements relatifs aux types de pensées et aux structures de raisonnement pour mettre au jour des séquences de discussions au cours desquelles nous pourrons mieux cerner les raisons qui ont incité certains jeunes à mentionner des attitudes et des comportements politiques.

Nous pourrons ainsi comprendre comment certains vecteurs de socialisation politique ont eu une influence sur le développement de certaines attitudes et de certains comportements politiques. En effet, les deux vagues de *focus groups* ont été envisagées dans le cadre d'une période temporelle au cours de laquelle les jeunes rencontrés ont notamment pris connaissance du génocide des Juifs par le cursus scolaire et la visite de certains lieux de mémoire. Pourtant – et il s'agit là du deuxième apport de la perspective psychologique pour cette recherche –, accepter l'influence des vecteurs de socialisation ne signifie nullement que nous considérons les jeunes comme des membres passifs de la société. Ainsi, dès les années 1970, David C. SCHWARTZ et Sandra Kenyon SCHWARTZ ont publié un ouvrage compilant une série de contributions et offrant de nouvelles directions dans les études sur la socialisation politique. Ils ont souligné l'importance du processus interactionnel de socialisation politique. Selon eux, l'individu doit être envisagé comme un acteur actif de sa propre socialisation ; ce qui implique que « le processus de socialisation n'est pas un processus transactionnel mais un processus interactionnel dans lequel des échanges et des influences dans les deux sens peuvent se produire »³¹⁸. Les différents types de pensées ou de raisonnements politiques reflètent assez bien cette dynamique et offrent des exemples concrets de processus interactionnels.

S'inspirant de Jean PIAGET, Annick PERCHERON a également eu l'occasion d'insister longuement sur la dimension interactionniste³¹⁹ caractérisant la socialisation politique. Ainsi elle a indiqué que « la socialisation n'[était] pas [une] simple répétition d'une génération à l'autre d'opinions

³¹⁸ SCHWARTZ Sandra Kenyon et SCHWARTZ David C., « New Directions in the Study of Political Socialization », in SCHWARTZ David C et SCHWARTZ Sandra Kenyon (dir.), *New Directions in Political Socialization*, New York, The Free Press, 1975, p. 9.

³¹⁹ Ainsi, elle a bien précisé « qu'en aucun cas on ne saurait considérer [...] la socialisation comme un processus unidirectionnel ». PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1974, p. 26.

et de comportements »³²⁰. Cette auteure a présenté le processus d'appropriation de l'héritage que reçoit un sujet donné :

la socialisation politique, c'est en grande partie la transmission d'un héritage, mais qui dit héritage ne veut pas dire reproduction. Il y a appropriation par le sujet des valeurs, des préférences et des normes qu'il hérite, c'est-à-dire qu'il peut en modifier le contenu et l'usage, qu'il peut enrichir le patrimoine transmis par l'apport de ses propres expériences. Ce qui compte, ce qui est durable, c'est la transmission et la formation par l'enfant de prédispositions et d'attitudes. Au gré de l'histoire de vie du sujet ou de l'histoire tout court, les objets de ces attitudes pourront s'enrichir, leur ordre d'importance respective pourra changer, ils pourront se décomposer ou se recomposer en des touts chaque fois autres³²¹.

Anne MUXEL s'est également inscrite dans cette perspective puisque dans son ouvrage sur l'expérience politique des jeunes, elle a conçu le rapport des jeunes à la politique dans une perspective dynamique se construisant entre deux pôles d'interprétation : l'héritage et l'expérience. Pour elle, « l'expérience politique des jeunes est [...] tout à la fois fortement structurée par les prédispositions sociologiques et historiques qui fixent les orientations des individus et relativement flexible et ouverte aux remaniements et aux changements au fil du temps, des évolutions personnelles comme des aléas propres à la conjoncture politique et historique »³²². Dans la recension qu'il a faite de cet ouvrage, Bernard FOURNIER a eu l'occasion de souligner la pertinence du terme d'expérience politique pour l'étude des processus de socialisation politique. Selon lui, « parler en termes d'expérience est une façon de reconnaître l'interaction des différents environnements dans le processus de socialisation politique et, ainsi, la diversité des interprétations possibles du monde politique, puisque chaque expérience peut être vécue et assimilée de façon différente »³²³.

Envisager la socialisation politique dans une perspective interactionniste n'est pas une option répandue parmi les chercheurs travaillant sur la socialisation politique. Ainsi, dans un article relativement récent, plusieurs auteurs ont soulevé les principaux défis auxquels étaient confrontés les chercheurs travaillant sur la socialisation politique. Parmi ces défis figure l'importance de conceptualiser les jeunes comme des agents actifs de leur propre socialisation³²⁴.

³²⁰ PERCHERON Annick, « La socialisation politique. Défense et illustration », *op. cit.*, p. 184.

³²¹ PERCHERON Annick, « La socialisation politique. Défense et illustration », *op. cit.*, pp. 184-185.

³²² MUXEL Anne, *L'expérience politique des jeunes*, *op. cit.*, p. 174.

³²³ FOURNIER Bernard, « L'expérience politique des jeunes d'Anne Muxel, Paris, Presses de Sciences Po, 2001, 190p. », *Politique et Sociétés*, vol. 22, n° 2, 2003, p. 167.

³²⁴ Les autres défis consistent à intégrer les différents contextes de la vie quotidienne, de prendre au sérieux les changements en cours dans ces différents contextes, de conceptualiser largement la participation politique et ne pas seulement se concentrer sur les institutions formelles et les aspects électoraux, d'adopter une perspective longitudinale, de se concentrer sur les processus et mécanismes plus que sur des corrélations, de démêler la socialisation générale des expériences civiques spécifiques et de développer de nouvelles explications théoriques de la socialisation politique. AMNA Erik, EKSTROM Mats, KERR Margaret et STATTIN Hakan, « Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood », *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 2009, vol. 111, n° 1, pp. 27-40

*
* *

Pour conclure, nous avons défini la socialisation politique comme le processus d'apprentissage d'attitudes et de comportements à l'égard du système politique à travers lequel les valeurs sont autoritairement allouées pour une société et à l'égard des luttes que peuvent se livrer des individus souhaitant exercer un certain pouvoir politique sur la société.

Cette définition se basant sur la perspective systémique de David EASTON, il a été nécessaire de définir le système politique dont la caractéristique majeure et le fait qu'il exerce un pouvoir politique sur l'ensemble de la société. Toutefois, nous avons voulu nous démarquer de la perspective systémique et incluant les types d'interactions que les jeunes peuvent nouer à l'égard du système politique et de ses membres.

Nous avons dès lors envisagé cinq types d'attitudes et de comportements pouvant être exprimés par les jeunes durant les discussions : identification partisane, image des autorités, méfiance politique, efficacité politique et participation politique et civique. Ces différentes expressions constituent la grille d'analyse grâce à laquelle les discours des jeunes seront analysés.

Notre méthodologie nous a toutefois poussé à dépasser la perspective sociologique dont la caractéristique fondamentale est la relation unidimensionnelle expliquant les processus de socialisation politique. Nous avons alors décidé de tenir compte de la philosophie qui sous-tend la perspective psychologique et nous nous sommes plus précisément attardé sur les structures de raisonnement. Cette philosophie permettra ainsi de nous focaliser sur les séquences de discussion et offrira une vision de la socialisation politique refusant de considérer l'individu comme un acteur passif de sa propre socialisation.

Partie II

Les expressions sociales

Pour étudier les conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur la socialisation politique de jeunes Belges francophones, nous avons émis une double hypothèse. Nous affirmons ainsi que les jeunes peuvent tenir deux types d'expressions suite à l'apprentissage de ce fait passé. Avant de présenter les expressions politiques, nous analysons, dans cette partie, les expressions sociales. Ces dernières n'ont pas une signification politique mais constituent autant de formes d'expressions pouvant être tenues dans les différentes aires de la vie sociale.

Le champ couvert par ces expressions est relativement circonscrit puisqu'il concerne trois domaines. En premier lieu (chapitre 4), nous présentons les formes de souvenirs préconisées par les jeunes et l'obligation de souvenir qu'ils s'imposent par rapport au génocide des Juifs. En deuxième lieu (chapitre 5), nous analysons la part émotionnelle présente lors des discussions et nous montrons quelles sont les émotions mobilisées par les jeunes. En dernier lieu (chapitre 6), nous indiquons les valeurs qui ont été mises sur la table des discussions et qui permettent aux jeunes de cautionner ou de dénoncer certaines attitudes ou certains comportements sociaux, comme le racisme.

Ces trois domaines ont vu l'expression de multiples attitudes et comportements que les jeunes ont pu ou peuvent présenter à l'égard d'autres membres de la société. Ainsi, en préconisant certaines formes de souvenirs, en témoignant de certaines émotions et en privilégiant certaines valeurs, les jeunes ont indiqué comment ils réagissaient suite à l'apprentissage du génocide des Juifs mais également comment ils envisageaient sa transmission.

Chapitre 4

La norme du souvenir

Pour commencer l'analyse des discours des jeunes, une première thématique va être décrite. Elle renvoie à un sujet communément partagé lorsqu'il s'agit d'appréhender un fait passé ; à savoir la thématique du souvenir.

1. Les formes de souvenirs

Lors des *focus groups*, les jeunes ont, à divers moments des échanges, exprimé l'importance que devait revêtir, à leurs yeux, le souvenir du génocide des Juifs. Ainsi, ils ont pu aborder cette thématique lors des scénarios ayant suivi la lecture de la petite histoire ou à d'autres moments durant la discussion. Si le sujet n'était pas couvert par les jeunes, une question portait précisément sur ce point dans le protocole de recherche afin de mettre ce thème sur la table des discussions.

Dès lors, qu'en ont dit les jeunes ? Afin d'examiner cette thématique, le Tableau 7 présente les mots dont nous avons calculé la fréquence³²⁵.

Tableau 7 Liste des mots et des fréquences associés aux formes de souvenirs

	Première vague			Deuxième vague		
<i>Reproduction</i>	61	<i>Comprendre</i>	4	<i>Reproduction</i>	44	<i>Croire</i>
<i>Oublier</i>	48	<i>Éducation</i>	4	<i>Parler</i>	24	<i>Informier</i>
<i>Souvenir</i>	36	<i>Vengeance</i>	4	<i>Oublier</i>	23	<i>Réalité</i>
<i>Parler</i>	26	<i>Apprendre</i>	3	<i>Négation</i>	21	<i>Mémoire</i>
<i>Erreur</i>	19	<i>Pardonner</i>	3	<i>Souvenir</i>	21	<i>Réfléchir</i>
<i>Témoigner</i>	18	<i>Raconter</i>	3	<i>Éducation</i>	19	<i>Prévenir</i>
<i>Négation</i>	9	<i>Commémoration</i>	2	<i>Comprendre</i>	14	<i>Savoir</i>
<i>Réalité</i>	8	<i>Mémoire</i>	2	<i>Raconter</i>	8	<i>Taire</i>
<i>Savoir</i>	8	<i>Dramatiser</i>	1	<i>Expliquer</i>	7	
<i>Expliquer</i>	7	<i>Hommage</i>	1	<i>Témoigner</i>	7	
<i>Informier</i>	5	<i>Réfléchir</i>	1	<i>Erreur</i>	5	
<i>Prévenir</i>	5	<i>Transmettre</i>	1	<i>Commémoration</i>	3	

1.1. L'obligation de se souvenir

Le mot « reproduction » se détache de cette liste et mérite donc une explication approfondie. Quand les jeunes ont discuté du génocide des Juifs, ils ont systématiquement souligné que ce type d'événement ne devait plus se reproduire, d'où le concept de « reproduction ». Ce fut alors dans cette optique que le souvenir a été envisagé. Ainsi, pour les jeunes, il ne faut pas « oublier », il faut se « souvenir » ou tout simplement en « parler », « raconter », « transmettre », « prévenir », « rendre hommage » ou ne pas « taire » de tels faits passés ; afin d'éviter qu'un génocide puisse se reproduire. Les jeunes ont parfois poursuivi leur raisonnement en mentionnant que la fonction

³²⁵ Les tableaux se lisent de haut en bas et de gauche à droite. Les mots en italique dans le tableau sont présents dans les deux vagues de *focus groups*.

du souvenir était d'éviter de commettre des « erreurs » identiques à celles du passé. À titre d'exemple, on relèvera les propos³²⁶ d'Isabelle articulant différents mots du Tableau 7 :

C[e n]'est peut-être pas maintenant que ça va se *reproduire* maintenant, ce sera peut-être dans dix ans. Donc, il faut se rendre compte de ce qu'il s'est passé, il ne faut pas *oublier*.

Beaucoup de citations combinant les différents registres que nous avons relevés pourraient être mentionnées. Nous limiterons toutefois les illustrations. Parmi tant d'autres, on relèvera ainsi la remarque d'Ives préconisant différentes formes de souvenirs pour éviter la reproduction d'un génocide.

En tout cas, moi, je voudrais qu'on n'*oublie* pas. Enfin, que s'il y avait trente ans, si je l'avais vécu, je voudrais que ça ne se *reproduise* pas. Pour que ça ne se *reproduise* pas, je voudrais en *parler* et le faire connaître par d'autres pour ne pas qu'on puisse refaire la même *erreur* qu'ils ont fait et qu'on en arrive encore là. Je pense que c'est ce que je ferais pour ne pas qu'on *oublie*.

De manière générale, les jeunes ont donné l'impression de s'imposer une obligation de se souvenir rappelant la psychologisation de la mémoire contemporaine énoncée par Pierre NORA quand il analyse le devoir de mémoire caractérisé par l'ordre qui est donné de se souvenir :

La psychologisation intégrale de la mémoire contemporaine a entraîné une économie singulièrement nouvelle de l'identité du moi, des mécanismes de la mémoire et du rapport au passé.

Car c'est en définitive sur l'individu seul que pèse, de manière insistante en même temps qu'indifférenciée, la contrainte de mémoire ; [...]. L'atomisation d'une mémoire générale en mémoire privée donne à la loi du souvenir une intense puissance de coercition intérieure³²⁷.

Ce faisant, les jeunes ont tenu des discours que nous qualifions d'ordre normatif, reflétant une norme à laquelle ils ont souscrit lors des *focus groups*. Cette norme renvoie donc à un devoir de mémoire que les jeunes semblent s'imposer.

Il est utile de mettre en perspective l'opinion des jeunes à l'égard de l'obligation de se souvenir avec la double signification que revêt le devoir de mémoire. D'une part, ce devoir est communément défini comme celui qui impose le souvenir. Ainsi, les jeunes sont – ou se sentent – obligés de se souvenir des faits passés, presque d'une manière automatique. D'autre part, si on revient à sa signification historique, on parle davantage de l'invitation à une fidélité³²⁸ – c'est en tout cas

³²⁶ Une note méthodologique doit être précisée. Dans les extraits que nous allons proposer à partir de ce chapitre, les mots en italique sont ceux qui sont repris dans les tableaux de fréquence. Certains mots en italique ne renverront pas nécessairement au tableau du même chapitre. Il se peut, en effet, qu'ils renvoient à un tableau d'un autre chapitre. Cela témoignera de l'imbrication des différents registres de discours que nous avons déterminés. Toutefois, les mots en italique renverront toujours aux tableaux d'une même partie afin de ne pas complexifier la lecture des extraits.

³²⁷ NORA Pierre, « Entre Mémoire et Histoire », in NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome 1*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997, pp. 33-34.

³²⁸ RAXHON Philippe, « Essai de bilan historiographique de la mémoire », *op. cit.*, pp. 50-51. Dans un article, Olivier LALIEU est revenu sur l'origine, le sens et la légitimité historique de la notion de « devoir de mémoire ». Voir LALIEU Olivier, « L'invention du 'devoir de mémoire' », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2001, n° 69, pp. 83-94. Jean-Pierre CLEROT a remis en question cette fidélité en recourant au concept de faux souvenirs. Voir CLEROT Jean-Pierre, « Le

ce que cela signifie chez les rescapés. Dans les discours des jeunes, force est de constater que c'est uniquement la première signification qui est ressortie, surtout avec ce côté mécanique. En outre, les jeunes n'ont pas approfondi leur raisonnement permettant de comprendre les justifications expliquant ce devoir de mémoire.

On notera toutefois que dans un groupe, Enzo a souhaité faire une différence entre le registre de l'oubli et du pardon. Ainsi il a affirmé qu' « on *pardonne* [mais] on *n'oublie* pas ». Animant le groupe, nous avons cherché à approfondir la différence qu'il opérait. Malheureusement – et c'est un élément important en termes de dynamique de groupe –, Emir l'a interrompu en lui posant, d'une manière étonnée et sur un ton relativement sec, la question suivante : « Tu *pardones* à Hitler, toi ? ». Le jeune lui a alors répondu par la négative et n'a pas souhaité approfondir sa distinction. Cette interaction est doublement révélatrice. D'une part, elle témoigne du poids du souvenir du génocide des Juifs. En effet, quand le jeune s'est exclamé, presque sur le ton du reproche, « Tu *pardones* à Hitler, toi ? », il a donné l'impression qu'il était impossible d'envisager un quelconque pardon dans son esprit. D'autre part, cette interaction montre clairement les limites de la méthodologie des *focus groups*. En effet, nous n'avons pas eu la possibilité d'approfondir les propos du jeune étant donné l'intervention d'un autre jeune qui a coupé court à toute discussion.

En ce qui concerne la thématique de l'obligation du souvenir, il faut savoir que les données ont permis de constater une importante différence entre les jeunes belges et les jeunes étrangers ou d'origine immigrée³²⁹. Ainsi, par rapport au génocide des Juifs, les jeunes belges ont été davantage concernés par le souvenir de cet événement. Cela s'est traduit dans les discussions par une plus forte mention du registre de discours relatif au « souvenir », aux actions pour empêcher la « reproduction » d'un tel génocide ou encore la nécessité de « parler » de ce genre de faits passés. Ainsi, les jeunes belges se sont davantage imposés une norme leur dictant une obligation de se souvenir. Une double proximité explique cette opinion plus répandue des jeunes belges à l'égard du génocide des Juifs : la proximité temporelle et la proximité géographique. D'une part, par rapport à des faits passés plus anciens, le génocide des Juifs reste relativement proche, temporellement, pour les jeunes rencontrés. Certains vecteurs de socialisation assurent cette proximité de différentes façons (images et récits familiaux, par exemples). D'autre part, il y a une proximité géographique dans la mesure où la Belgique a été directement concernée par les déportations au

devoir de mémoire », in TZITZIS Stamatis (dir.), *La mémoire, entre silence et oubli*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université de Laval, 2006, pp. 337-362.

³²⁹ Notre panel était déséquilibré quant à cette variable sociologique. Le déséquilibre ne traduit cependant pas les divergences constatées sur la base de l'origine nationale. Par ailleurs, l'ensemble des tableaux tenant compte des différentes variables sociologiques peuvent être consultées à l'Annexe 8.

œur du processus génocidaire. Cette double proximité est moins affirmée pour les jeunes étrangers ou d'origine immigrée, expliquant ainsi le différentiel constaté par rapport à certains mots.

Toutefois, il ne faut pas abusivement étendre cette conclusion à l'ensemble des jeunes étrangers ou d'origine immigrée du panel. En effet, un exemple de propos confirmant le devoir de se souvenir du génocide des Juifs a également été trouvé chez certains de ceux-ci. Alors que Chera-zade a déclaré qu' « il ne faut rien *oublier* », Chirine a surenchéri en affirmant que « le plus important, c'est surtout de ne rien *oublier* ». On relèvera que ces propos ont été tenus, lors de la première vague, dans un des groupes où les élèves n'ont pourtant eu de cesse de comparer le génocide des Juifs avec une série d'autres faits historiques qui leur parlaient davantage, comme il a été brièvement montré dans le premier chapitre. Ainsi, si ces jeunes ont « relativisé »³³⁰ le génocide des Juifs, il n'en demeure pas moins qu'ils ont également manifesté une importante obligation de se souvenir quant à ce génocide. Pourtant, on aurait pu s'attendre à ce que ces jeunes étrangers ou d'origine immigrée aient accordé une moindre importance au génocide des Juifs étant donné leurs connaissances d'autres faits historiques. Il n'en fut rien. Il est donc primordial de tenir compte de la grande diversité des propos tenus lors des discussions.

1.2. Rôle et utilisation du témoignage

Afin d'éviter l'oubli, les jeunes ont proposé différentes façons permettant au souvenir de persister. Une place doit être tout particulièrement faite au témoignage de rescapés car elle interroge de manière ultime un vecteur de socialisation.

Le témoignage des rescapés semble avoir un rôle important à jouer selon les jeunes. En effet, le verbe « témoigner » récolte une fréquence de 18 lors de la première vague mais redescend à 7 lors de la seconde. Dans la première partie, nous avons montré que certains des jeunes ont eu l'occasion de rencontrer un survivant d'un génocide. Mais quel peut être le sentiment des jeunes face à la figure du témoin venant relater son histoire de survivant ? Un échange intéressant à ce sujet dans le cadre d'un groupe mérite d'être souligné. Alors que Kamila a privilégié le récit du témoin direct, Kylian n'a pas été opposé à ce qu'une autre personne délivre le témoignage d'un survivant (Extrait 4). Nous avons choisi de reproduire l'intégralité de l'échange entre ces deux jeunes étant donné son intérêt, tant en termes interactionnels qu'en termes d'opinions sur le témoignage. Dans cet extrait, on comprend que la ligne de démarcation des arguments des deux jeunes se situe au niveau des registres émotionnels qu'ils ont mobilisés.

³³⁰ Pour rappel, par « relativiser », nous entendons le fait de faire perdre le caractère absolu au terme de génocide en le comparant à toute une série de faits historiques ou de faits d'actualité. Ce mot n'est alors plus placé sur un piédestal.

Extrait 4

Ani : Et par rapport à la transmission du passé, je crois que c'est toi Kamila, qui as parlé tantôt qu'il fallait des personnes qui en parlent, des personnes qui l'ont vécu ça etc. Pourquoi est-ce qu'il faut que ce soit des personnes qui l'ont vécu qui en parlent.

Kamila : Parce que, quelqu'un qui n'a pas vécu la chose ne comprend pas. Généralement, les gens qui n'ont pas vécu et qui l'expliquent, ne savent pas *réellement* expliquer ce qu'il s'est passé et l'expliquent de manière détournée, de manière dont ils l'envisagent. Mais tout le monde a des idées différentes. Tandis que les gens qui ont vécu les choses, ils peuvent *l'expliquer comme ça s'est passé*³³¹. Voilà pourquoi je pense que ce serait mieux.

Ani : Vous êtes d'accord avec elle ?

[...]

Kylian : Non.

Ani : Non ? Kylian ? Pourquoi ?

Kylian : Non parce que, ben je [ne] sais pas, déjà, s'il en reste des gens qui ont survécu. S'ils en restent ok mais moi, je ne sais pas. D'un côté, moi je trouve ça normal qu'ils aient, qu'ils [ne] disent pas des éléments assez directs parce que je [ne] sais pas en tant que lecteur, je sais pas moi. Moi, personnellement, si je vois un truc où ils racontent tous, tous les détails de ce qu'il s'est passé, ça va [PC] c'est plus que *déoutant*. Ca ne donne plus envie de lire. Enfin je [ne] sais pas.

Kamila : Non, moi, je [ne] suis pas d'accord. Le *témoignage* direct. Tu as déjà vu un *témoignage* d'un Juif qui a réussi à survivre ? Moi, je te propose. Tu vas au *musée* et tu vas voir la différence quand c'est une personne banale qui t'explique et quand c'est une personne qui a vécu qui *t'explique*³³².

Ani : Et par rapport à ce que Kylian disait, quand ils ne seront plus là, comment est-ce que tu feras alors ?

Kamila : On n'a pas d'autre choix que de le dire nous même. Mais, [PC].

Klément : De toute façon, il reste des *vidéos* ou des *films*. On pourra toujours les voir.

Kylian : D'un côté, c'est normal que si c'est un gars qui le *raconte*³³³, c'est vrai que ce sera plus mieux. Mais bon, voilà quoi. Je [ne] vois pas pourquoi une personne qui n'est pas là ne pourrait pas raconter. Je [ne] sais pas moi. Je [ne] sais pas moi, par exemple si dans ma famille, on a vécu, quelqu'un était là-bas et voilà, il y a un *survivan*³³⁴ et que moi, on me raconterait cela et ben justement, moi, je serais super *fier* de dire : « Ben voilà, un gars dans ma famille, il a été au camp, il a survécu, il s'est battu ». Donc, je pourrais même à la limite faire un bouquin pour dire à quel point, pour exprimer ma *fierté*. Je ne vois pas pourquoi je ne pourrais pas le dire.

Kamila : Mais Kylian, la personne même, de ta famille, elle te l'a raconté donc, tu sais ressentir ce qu'il s'est passé. Tu as su bien interpréter ce qu'elle a ressenti. Maintenant, toi, tu l'expliques à un copain ou dans des films et tout ça. Ils vont pas du tout le ressentir comme toi tu l'as senti.

Kylian : Mais, moi c[e n]est pas le fait qu'il ressente ce que lui m'a dit. C'est que, en exprimant ma *fierté*, il va comprendre ce que moi j'ai *ressenti*, ce que mon père m'a retransmis. Enfin, je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire mais je [ne] vois pas pourquoi je ne pourrais pas m'exprimer sur ce sujet là alors que moi, j'ai rien à voir là-dedans. Enfin franchement, je ne vois pas pourquoi. Il y a bien beaucoup de trucs, beaucoup de personnes qui ont raconté des sujets alors qu'ils étaient hors de l'histoire. Et pourtant, carrément tous les lecteurs qui ont lu, ils ont aimé cela. Ils ont trouvé cela super et. Voilà, moi je [ne] sais pas. Par exemple, certains *films* qu'on a faits sur les camps de concentration, ça m'étonnerait que c'est le producteur qui a fait ça, c'est un gars qui a survécu. C'est par rapport à ce qu'il a entendu, les documentaires qu'il a vus, les vidéos qu'il a vues. Et pourtant, Konstantin, il a bien aimé ça, il a trouvé ça super et d'autres gens ont bien aimé ça. Et je vois pas pourquoi il [n']aurait pas pu faire ça.

Kamila : Je ne dis pas qu'il ne parle plus, j'ai dit que ce serait mieux que ce soit la personne qui *raconte*³³⁵.

³³¹ Le mot « Témoigner » a été utilisé pour marquer cette idée.

³³² *Ibid.*

³³³ *Ibid.*

³³⁴ *Ibid.*

³³⁵ *Ibid.*

Cet échange souligne l'importante question de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs à partir du moment où les témoins ne seront plus là pour délivrer leurs récits. À cet égard, le témoignage a accompagné avec plus ou moins de force la mémoire du génocide des Juifs depuis 1945. Ainsi, Annette WIEVIORKA a mobilisé la figure du témoin du génocide des Juifs en distinguant trois grands ensembles successifs. Le premier de ceux-ci est constitué par l'ensemble des témoignages de personnes qui n'ont pas survécu au génocide³³⁶. Ce sont ainsi les témoignages provenant des archives de certains ghettos, de journaux, de chroniques individuelles ou de certains récits³³⁷. L'auteure mentionne qu'avec ces témoignages, « les survivants n'émergent comme groupe dans aucune fraction du corps social »³³⁸. Pourtant cette situation va changer avec le deuxième ensemble de témoignages. Celui-ci s'articule autour du procès d'Adolf EICHMANN qui a entraîné l'émergence de la figure du témoin dans nos sociétés et plus largement la mémoire du génocide des Juifs (c'est la période de l'avènement du témoin). Ce procès a ainsi permis à la mémoire du génocide des Juifs de devenir « constitutive d'une certaine identité juive »³³⁹. Le survivant a été entendu et il a pu acquérir une identité sociale, reconnue par la société. Le troisième ensemble a finalement été constitué par la collecte systématique de témoignages audiovisuels (c'est la période de l'ère du témoin)³⁴⁰. À partir des années soixante-dix, le génocide des Juifs est fortement présent dans la vie politique et le témoignage du rescapé devient un véritable « impératif social qui fait du témoin un apôtre et un prophète »³⁴¹.

Mais une nouvelle période va s'ouvrir, comme l'a bien souligné un des jeunes dans l'Extrait 4. La disparition physique du rescapé conditionnera-t-elle différemment la mémoire du génocide des Juifs ? En effet, les générations actuelles et futures devront accepter que l'accès aux événements relatifs au génocide des Juifs se fera par un nombre d'intermédiaires multiplié³⁴². Pour certains jeunes, il semble en tout cas que le support vidéo permettra de pallier l'absence des témoins.

1.3. Le rôle des médias et de la fiction dans le processus de connaissance du génocide des Juifs.

D'une manière plus générale, la mention du support vidéo pour les témoignages des rescapés interroge un premier vecteur de socialisation³⁴³ qui mérite une attention particulière à ce stade du

³³⁶ WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin*, Paris, Hachette, coll. « Littératures », 2009, pp. 17-79.

³³⁷ Selon cette auteure, ces premiers témoignages ne s'arrêtent pas à la libération puisqu'ils sont perpétués à travers la poésie yiddish et la rédaction collective de livres du souvenir.

³³⁸ WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin*, op. cit., pp. 78-79.

³³⁹ *Ibid.*, p. 81.

³⁴⁰ À titre d'exemple, on peut citer l'initiative de Steven SPIELBERG qui a mis en place la *Visual History Foundation* permettant la récolte de plusieurs dizaines de milliers de témoignages.

³⁴¹ WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin*, op. cit., p. 171.

³⁴² HIRSCH Marianne et KACANDES Irene « Introduction », in HIRSCH Marianne et KACANDES Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, op. cit., p. 2.

³⁴³ La littérature sur la socialisation politique utilise ordinairement le terme d'agent de socialisation pour désigner les différentes entités (par exemple, l'école, la famille,...) influençant l'apprentissage des attitudes et des comportements

développement. Ce vecteur, que nous qualifions de manière fort large par le terme de média, permet de mieux cerner la façon dont les jeunes ont pris connaissance du génocide des Juifs.

Le terme de média recoupe en fait différentes réalités³⁴⁴. Il s'agit d'abord et avant tout des films de fiction et des documentaires que les jeunes ont pu voir et qui traitent soit du génocide des Juifs, soit de la Seconde Guerre mondiale. Pour rappel, il a été montré dans le chapitre 1 que les jeunes associaient de manière étroite le génocide des Juifs à la Deuxième Guerre mondiale et à la guerre d'une manière générale. Les jeunes ont été nombreux à faire référence au mot « film »³⁴⁵ et à citer une très grande diversité de films³⁴⁶. Parmi les films cités par les jeunes, on peut notamment relever *La vie est belle*, *Le journal d'Anne Frank*, *La Liste de Schindler*, *Le pianiste*, *Il faut sauver le soldat Ryan*, *La Chute*, etc. Les réactions des jeunes par rapport aux films ont été nombreuses et sont souvent allées dans le même sens. Les jeunes ont ainsi trouvé que les films étaient « intéressants », qu'ils permettaient d'« offrir une certaine réalité » ou encore d'« apprendre des choses ».

Les films de fiction traitent de différentes manières la thématique du génocide des Juifs³⁴⁷. Comment dès lors les jeunes peuvent-ils les percevoir ? Afin d'illustrer ces perceptions, concentrons-nous sur un film, *La vie est belle*. En effet, des auteurs ont eu l'occasion d'examiner le procédé cinématographique et d'adresser des critiques à ce film³⁴⁸. Les jeunes ont trouvé que c'était un film « chouette », « dur » ou « bon »³⁴⁹. L'Extrait 5 présente par exemple l'opinion de Gauthier relevant le côté « plus humain » de ce film.

politiques chez les jeunes. Annick PERCHERON avait souligné l'inadéquation de ce terme. Ainsi, selon elle, l'expression d'agent de socialisation, « si elle peut à la rigueur convenir dans le cas des médias qui constituent un instrument de socialisation, elle ne rend qu'imparfaitement compte des rôles de la famille ou de l'école par exemple. Par ailleurs, l'idée d'agent amène immédiatement une question : agent au service de qui ? ». Elle avait également mentionné que le concept d'agent tendait à globaliser le rôle de la famille, de l'école ou des pairs et à le confier à quelques personnages-clés comme les professeurs ou les parents. Elle avait alors préféré parler de « lieux de socialisation ». PERCHERON Annick, « La socialisation politique. Défense et illustration », *op. cit.*, p. 210. En ce qui nous concerne, nous trouvons que le concept de « vecteur de socialisation » traduit davantage les influences multiples auxquelles les jeunes sont confrontés et le processus interactionnel qu'est la socialisation politique.

³⁴⁴ Un tableau reprend les différents mots et leur fréquence respective à l'Annexe 3.

³⁴⁵ Ainsi, ce mot a recueilli une fréquence de 76 pour la première vague de *focus groups* et une fréquence de 46 pour la deuxième vague.

³⁴⁶ Si on additionne la fréquence des différents films cités, on arrive à une fréquence de 52 pour la première vague et une fréquence de 47 lors de la deuxième vague.

³⁴⁷ Voir notamment TORRES-GUINET Frédérique, « Le cinéma à l'appui de l'enseignement de la Shoah », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 207-210. Dans cette contribution, l'auteure compare quatre films : *Les Guichets du Louvre*, *Monsieur Batignole*, *La Liste de Schindler* et *Le Pianiste*.

³⁴⁸ Voir par exemple FEVRY Sébastien, « Les comédies de la Shoah : le rire au service d'une mémoire du bien », in LAUTERWEIN Andréa (coord.), *Rire, Mémoire, Shoah*, Paris, Éditions de l'éclat, 2009, pp. 323-335. Dans cette contribution, cet auteur a défendu l'hypothèse selon laquelle des comédies comme *La vie est belle* concourent à mettre en place une mémoire du bien, c'est-à-dire qu'elles consacrent une ouverture à la vie en dépit du mal historique. Andréa LAUTERWEIN a analysé ce même film en démontant les procédés qu'il recèle (la coupure présente dans le film, les erreurs historiques, la réflexion sur les formes de représentation et le public visé) et en ne manquant pas d'apporter un regard critique. Voir LAUTERWEIN Andréa, « Nouvelles ingénuités. La vie est-elle belle ? », in LAUTERWEIN Andréa (coord.), *op. cit.*, pp. 349-366.

³⁴⁹ Nous reprenons ici les termes utilisés par les jeunes.

Extrait 5

Ani : Ca t'a laissé quoi comme sensation de voir ce film ?

Gauthier : Ben, quand on voit, on voit les, les, le racisme, avec le cheval où ils mettent « Juif » dessus et tout ça. Mais, euh, enfin, on voit aussi souvent le petit garçon qui s'amuse tout le temps donc euh, c'est, ça rend un peu plus humain on va dire. Et quand on voit, enfin, on voit rien, on voit son père qui se tue un peu dans, à travailler comme ça et donc.

D'une manière générale, certaines jeunes, comme Julie, n'ont pas manqué de souligner le côté « romancé » des films en relevant notamment qu'ils pouvaient « diminuer les faits », comparativement à un documentaire qui témoignerait davantage de la réalité. Ce type de propos rejoint l'affirmation de Frédérique TORRES-GUINET qui considère que les films de fiction humanisent les victimes et apportent un témoignage plus 'crédible' auprès des élèves³⁵⁰.

Ainsi, les films présentent la caractéristique d'offrir une mise en scène plus proche de la réalité³⁵¹. Le réalisme de certains films a poussé quelques jeunes à préférer un tel vecteur de socialisation par rapport à d'autres. Ainsi, dans l'un des groupes, Géraldine a mené une comparaison entre la visite des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau et le fait de regarder un film. Selon elle, lors de la visite de tels camps, il faut « faire l'effort d'imaginer » comment étaient les lieux lors de cet événement historique ; tandis que la vision d'un film permet de « se mettre à la place du personnage » et entraîne une meilleure représentation.

À côté des films, les jeunes ont également cité le documentaire, dont *Apocalypse*³⁵². Ils ont également mentionné différentes chaînes de télévisions – belges et françaises – programmant de tels documentaires. Par ailleurs, les livres cités par les jeunes ont été repris sous ce vecteur de socialisation. En outre, afin de bien préciser ce que nous regroupons sous le concept de média, deux mots doivent encore être signalés. Il s'agit d'une part de la bande dessinée³⁵³, relevée par Inès et, d'autre part, des jeux-vidéo comme *Medal of Honor*, cité par Benoît.

Une dernière conclusion doit être tirée à l'égard de ce vecteur de socialisation. Avec les tableaux de fréquence réalisés pour chaque vecteur³⁵⁴, nous avons pu constater que les jeunes fai-

³⁵⁰ TORRES-GUINET Frédérique, « Le cinéma à l'appui de l'enseignement de la Shoah », *op. cit.*, p. 211.

³⁵¹ À cet égard, Orly LUBIN mentionne pertinemment que les films ont « la puissance d'affirmer la présence matérielle qui est étouffée dans le processus de génération de la représentation – la présence de la chair et du sang [...] ». LUBIN Orly, « Teaching Cinema, Teaching the Holocaust », in HIRSCH Marianne et KACANDES Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, *op. cit.*, p. 226.

³⁵² *Apocalypse* est un documentaire sur la Deuxième Guerre mondiale qui a été diffusé sur la chaîne de télévision française, France 2, entre les deux vagues de *focus groups*, expliquant ainsi son apparition dans les discussions de la deuxième vague.

³⁵³ Dans le premier chapitre, nous avons montré que les manuels scolaires présentent une planche de la bande dessinée *Maus* d'Art SPIEGELMAN. Nous ne savons pas contre pas déterminer de quelle bande dessinée parle cette jeune fille. Pour une description détaillée de la bande dessinée *Maus*, on consultera DELORME Isabelle, « Le génocide juif au risque de la bande dessinée. Enseigner et transmettre autrement la Shoah », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 243-250.

³⁵⁴ Dans les prochains chapitres, l'école, la famille, les lieux de mémoire et les Territoires de la mémoire seront analysés comme autres vecteurs de socialisation.

saient surtout et avant tout référence aux médias comme nous les avons décrits. Dans cet ensemble, les films de fiction sont arrivés de loin en tête, ce qui ne manque pas de susciter des questionnements quant à la mémoire du génocide des Juifs et ce qui fait également écho à la disparition progressive des rescapés. La place importante que semblent occuper les films de fiction ne doit cependant pas faire oublier ce qu'a pertinemment souligné Frédérique TORRES-GUINET à propos de la compréhension du processus génocide car pour elle, « la fiction ne remplace pas le respect scrupuleux des faits mais, en jouant sur l'émotion, elle montre toute la difficulté pour nous d'appréhender ces pages obscures du passé »³⁵⁵. Mais cette remarque augure déjà le prochain chapitre.

1.4. Une forme plus critique de souvenir et le rôle de l'école

Une forme supplémentaire de souvenir a résidé dans la préconisation de formes plus critiques de connaissances. Ainsi, quelques jeunes ont considéré que le souvenir devait passer par l'« éducation » et ont estimé qu'il était important de « savoir », d'« expliquer » d'« informer », de « comprendre », d'« apprendre » et de « réfléchir ». Tous ces registres, davantage présents lors de la deuxième vague de *focus groups*, donnent l'impression que certains jeunes ont manifesté une réflexion plus critique à l'égard du génocide des Juifs.

La présence plus importante de ces registres lors de la deuxième vague interroge le rôle que l'école peut jouer quant à la connaissance du génocide des Juifs. Cet autre vecteur de socialisation mérite donc que l'on s'y attarde quelque peu puisque son rôle est de reconstituer symboliquement le champ d'expérience relatif au génocide des Juifs pour des jeunes n'ayant pas directement expérimenté cet événement³⁵⁶. Comment les jeunes ont-ils perçu ce vecteur ? Nous avons à nouveau constitué un tableau de mots et de fréquence pour mieux analyser les discours des jeunes³⁵⁷.

Les jeunes ont fait remonter leurs premiers souvenirs relatifs au génocide des Juifs et à la Deuxième Guerre mondiale³⁵⁸ à l'école primaire. Ils ont aussi souligné les différents cours dans l'enseignement secondaire où ils ont pris connaissance du génocide des Juifs : le cours d'histoire, le cours de français, le cours de morale ou de religion et le cours de sciences sociales. De manière plus générale, le programme scolaire a également été mentionné.

Lors de ces cours, les jeunes ont « parlé » de cette thématique. Ils ont aussi pu « apprendre », « étudier », « retenir », « savoir ». Les différents moments passés en « classe » leur ont permis de

³⁵⁵ TORRES-GUINET Frédérique, « Le cinéma à l'appui de l'enseignement de la Shoah », *op. cit.*, p. 211.

³⁵⁶ ERNST Sophie, « Vers une transmission de masse : nouveaux enjeux », in ERNST Sophie (dir.), ERNST Sophie, « Vers une transmission de masse : nouveaux enjeux », in ERNST Sophie (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 2008, p. 97.

³⁵⁷ Ce tableau est disponible à l'Annexe 4.

³⁵⁸ Une fois encore, les jeunes ont indistinctement assimilé ces deux thématiques, sans véritablement les différencier.

« comprendre », de « débattre », d'« expliquer », de « rappeler », de « réfléchir » ou d'être « instruit ». Certains de ces registres de discours, propres à la deuxième vague, renvoient donc bel et bien à un processus plus réflexif et critique par rapport à la thématique du génocide des Juifs ; ce qui semble dès lors confirmer une place plus importante laissée à l'histoire de ce fait passé³⁵⁹. Ainsi, des jeunes ont précisé les causes de certains faits et surtout de la Deuxième Guerre mondiale. Ils ont parfois indiqué le déroulement des événements, les liens entre les différents pays européens et les conséquences de ce fait historique. Les jeunes ne sont cependant que très peu allés dans les détails.

Un exemple peut être utilisé pour illustrer ce processus plus réflexif à partir des réactions de jeunes d'une même classe mais répartis sur deux groupes. Dans un groupe, Gilles a décrit le processus par lequel il a pu apprendre l'histoire du génocide des Juifs, tout en restant limité dans ses développements :

« Ce qui est intéressant, c'est de voir comment on en arrive là. Je trouve. Parce qu'avant on nous disait « tuer des Juifs, c'[e n]est pas *bien* ». Maintenant, on nous dit, voilà, il y a eu la *crise*, *Hitler* en a profité, etc., etc. Ca nous permet de *comprendre*. Ca ne pardonne pas mais ça permet de *comprendre* l'esprit des Allemands. C'est ça le plus intéressant ».

Comme pour faire écho aux propos de ce jeune, un autre élève³⁶⁰ d'un autre groupe – mais rappelons-le, de la même classe – a souligné durant les discussions qu'il fallait « *comprendre* les faits pour [ne] pas qu'ils se *reproduisent* », privilégiant dès lors une forme de souvenir mettant davantage l'accent sur un processus plus réflexif et critique.

Malgré leurs discours sur les connaissances qu'ils ont pu acquérir, les jeunes rencontrés restent partagés quant à l'intensité avec laquelle la thématique du génocide des Juifs a été traitée dans le milieu scolaire. Ainsi, alors que certains jeunes ont exprimé une certaine lassitude par rapport à cette thématique, d'autres s'y sont opposés et ont même affirmé que le génocide des Juifs était peu abordé en classe. Ainsi, dans un groupe, Kamila n'a pas hésité à parler de « bourrage de crânes » par rapport à la thématique du génocide des Juifs. Ken n'a pas partagé son opinion puisqu'il a estimé que le sujet n'était pas abordé tout le temps, qu'il n'en avait jamais parlé en primaire et qu'il n'en avait quasiment jamais parlé dans l'enseignement secondaire. Il a alors conclu en réfutant l'affirmation d'un « bourrage de crâne ».

On notera que la perception de certains jeunes à l'égard de l'intensité avec laquelle le génocide des Juifs est traité à l'école peut être renforcée négativement par la manière dont un professeur accorde de l'importance à ce sujet. Des élèves ont ainsi relaté un certain climat de classe mis en

³⁵⁹ Nous reprenons ici le concept tel qu'il a été défini dans le premier chapitre, en nous appuyant sur la distinction faite par Philippe RAXHON entre la mémoire et l'histoire. RAXHON Philippe, « Essai de bilan historiographique de la mémoire », *op. cit.*

³⁶⁰ Ce jeune n'a pas pu être identifié lors des retranscriptions.

place par un professeur de l'enseignement secondaire inférieur³⁶¹ qui semblait, selon ces jeunes, parler tout le temps du génocide des Juifs. Bérangère a alors dépeint négativement le comportement de ce professeur en précisant qu'il insistait régulièrement sur l'importance de ce sujet et l'importance de s'en informer. Or, la jeune fille a précisé qu'au niveau de l'enseignement secondaire inférieur, les élèves n'avaient que peu de connaissances à ce sujet ce qui avait l'art d'énerver le professeur qui, selon elle, « engueulait » alors les élèves.

L'impression laissée par les données récoltées au sujet de l'intensité avec laquelle le génocide des Juifs était abordée est double. D'une part, certains élèves ont mentionné que la thématique était régulièrement abordée dans le cadre scolaire et déploraient, ce faisant, cette intensité. D'autre part, même si la thématique a pu être fortement présente tout au long du cursus scolaire, certains élèves n'ont pas manqué de souligner qu'ils n'avaient souvent qu'une connaissance superficielle du génocide des Juifs qui ne leur permettait pas de comprendre les tenants et les aboutissants de cet événement historique. Ce sentiment a bien évidemment été présent lors de la première vague où, par exemple, Amélie en a appelé à avoir des cours sur le sujet étant donné qu'elle n'en avait jamais eu. Finalement, il en ressort une sensation de déséquilibre cognitif entre les jeunes qui ont affirmé connaître le sujet en ayant assez d'en entendre parler et ceux qui ont manifesté une absence de connaissances. Ce déséquilibre cognitif a difficilement pu être jaugé durant les *focus groups*. En effet, il a souvent été difficile d'avoir des discussions sur le contenu de leurs connaissances, souvent parce que les jeunes restaient à un niveau superficiel dans leurs descriptions. Ce constat fait écho à la remarque pertinente de Georges BENOUESSAN estimant que « le ressassement autour de la Shoah nourrit l'illusion de savoir et de comprendre, quand cette connaissance relève au contraire du long, du lent, du silencieux travail de la lecture et de la réflexion »³⁶². Iannis RODER a été dans le même sens puisqu'il a constaté, « non sans étonnement parfois, la méconnaissance profonde de l'histoire de l'événement, doublée d'une impression de savoir largement partagée »³⁶³.

Enfin, nous voudrions revenir quelques instants sur les différents faits historiques ou faits d'actualité que les jeunes ont pu mobiliser quand ils ont discuté de leur apprentissage scolaire. Ainsi, dans le cadre d'un groupe constitué quasi exclusivement de jeunes étrangers ou d'origine immigrée, différents exemples de faits historiques ou d'actualité ont été cités, dont le conflit

³⁶¹ En Belgique francophone, une distinction est habituellement faite entre l'enseignement secondaire inférieur et l'enseignement secondaire supérieur. Le premier renvoie aux trois premières années de l'enseignement secondaire alors que le second désigne les trois dernières années de l'enseignement secondaire.

³⁶² BENOUESSAN Georges, « Éditorial », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, p. 12.

³⁶³ RODER Iannis, « Le prisme d'Auschwitz », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, p. 317.

israélo-palestinien. À travers ces exemples, deux formes de mémoires se sont concrétisées dans les propos des jeunes. Il y avait d'une part la mémoire de faits passés. Les jeunes ont ainsi cité l'esclavage (notamment aux États-Unis), les différents génocides en Afrique (sans toutefois préciser), la guerre d'Algérie, la Saint-Barthélemy³⁶⁴, la guerre entre la France et le Maroc, les exterminations en ex-Yougoslavie et le génocide des Tutsis. D'autre part, il y avait une sorte de mémoire plus immédiate, une mémoire des faits se déroulant dans le présent et consistant à ne pas oublier ce qui se déroule actuellement. Les jeunes ont alors mobilisé fortement le conflit israélo-palestinien, qui ne constitue pourtant pas un génocide si on utilise les critères discutés dans le cadre du premier chapitre.

Il convient de s'interroger sur les raisons expliquant la mobilisation de tant d'exemples différents par les jeunes. Une piste d'explication peut être fournie par les propos de Cheima. Ainsi, toujours dans le même groupe, elle a indiqué la raison de la mobilisation de tous ces exemples. Pour lui, il est « sûr [que] tout le monde va d'abord parler de son pays et puis des autres », soulignant ainsi les connaissances et les expériences propres des jeunes citant ces différents cas³⁶⁵.

Mais, derrière ces deux formes de mobilisation mémorielle, on peut surtout constater une dimension revendicative. En effet, il ne s'agissait pas seulement de citer des faits de manière à s'en souvenir ou à les rappeler. Il s'agissait davantage de les exposer afin d'attirer l'attention sur ceux qui semblent davantage relégués dans l'ombre – c'est du moins l'impression qu'ont les jeunes rencontrés. Ainsi, l'Extrait 6 – où il était demandé aux élèves s'ils se souvenaient de la manière dont ils avaient entendu parler du génocide des Juifs pour la première fois – témoigne de cette impression : les élèves ont regretté que le conflit israélo-palestinien ne soit pas davantage abordé dans le cursus scolaire.

Extrait 6

Ani : On va peut-être continuer avec d'autres questions. Est-ce que vous vous souvenez la première fois justement où on vous a parlé de ce genre de faits ? Donc, peut-être heu, d'abord à l'école ? Est-ce que vous en avez déjà discuté à l'école ?

Chahida : Non.

Ani : La question ne peut pas être oui spécialement, c'est une question générale.

[Long silence]

Ani : Mais ce n'est pas un souci.

Chahida : Au *cours d'histoire*, enfin on a pris des textes, on a analysé mais sans plus quoi. On n'a jamais donné notre avis, enfin.

³⁶⁴ Pour rappel, la séquence de discussion peut être résumée de la façon suivante. Alors que la discussion portait sur la connaissance par les jeunes de lieux où s'était déroulé un génocide, un jeune a mentionné qu'il y avait eu un événement « en France, avec une personne qui est Saint-Barthélemy » sans développer davantage son argumentation.

³⁶⁵ À cet égard, il convient de noter la pertinente remarque d'Alexandra OESER qui a relevé que « les élèves qui ont vécu la migration ont des manières particulières de donner sens au passé nazi en le réinterprétant à l'aune de leurs expériences personnelles ». OESER Alexandra, *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne. Interprétations, appropriations et usages de l'histoire*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, coll. « Dialogiques », 2010, p. 281.

Chirine : Entre nous, oui, entre nous on fait des *débats* par exemple euh, sur lequel il n'y a pas longtemps qu'on a *débattu*. C'est par exemple la Palestine et Israël. Je veux dire ça fait un grand *débat* quoi, mais pas en classe, on en parle plus en dehors.

Chahida : Voilà j'ai l'impression qu'ici, ils [ne] veulent pas entendre parler, enfin ils savent bien qu'on est tous pour la Palestine, et l'école c'est l'État donc pour moi. Comme ils savent, c[e n]est pas qu'on déteste Israël, c[e n]est pas ça, enfin ils savent bien qu'on est pour la Palestine donc ils [ne] vont pas nous poser la question.

Cherazade : Tout le monde est pour la Palestine. Tout le monde sait bien que les Palestiniens, ils ont rien fait.

Chahida : Il y en a qui pensent que c'est pas, c'[e n]est pas intéressant donc ils vont pas débattre ce sujet.

Cet extrait montre aussi que les jeunes ont associé le milieu scolaire à l'État. Ainsi, il semblerait y avoir, selon eux, une volonté organisée de l'État belge de ne pas faire mention, entre autres, du conflit israélo-palestinien. Ce sentiment s'est confirmé un peu plus loin dans la discussion puisque Cheima a estimé qu'il y avait même une influence du gouvernement israélien pour empêcher les professeurs d'en parler à l'école :

Moi je trouve qu'il y a aussi une influence du gouvernement israélien ici parce que un copain ou quoi belge, enfin pas forcément un copain, mon professeur ou quoi, il veut, il [ne] veut pas parler de ça avec, sur ça. Il dit : « oui, laisse tomber » et tout. Et je [ne] sais pas, ils ont peur, ils ont peur de le dire.

Une autre élève, Cherazade, a alors embrayé en rapportant une histoire selon laquelle, certains élèves avaient amené, à l'école, un drapeau palestinien que la direction avait demandé de ranger.

L'absence de discussion de ce sujet ne relève certainement pas d'une volonté concertée des États belge et israélien, en accord avec le monde professoral de ne pas en discuter. Il s'agit certainement davantage d'un manque de temps au niveau scolaire pour pouvoir aborder toutes les thématiques souhaitées par les élèves. Les professeurs de l'enseignement secondaire sont en effet tenus par un programme déjà bien fourni qu'ils doivent assurer dans un espace temporel limité, comme le rappellent Dominique BORNE et Benoît FALAIZE pour le cas français³⁶⁶. Ces deux auteurs mentionnent également que l'information reçue par les élèves sur le judaïsme constitue une contrainte pour l'enseignement de la Shoah. En effet, « pour les jeunes d'aujourd'hui, [...] les Juifs, c'est Israël. Ils voient, depuis qu'ils regardent la télévision, les scènes des *Intifada*, les affrontements dans les territoires occupés »³⁶⁷. C'est d'autant plus le cas avec des élèves étrangers ou d'origine immigrée qui ont davantage parlé de ce cas lors des discussions. Les professeurs doivent dès lors composer avec différentes contraintes.

Finalement, les perceptions découlant du vecteur scolaire de socialisation sont diverses et multiples. Elles témoignent en tout cas de la manière dont l'apprentissage de connaissances rela-

³⁶⁶ BORNE Dominique et FALAIZE Benoît, « L'enseignement de l'extermination des Juifs d'Europe à l'épreuve de la transmission scolaire en France », in FIJALKOW Jacques (dir.), *Transmettre la Shoah dans la famille, à l'école, dans la cité*, Paris, Les Éditions de Paris, 2009, p. 31.

³⁶⁷ BORNE Dominique et FALAIZE Benoît, « L'enseignement de l'extermination des Juifs d'Europe à l'épreuve de la transmission scolaire en France », *op. cit.*, p. 31 [en italique dans le texte].

tives au génocide des Juifs fait l'objet d'une réappropriation de la part des jeunes. C'est ainsi que les jeunes étrangers ou d'origine immigrée ont envisagé ce génocide par le prisme de leur connaissance du conflit israélo-palestinien. Ce travail de réappropriation démontre que le jeune n'est en aucun cas un acteur passif de sa propre socialisation mais bien un acteur actif, comme nous l'avons envisagé dans le chapitre 3³⁶⁸.

Pour conclure cette section, il convient de revenir sur la place qu'occupe le vecteur scolaire de socialisation dans l'apprentissage de connaissances relatives au génocide des Juifs et de le mettre en perspective avec d'autres vecteurs. Pour ce faire, il faut détailler le rôle que des politologues ont accordé à ce vecteur dans les études sur la socialisation politique. Dès les premières études, le rôle fondamental de l'école a été souligné. Ainsi, Robert D. HESS et Judith V. TORNEY ont considéré l'école publique comme l'instrument le plus important et le plus efficace sur la socialisation politique aux États-Unis³⁶⁹. Pourtant, une recherche incontournable a contredit cette affirmation. Ainsi, Kenneth P. LANGTON et M. Kent JENNINGS ont analysé le rôle des programmes civiques dans les hautes écoles américaines. Ils ont utilisé plusieurs variables afin d'établir le lien entre ces programmes et le développement politique des jeunes³⁷⁰. Aucun lien n'a pu être significativement confirmé pour aucune variable³⁷¹.

Les données récoltées ont montré le rôle plus secondaire de ce vecteur. Ainsi, lors des discussions en *focus groups*, les jeunes n'ont pas accordé à ce vecteur toute l'importance qui peut lui être réservée. Si on se base uniquement sur les fréquences des mots relatifs à l'apprentissage scolaire, l'école arrive bien après les médias, la famille et les lieux de mémoire. Cette constatation mériterait d'être affinée par des études plus fouillées mais les discussions ont souvent montré que les jeunes étaient particulièrement prolixes quant aux trois premiers vecteurs de socialisation – média, famille et lieux de mémoire – et beaucoup moins en ce qui concerne le vecteur scolaire. Dès lors, il faut constater que l'apprentissage de connaissances relatives au génocide des Juifs semble se réaliser en grande partie ailleurs qu'à l'école.

2. **Une opposition au négationnisme**

Un mot relativement important dans le Tableau 7 n'a pas encore été expliqué. Il s'agit de la négation. Ce registre est utilisé pour désigner la thématique du négationnisme lorsqu'elle a été

³⁶⁸ Pour affiner l'analyse, il conviendrait de prendre en compte les expériences passées de chaque jeune. Mais ce travail n'a pas été possible étant donné la méthodologie choisie qui se base sur la dynamique collective.

³⁶⁹ HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, p. 101.

³⁷⁰ Ces variables sont la connaissance politique, l'intérêt politique, la consommation de contenus politiques par les médias, le discours politique, l'efficacité politique, le cynisme politique, la tolérance civique et l'orientation participative.

³⁷¹ LANGTON Kenneth P. et JENNINGS M. Kent, « Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States », *The American Political Science Review*, 1968, vol. 62, n° 3, p. 866.

abordée durant les discussions. Avant d'analyser les discours des jeunes, deux précisions doivent être apportées. Premièrement, ce registre témoigne de la frontière fine et parfois poreuse que nous avons établie en analysant les discours. En effet, nous présenterons ici les registres qui n'ont pas une signification politique telle que nous l'avons définie dans le premier chapitre, c'est-à-dire renvoyant au système politique. Si une distinction a été établie entre ces deux types de registres discursifs, nous montrerons toutefois leur étroite imbrication dans la troisième partie.

Deuxièmement, il est nécessaire de définir brièvement le concept de négationnisme en le différenciant du concept de révisionnisme. Au sens commun du terme, le révisionnisme consiste à remettre en cause un événement et peut prendre une forme positive quand il consiste en une « reconsideration d'une interprétation historique en fonction des avancées de la réflexion ou du cours des événements »³⁷². Le révisionnisme peut cependant revêtir une « intention méchante »³⁷³ basculant alors vers le négationnisme. Dans un sens étroit, le négationnisme constitue, « une forme particulièrement détestable de discours haineux, en affirmant que les Juifs sont responsables de la création et de la diffusion du mythe de leur extermination afin d'extorquer des fonds aux nations chrétiennes »³⁷⁴. Dans cette perspective, le négationnisme ne concerne que le génocide des Juifs. Dans un sens large, le négationnisme est « un système de déni appliqué au crime de génocide »³⁷⁵. Pierre VIDAL-NAQUET estimait que ce système de déni était « une tentative d'extermination sur le papier qui relaie l'extermination réelle »³⁷⁶. On peut enfin noter que le négationnisme constitue une forme symbolique de violence³⁷⁷.

Que disent les jeunes de cette thématique ? Grâce au Tableau 7, on constate d'emblée que ce thème a plus fortement été abordé lors de la deuxième vague que lors de la première vague (21 occurrences contre 9). La thématique a été mise sur la table par les jeunes de différentes façons, révélant l'importance des dynamiques collectives dans le cadre des *focus groups*. Ainsi, lors de la première vague, Inès a abordé la thématique du négationnisme en affirmant qu'un génocide pouvait se reproduire par la négation de la réalité des exterminations nazies par certaines personnes. Dans un autre groupe, constitué exclusivement de personnes étrangères ou d'origine immigrée, ce sujet a été mis sur la table d'une autre manière. Alors que les jeunes citaient différents cas de génocide, un des jeunes du groupe a mentionné le génocide commis par les Turcs. Or, Elyes était

³⁷² VOLDMAN Danièle, « La place des mots, le poids des témoins », in Institut d'histoire du temps présent. *Écrire l'histoire du temps présent : En hommage à François Bedarida*, Paris, CNRS Éditions, 1993, p. 124.

³⁷³ *Ibid.*

³⁷⁴ DOUGLAS Lawrence, « Régenter le passé : le négationnisme et la loi », in BRAYARD Florent (dir.), *Le Génocide des Juifs entre procès et histoire. 1943-2000*, Bruxelles, Complexe, coll. « Histoire du Temps », 2000, p. 219.

³⁷⁵ TERNON Yves, « Comparer les génocides », *Le Monde juif. Revue d'histoire de la Shoah*, 2003, n° 177-178, p. 57.

³⁷⁶ VIDAL-NAQUET Pierre, *Les assassins de la mémoire. « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*, Paris, La Découverte, 1987, p. 40.

³⁷⁷ BRAUD Philippe, *Violences politiques*, Paris, Seuil, 2004, p. 175.

justement d'origine turque. Ce jeune a alors rectifié les propos, en mentionnant qu'il s'agissait des Ottomans. La discussion a alors abouti à la thématique du négationnisme, comme le montre l'Extrait 7. Grâce à ce dernier, on peut constater l'importance de la configuration du groupe et l'imprédictibilité³⁷⁸ de la tournure des discussions. On notera également la relative gêne du jeune d'origine turque. Ayant animé ce *focus group*, nous avons pu constater une certaine pression sur les épaules de ce dernier de la part des autres membres du groupe et de la professeure présente exceptionnellement lors de la discussion. Ces différentes personnes ont donné l'impression de vouloir faire reconnaître au jeune d'origine turque les massacres des Arméniens par le régime jeune-turc de l'Empire ottoman comme étant un génocide. Le jeune ne voulant pas céder à cette pression, a fini par se refermer sur lui-même et a déclaré qu'il n'avait rien à voir là-dedans, comme s'il s'agissait d'une culpabilité que la tournure de la discussion lui faisait porter³⁷⁹.

Extrait 7

Enzo : Les Turcs non ?

Professeur : Oui.

Elyes : De toute façon, c'[e n]était pas les Turcs. Les Ottomans. C'[e n]est pas la même chose.

Emir : C'est la même race.

Ani : Qu'est-ce que tu en penses toi Elyes de ça ?

Emir : Si on suit son avis, les Turcs sont innocents, donc euh alors.

Elyes : [Rire], parce que c'était les Ottomans.

Enzo : Tu défends ton pays, c'est normal.

Emir : Nous, si on était Allemand, on ferait le même.

Elyes : L'empereur, à l'époque qui a fait ça, il [n']avait pas les idées en place quoi. Il était quelqu'un comme Hitler.

Enzo : Comment il s'appelait ?

Emir : Ottoman.

Enzo : Tu ne sais pas comment il s'appelait.

Elyes : Abdhülhamid II. Ah, je [ne] suis pas sûr.

Ani : Et tu n'as pas envie d'en parle pourquoi ?

Éric : Il [ne] connaît pas bien le sujet.

Elyes : D'un côté, je ne connais pas bien le sujet, j[e n]ai pas envie de dire n'importe quoi. Et d'un autre côté, euh [...]

Enzo : C'est ton pays [...]

Elyes : Ouais.

Enzo : Et tu as un peu honte.

Elyes : Mais bon.

Professeur : Tu es gêné ?

Elyes : Pardon ?

Enzo : Donc t'as honte.

Elyes : Non, j[e n]ai rien à voir là-dedans.

Ani : Qu'est-ce que vous en pensez, de ce que nous dit Elyes ?

Emir : Moi, par rapport à ce qu'il dit, j'ai l'impression que s'il serait Allemand [...]

Elyes : Je l'aurais fait, c'est ça ?

Enzo : Il aurait défendu l'Allemagne.

Emir : Il aurait défendu l'Allemagne, il aurait dit « Hitler, il l'a pas fait ». Il aurait fait comme les Allemands qui disent qu'il s'est *rien*³⁸⁰ passé, qu'il n'y a rien eu.

³⁷⁸ MYERS Greg et MACNAGHTEN Phil, « Can focus groups be analysed as talk ? », *op. cit.*, p. 175.

³⁷⁹ Il faut noter que lors de la deuxième vague de *focus groups*, la thématique du génocide des Arméniens a été à nouveau mise sur la table des discussions. Elyes s'est totalement refermé sur lui-même quand la thématique a été abordée. Il ne souhaitait, en effet selon ses mots, plus en parler.

³⁸⁰ Le mot « Négation » a été utilisé pour marquer ce mot.

Lors de la deuxième vague, la question du négationnisme a également été mise sur la table de différentes façons. Dans un premier groupe, Inès³⁸¹ a commencé à parler du négationnisme en soulignant qu'il était important de parler du génocide des Juifs pour éviter que certaines personnes nient la réalité des faits. Dans un deuxième groupe, la discussion portait sur le troisième scénario prévu après la lecture de la petite histoire, celui relatif aux souvenirs des jeunes plusieurs années après les faits. Après avoir proposé différentes pistes pour se souvenir et éviter qu'un génocide ne se reproduise, Adeline a mentionné que le négationnisme pourrait justement permettre la reproduction d'un tel événement. La discussion s'est alors orientée sur cette thématique. Dans un troisième groupe, la discussion portait également sur la thématique du souvenir et une brève remarque d'Harmonie a porté sur le négationnisme. Dans un quatrième groupe, Gaby a abordé le négationnisme quand la discussion portait sur l'importance des lieux de mémoire tels que les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Enfin, dans un cinquième groupe (C), la thématique a été discutée dans le cadre du troisième scénario, relatif aux souvenirs des jeunes plusieurs années après les faits.

Durant ces moments de discussion, certains jeunes ont tenté de comprendre le négationnisme en mobilisant la volonté de certaines personnes de ne pas revenir continuellement sur un passé difficile à accepter. Ainsi, Gaby a précisé qu'elle comprenait le manque d'envie des Allemands de ressasser leurs souvenirs négatifs. Selon elle, ils s'en veulent toujours actuellement d'avoir commis de tels faits et de ne pas avoir réagi. Dès lors, elle a indiqué comprendre leur position visant à ne pas parler de ce sujet tabou. L'argumentation de cette jeune fille ne prend cependant pas en compte l'intention méchante caractérisant le négationnisme comme nous l'avons défini précédemment.

Cette intention a justement été présentée par Arnaud. Il a en effet relevé cette caractéristique du négationnisme comme en témoigne l'Extrait 8 dans lequel il a usé de deux métaphores originales pour faire comprendre son idée à savoir que le négationnisme peut blesser les personnes qui en sont victimes. Dans cet extrait, il a tenté de faire comprendre la motivation des négationnistes.

Extrait 8

Ani : Et toi Arnaud ? Tu en penses quoi ? Tu es bien calme aujourd'hui.

Arnaud : Ben oui, j'ai un exemple pour Anaïs.

Anaïs : Vas-y.

Arnaud : Si on est trop franc ben, c'est mauvais.

Anaïs : C'est-à-dire ?

Arnaud : Si par exemple quelqu'un n'est pas beau, qu'il, qu'il [n']est vraiment pas beau et que tu lui dis qu'il [n'] est pas vraiment pas beau. Ben là il va être vexé quoi.

[Rires]

Ani : C'est un exemple très parlant.

[Rires]

³⁸¹ Il faut noter que c'était déjà cette élève qui avait abordé cette thématique lors de la première vague.

Ani : Tu n'en as pas un autre ?

Arnaud : Ben euh, si mais je [ne] vais pas le dire.

[Rires]

Ani : Je t'en prie.

Arnaud : Par exemple notre petite copine nous a trompé, on aurait préféré de ne pas l'apprendre.

[Rires]

Ani : Et pourquoi est-ce qu'il vaut mieux les taire ces choses-là ?

Arnaud : Parce que, ça peut blesser les gens. Et voilà, ça peut les rebeller, ils peuvent devenir méchants, devenir violents et puis boum.

Avant de conclure sur cette thématique, il est intéressant de souligner que le négationnisme a surtout été abordé par les jeunes belges. Deux raisons peuvent expliquer ce constat. La première renvoie à ce que nous avons montré précédemment, c'est-à-dire le fait que les jeunes belges ont été davantage concernés par le souvenir de la Shoah. Dès lors, on peut supposer que le négationnisme est davantage dénoncé par ces mêmes jeunes. D'autre part, le négationnisme fait l'objet de différentes législations le réprimant dans certains pays européens. On peut donc également supposer que sa répression légale a des conséquences sur les attitudes et les comportements que les jeunes doivent adopter, selon eux, dans la société³⁸², expliquant dès lors leur dénonciation du négationnisme.

Finalement, le négationnisme a été abordé dans cette section dans une perspective normative puisque les jeunes ont implicitement fait référence à une règle, une norme à respecter et consistant en l'obligation de ne pas nier le génocide des Juifs.

* * *

*

Ce quatrième chapitre a montré quelle était la vision des jeunes quant au souvenir du génocide des Juifs. Premièrement, nous avons indiqué que les jeunes s'imposaient une obligation de se souvenir que l'on peut rapprocher du devoir de mémoire. Cette obligation est motivée selon les jeunes par la volonté d'éviter la reproduction ou la répétition d'un génocide. Deuxièmement, certains jeunes ont insisté sur la place que le témoignage devait avoir dans le processus d'apprentissage de connaissances relatives au génocide des Juifs malgré la disparition progressive des rescapés. Troisièmement, nous avons interrogé le rôle que pouvaient jouer les médias – regroupant les films de fiction, les documentaires, les livres, les bandes dessinées et les jeux vidéo – comme vecteur de socialisation. Il est apparu que ceux-ci jouaient un rôle fondamental par rapport à la thématique du génocide des Juifs. Quatrièmement, nous avons montré que quelques jeunes ont présenté une réflexion plus critique quant au souvenir du génocide des Juifs, permet-

³⁸² En se basant sur les apports de David EASTON, une distinction est opérée, à ce stade, entre la société et le système politique ; ce dernier adoptant des décisions et actions caractérisées par une allocation autoritaire de valeurs. En préférant le terme de société, nous signalons donc que les attitudes et comportements envisagés à ce stade ne sont pas envisagés sous l'angle politique.

tant corolairement d'analyser le rôle du vecteur scolaire de socialisation. À cet égard, il a été précisé que l'école constituait un vecteur intervenant faiblement dans la socialisation des jeunes quant au génocide des Juifs. Une autre façon d'illustrer l'obligation de se souvenir telle que les jeunes l'ont présentée a été d'analyser leurs discours sur la thématique du négationnisme puisque les jeunes – et davantage les Belges – l'ont dénoncé.

Chapitre 5

Les facettes émotionnelles des connaissances du génocide des Juifs

En analysant l'obligation que les jeunes se sont imposée de se souvenir, le chapitre précédent a permis de mettre l'accent sur la thématique du souvenir d'une double manière. D'une part, les formes de souvenirs préconisées par les jeunes ont été présentées. D'autre part, certains vecteurs de socialisation – les médias et l'école – et leur relative influence sur l'apprentissage de connaissances relatives au génocide des Juifs ont été analysés.

À ce stade il est primordial d'intégrer une nouvelle dimension, présente tout au long des discussions en *focus groups* : l'émotion. En effet, la thématique du génocide des Juifs s'inscrit dans un cadre émotionnel précis. On peut notamment penser aux images auxquelles les jeunes sont confrontés quand ils sont amenés à étudier cette matière à l'école, et en particulier aux images de cadavres et de corps amaigris. On peut également songer aux textes que les jeunes lisent et qui témoignent des atrocités commises par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale – comme les expérimentations médicales – ou encore aux conséquences de la visite de certains lieux de mémoire comme le fort de Breendonk ou les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau.

Le recours à l'émotion dans le cadre de la pédagogie relative au génocide des Juifs a fait l'objet de différents regards critiques. Ainsi, Dominique BORNE a mentionné que l'émotion submergeait trop souvent la volonté d'intelligibilité et a souligné les deux dérives de la démarche émotionnelle : d'une part, il y a le risque de transfert de la culpabilité alors que les jeunes n'ont pas à porter le poids des crimes³⁸³ et, d'autre part, la présentation émotionnelle peut renforcer « l'approche manichéenne de la Shoah »³⁸⁴. Philippe JOUTARD a, quant à lui, mentionné qu'il ne croyait pas au recours à l'émotion en tant que pédagogie efficace, « sauf si elle était le point de départ d'une réflexion qui la dépasse »³⁸⁵. Georges BENSOUSSAN a également apporté sa pierre à l'édifice en indiquant qu'« une mémoire fondée sur la seule émotion [lui] apparaît fragile et politiquement vaine si elle prétend dissocier l'inhumanité de l'humanité »³⁸⁶. Fabienne REGARD a mis

³⁸³ Cette remarque rappelle la situation qui s'est manifestée dans un groupe lorsqu'un jeune d'origine turque, Elyes, s'est presque vu contraint de reconnaître, sous la pression de ses collègues, que les massacres des Arméniens par le régime jeune-turc de l'Empire ottoman constituait bel et bien un génocide. On renverra au chapitre 4 pour de plus amples détails sur cette séquence de discussion.

³⁸⁴ Ainsi, pour cet auteur, une telle présentation peut notamment « laisser croire qu'il est toujours facile de distinguer et les victimes et les bourreaux » et offrir dès lors une lecture binaire opposant les victimes aux bourreaux. BORNE Dominique, « Faire connaître la Shoah à l'école », in ERNST Sophie (dir.), *op. cit.*, p. 151.

³⁸⁵ JOUTARD Philippe, « Une tâche possible », *La Débat. Histoire, politique, société*, 1997, n° 96, p. 152.

³⁸⁶ BENSOUSSAN Georges, *Auschwitz en héritage*, *op. cit.*, p. 154.

en perspective les avantages et les inconvénients de l'importance des émotions dans le processus cognitif³⁸⁷.

Pourtant, ce chapitre montrera que l'émotion est bien présente quand le génocide des Juifs est abordé avec des jeunes. Dès lors, ces derniers accordent-ils une place à la dimension émotionnelle dans les discours tenus lors des *focus groups*? Si oui, quelle est-elle? Pour nous aider à répondre à ces questions, il peut être utile de préciser le concept d'émotion. George E. MARCUS a identifié les trois traits communs des émotions :

- Elles ont une origine cachée et incertaine. Contrairement aux raisons et jugements, elles ne peuvent être exposées, discutées et mises à l'épreuve. On ne peut donc affirmer qu'elles sont rationnelles car la rationalité implique une mise en lumière totale.
- Les émotions déclenchent des actions sans réflexion, aussi bien au niveau individuel que collectif.
- Les émotions empêchent de considérer l'action envisagée sous tous ses aspects, en particulier celui de ses conséquences sur autrui³⁸⁸.

Si cet auteur accorde à l'émotion un côté irrationnel³⁸⁹, il faut noter qu'il la combine avec la raison, notamment sur le plan politique³⁹⁰.

Qu'en est-il dès lors des discours tenus par les jeunes lors des *focus groups*? Afin de les déconstruire, nous avons, une fois encore, marqué les propos témoignant d'une dimension émotionnelle et nous avons constitué un tableau de mots avec leur fréquence respective (Tableau 8). Les jeunes ont manifesté de multiples émotions. Afin de les ordonner entre elles, nous avons constitué quatre grandes catégories relatives au choc, à la proximité émotionnelle, à l'émotion palpable dans les discours et à la chance de la génération actuelle.

³⁸⁷ Selon elle, la force des émotions est le transfert d'information de la mémoire à court-terme à la mémoire à long-terme. Elle a ensuite identifié trois inconvénients : 1) nécessité d'être dans un état relaxé pour enregistrer les informations, 2) risque de sentiment de culpabilité et 3) limite de la compréhension. REGARD Fabienne, « The problem of age and coping with emotion as a visitor to Auschwitz », in BIALECKA Alicja, OLEKSY Krystyna, REGARD Fabienne et TROJANSKI Piotr (dir.), *European pack for visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum. Guidelines for teachers and educators*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2010, p. 30.

³⁸⁸ MARCUS George E., *Le citoyen sentimental. Émotions et politique en démocratie*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2008, pp. 40-41.

³⁸⁹ Il faut savoir que l'émotion a toujours été séparée de la raison et de l'esprit. Ainsi, alors que les passions viennent du cœur, la raison vient de l'esprit. Voir MARCUS George E., « The Psychology of Emotion and Politics », in SEARS David O, HUDDY Leonie et JERVIS Robert (dir.), *Oxford Handbook of Political Psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2003, p. 182.

³⁹⁰ Ainsi, il l'intègre dans ses développements relatifs à la citoyenneté. Selon lui, « pour que la démocratie puisse fonctionner [...] la politique a besoin de l'émotion, car ce n'est qu'en étant passionnés que les citoyens feront usage de leur raison, laissant momentanément de côté leur propension à s'en remettre à l'habitude ». MARCUS George E., *Le citoyen sentimental. Émotions et politique en démocratie*, op. cit., p. 205.

Tableau 8 Liste des mots et des fréquences associés aux émotions

	Première vague			Deuxième vague	
<i>Choc</i>	38	<i>Impressionnant</i>	2	<i>Choc</i>	52
<i>Dégoût</i>	21	<i>Peur</i>	2	<i>Marquer</i>	29
<i>Marquer</i>	18	<i>Ressentir</i>	2	<i>Chance</i>	13
<i>Chance</i>	9	<i>Sensibiliser</i>	2	<i>Dégoût</i>	11
<i>Souffrir</i>	9	<i>Débile</i>	1	<i>Enfant</i>	11
<i>Gravité</i>	8	<i>Démoraliser</i>	1	<i>Con</i>	8
<i>Malade</i>	8	<i>Dramatiser</i>	1	<i>S'identifier</i>	6
<i>Révolter</i>	6	<i>Émotion</i>	1	<i>Gravité</i>	6
<i>S'identifier</i>	5	<i>Macabre</i>	1	<i>Peur</i>	6
<i>Fou</i>	4	<i>Pitié</i>	1	<i>Sensibiliser</i>	5
<i>Tristesse</i>	4			<i>Traumatiser</i>	5
<i>Âge</i>	3			<i>Malade</i>	4
<i>Con</i>	3			<i>Impressionnant</i>	3
<i>Fierté</i>	3			<i>Émotion</i>	3
				<i>Tristesse</i>	3
				<i>Sincérité</i>	1

1. Le choc des jeunes

Le choc a été l'émotion la plus présente durant les discussions en *focus groups*. Si elle s'est déclinée sous différentes formes, elle a systématiquement traduit l'état d'esprit des jeunes après avoir pris connaissance du génocide des Juifs de façons diverses.

1.1. Les différentes traductions du choc

Les premiers mots qui ressortent du Tableau 8 sont des termes renvoyant au choc des jeunes à l'égard de ce qu'ils ont pu voir ou entendre. Ainsi, les jeunes se sont dits « choqués », « dégoûtés », « marqués », « démoralisés », « traumatisés », « tristes » « impressionnés », « apeurés » ou encore « révoltés » durant les discussions.

Ce choc s'est également reflété dans les discours qu'ils ont tenus à l'égard du souvenir. Dans le précédent chapitre, nous avons souligné l'obligation que les jeunes s'étaient imposée par rapport au souvenir du génocide des Juifs. Plusieurs d'entre eux ont recommandé d'y inclure cette émotion montrant l'imbrication des différents registres de discours durant les discussions. Ainsi, dans un groupe, l'animateur avait demandé aux jeunes s'ils feraient témoigner des survivants de ce génocide. Alors qu'Amélie estimait que les témoignages pouvaient permettre de « *prévenir* les enfants », Adrien a renchéri en affirmant qu'il fallait « *dramatiser* la chose ». Selon lui, cette façon de procéder permettrait ainsi de « faire *réfléchir* ». Aurélie a également estimé qu'il fallait choquer dans la mesure où cela permettrait de garantir une meilleure remémoration de ces faits passés. Un peu plus loin dans la discussion, Adeline a également justifié cette option parce qu'elle permettrait, selon elle, de conscientiser les personnes auxquelles le génocide des Juifs est raconté. Dans un autre groupe, Fabienne a été dans le même sens en mentionnant qu'il fallait choquer sans cependant tomber « dans l'extrême », afin de faire prendre conscience sans toutefois terroriser les gens, pour reprendre ses termes. C'est ainsi que les jeunes ont recommandé de « choquer », de

« marquer », de « sensibiliser » ou de « faire peur » quand il s'agit de parler de ce génocide à d'autres personnes. Dès lors, on constate que la manière dont les jeunes ont été sensibilisés au génocide des Juifs semble avoir des répercussions sur la manière dont ils appréhendent le processus de transmission de ce fait historique. L'émotion est donc bel et bien présente tout au long de la chaîne du souvenir, de l'apprentissage à la transmission.

Il ne faudrait cependant pas généraliser cette volonté de choquer à l'ensemble des jeunes du panel. En effet, il est arrivé que certains jeunes n'aient pas souhaité jouer sur l'émotion dans l'apprentissage du génocide des Juifs aux jeunes générations. Ce fut notamment le cas dans un groupe dans lequel Franklin a davantage prôné l'explication à l'émotion. Durant la discussion qui portait sur l'émotion et la place qui lui était accordée dans les reportages télévisés, ce jeune a estimé qu'il était plus important d'expliquer les faits passés plutôt que de jouer sur l'émotion qu'ils véhiculent. S'il a souligné l'importance que peut jouer le choc par rapport au génocide des Juifs, c'est davantage la prise de conscience qui en découle qui est importante à ses yeux. Le jeune n'a d'ailleurs pas hésité à égratigner le corps professoral – et la société à travers lui – dans son argumentation :

[...] C'est le but des enseignants, c'est le but de la société de *choquer* les enfants, pour faire peur, pour faire « ah, attention, [PC], il est mort, soyez bien *choqués* ». C'est le but de nous effrayer à mort. Maintenant, est-ce que c'est la solution ? Moi, je pense que *choquer*, c'est important, je veux dire c'est important qu'il y ait des gens qui prennent *conscience*, mais ce serait bien aussi d'*expliquer*. Mais c'est bien d'*expliquer* aussi pourquoi on *choque*. On est allé dans un petit train où on est déporté, comme ça, aux Territoires de la mémoire, on y voit l'horreur qu'il s'y passe. Je comprends dans quel contexte historique. Moi, il y avait Florent qui disait, très justement que pour lui, c'était trop théorique, mais moi, c'est beaucoup trop pratique, l'inverse. Je ne sais pas pourquoi il faut montrer les horreurs qu'il y avait avec quoi. [...] Si on pouvait faire quelque chose, d'un point de vue de la science politique, bien dites un peu aux enseignants de primaire d'arrêter et de changer un peu la méthode.

Il faut noter que, dans certains groupes, un parallélisme a été maintenu entre le génocide des Juifs et la Deuxième Guerre mondiale – voire la guerre de manière générale. Ainsi, il est arrivé que les jeunes aient exprimé des émotions – et plus précisément de la tristesse – par rapport à la guerre qu'ils ont comparée à un génocide.

Il est par ailleurs intéressant de relever que la différence entre les filles et les garçons semble constituer une variable à prendre en compte en termes d'émotions. En effet, les jeunes de sexe féminin ont davantage eu recours à des mots³⁹¹ témoignant de leur choc par rapport aux images vues ou aux discours entendus. L'origine sociale mérite également d'être considérée. On peut en effet constater que les jeunes de milieu défavorisé se sont différenciés des jeunes de milieu favo-

³⁹¹ Pour ce faire, nous basons notre analyse sur un tableau reprenant les différents mots et leur fréquence respective constitué sur la base du genre. L'ensemble des tableaux tenant compte des différentes variables sociologiques peuvent être consultées à l'Annexe 9.

risé. Témoignant d'une émotion plus importante dans leurs discours, surtout en termes de choc, les jeunes d'un milieu défavorisé ont donné l'impression de présenter une plus grande sensibilité face aux situations d'exclusion de certains segments de la population. Cette piste d'explication mériterait toutefois d'être approfondie.

Différents vecteurs de socialisation ont été à la base du choc des jeunes. En effet, les médias, la famille, les lieux de mémoire ou l'école ont véhiculé toute une série d'images ou de représentations suscitant chez les jeunes toutes ces réactions de dégoût. Nous voudrions nous focaliser sur un vecteur de socialisation qui mérite une attention particulière à ce stade, à savoir les Territoires de la mémoire.

1.2. Les Territoires de la mémoire vus par les jeunes

Il faut d'emblée noter que ce vecteur de socialisation ne concerne pas tous les jeunes rencontrés. En effet, certains groupes n'ont pas eu l'occasion de se rendre au sein de cette association basée à Liège. La visite qui y est proposée aux jeunes se déroule sur la base de deux grandes étapes. Les jeunes regardent d'abord un petit film retraçant les montées de l'extrême droite et les processus génocidaires à différents endroits du globe. Ensuite, ils sont conviés à réaliser le parcours symbolique. Ce dernier « retrace, étape par étape, le parcours infernal des déportés, au cœur de l'univers concentrationnaire nazi »³⁹². Différentes stations³⁹³ jalonnent ce parcours.

Comment les jeunes ont-ils relaté leur visite au sein de cette association ? Ils ont été en fait peu loquaces³⁹⁴ puisqu'ils ont peu détaillé les visites durant les discussions. Quand les jeunes ont relaté la visite réalisée aux Territoires de la mémoire, on constate que l'accent a été mis sur les images qu'ils ont eu l'occasion de voir, notamment les corps et les cadavres des images d'archive. Karin a ainsi décrit l'association avec les termes suivants : « Les Territoires de la Mémoire en fait, euh, on montre ce qui s'est passé, les *cadavres*, les gens, enfin, je [ne] sais pas. Des *témoignages* et tout ça, etc. ». Kévin s'est rappelé surtout des images de corps déplacés : « Moi, je me rappelle quand on est allé, dans les *vidéos*, ils montraient vraiment qu'il n'y avait pas de *respect*. Ils déplaçaient des *corps* et tout ça. Les gens qui ont fait ça, ils n'avaient même pas de *respect*, pas de *pitié*. Ils ne sentaient rien ». L'extrait vidéo auquel le jeune a fait référence est un extrait du film *Nuit et brouillard* projeté lors de la dernière station. Dans celui-ci, les alliés poussent les cadavres dans des

³⁹² LES TERRITOIRES DE LA MÉMOIRE, *Le Parcours symbolique consacré à la déportation sous le régime nazi. Carnet de visite*, p. 2.

³⁹³ Voici la liste des onze stations : Station 1 : La rue, premier espace de terreur ; Station 2 : L'ordre nouveau et sa face cachée ; Station 3 : Le départ pour l'horreur et l'arrivée au camp ; Station 4 : La sélection ; Station 5 : Portraits et marquage ; Station 6 : L'espace de mise à mort ; Station 7 : Les camps au quotidien ; Station 8 : La fin ; Station 9 : Les miroirs ; Station 10 : La constellation des camps ; Station 11 : Résistance et mémoire.

³⁹⁴ Un tableau de mots et de fréquences synthétise les mots utilisés par les jeunes pour décrire leurs impressions suite à la visite de cette association. Le tableau peut être consulté à l'Annexe 5.

fosses afin d'éviter toute épidémie. Or, durant les *focus groups*, les jeunes n'ont pas semblé avoir compris sa signification. Ils ont en effet pensé que l'extrait montrait la manière dont les nazis enterraient les cadavres dans les camps³⁹⁵. Kylian est revenu sur le même extrait vidéo lors du *focus group* lorsque l'animateur lui a demandé quelles étaient les images qui l'avaient le plus choqué :

Par exemple, quand il y a le *tracteur* et tout pour tirer les *cadavres* alors que normalement, nous, on fait ça avec de la terre pour remplir un trou, pour que ce soit égal. Mais là, ils faisaient ça avec des *corps*, c'est *dégueulasse*. Et quand j'étais petit, si j'étais petit, je pense que je pleurerais comme je ne sais pas quoi. Si je l'avais vu petit, d'ailleurs, si en primaire j'avais été et qu'en secondaire on m'aurait dit d'y aller, j'aurais dit non parce que je sais bien que j'aurais été *choqué*. Je [ne] sais pas, c'est *dégueulasse*. Moi, je trouve qu'il y a toujours moyen d'expliquer les faits sans pour autant montrer des *images* aussi / .../

D'autres jeunes ont gardé d'autres souvenirs de leur visite, comme Géraldine ayant relevé les différents triangles exposés à la station 5, avec les légendes respectives en fonction de la catégorie de détenus :

Si je me souviens bien, c'est un espèce de *parcours* où ils montrent ce que portaient les *détenus*, euh, les *Juifs*. Ils montrent les différentes étoiles qu'ils portaient. Donc s'ils étaient homos ou des trucs comme ça. Euh, ils ont montré un *film* où on voyait des *machines* qui avaient, qui poussaient des *corps* mais vraiment comme si c'était des *déchets*. Donc, on voyait tous les *corps* qui roulaient. Et voilà, moi, ça m'avait *marquée* et voilà, je trouve que c'est intéressant ou alors ici, au Sartay, on est parti en Pologne. On a visité *Auschwitz* et *Birkenau* et voilà, il faut que ça reste de manière variée mais c'est des bons moyens pour se *raconter*.

Une autre élève du même groupe, Gaby, s'est souvenue du wagon dans lequel les jeunes devaient rentrer pour poursuivre le parcours :

C[e n]l'était pas un petit *parcours* par rapport à, où on devait d'abord rentrer dans un *wagon* et puis on disait, enfin je sais plus ce que c'était, mais je me rappelle qu'on était, qu'on a tous été *entassé* dans une espèce de *wagon-train* et euh, pour nous montrer les conditions. Je sais bien, je suis sûr que c'était un petit *parcours* pour nous montrer et puis on arrive au *camp*. Et puis, je sais bien qu'il y avait des *témoignages* de personnes qui avaient été dans le *camp*.

Le wagon tel qu'il est expliqué par la jeune fille se trouve en fait au niveau de la troisième station pour laquelle un quai de chemin de fer a été reconstitué. À la droite de ce quai, se trouve un « wagon à bétail dans lequel le visiteur est contraint d'entrer. Au bout du quai, à mi-pièce, un panneau d'affichage empêche de voir le fond de la pièce et la sortie du wagon (comme pour les personnes arrêtées qui ignoraient tout de leur destination) et reflète la perspective du quai »³⁹⁶.

Pour terminer sur ce vecteur de socialisation, nous aimerions mentionner la remarque de Ken qui a regretté la focalisation mise sur l'Allemagne :

³⁹⁵ Personnellement, nous avons eu l'occasion de suivre le groupe A lors de la réalisation du parcours symbolique. Lorsque nous sommes arrivés à la onzième station, nous avons demandé aux élèves comment ils interprétaient l'extrait vidéo. Leur réponse a été claire : il s'agissait de la manière dont les nazis enterraient les cadavres. Nous leur avons alors précisé la véritable signification.

³⁹⁶ LES TERRITOIRES DE LA MÉMOIRE, *Le Parcours symbolique consacré à la déportation sous le régime nazi. Carnet de visite, op. cit.*, p. 9.

« Moi, je me rappelle que, justement, aux Territoires de la mémoire, ils ont parlé des *camps* de concentration et tout ça. Mais ils ont parlé que des *Allemands* et ils n'ont pas parlé quand les *Russes* ont pris possession de certains des *camps*. Ils ont parlé que les *Russes* avaient fait bien pire que ce que les *Allemands* avaient fait. Et tout le monde pense qu'il n'y a eu que les *Allemands* et qu'il n'y a eu que des *camps* de concentration alors que ce n'est pas vrai. Donc voilà. Mais c'est vraiment comme s'ils mettaient toute la faute sur l'*Allemagne*. On ne parle pas de l'*Italie* et de la *Russie*. On ne parle que de l'*Allemagne* et je trouve ça quand même un peu bizarre ».

Finalement, quand les jeunes ont parlé des Territoires de la mémoire, c'était pour évoquer des souvenirs bien précis. Si beaucoup des jeunes rencontrés sont restés relativement lacunaires dans leur récit, c'est certainement parce que plusieurs jeunes avaient déjà eu l'occasion de visiter cette association avant la première vague de *focus groups*. Les souvenirs mobilisés durant les discussions sont donc parfois relativement datés.

Le fait que certains de ces jeunes aient, par ailleurs, réalisé le parcours symbolique quand ils étaient encore plus jeunes a semblé entraîner davantage d'émotions dans leurs discours. C'est d'ailleurs en parlant des Territoires de la mémoire que des jeunes ont abordé la thématique de l'âge à partir duquel il convient de faire prendre connaissance du génocide des Juifs à un individu.

1.3. Y-a-t'il un âge pour prendre connaissance du génocide des Juifs ?

Si certains jeunes ont considéré que le souvenir devait emprunter un sentier émotionnel, quelques uns ont toutefois émis une réserve eu égard à l'âge à partir duquel des enfants peuvent prendre connaissance du génocide des Juifs. Ainsi, des jeunes ont estimé qu'il y avait un âge en-dessous duquel le fait de voir certaines images ou d'entendre certains discours pouvait choquer sans permettre la compréhension du génocide des Juifs. Une telle affirmation va à l'encontre de l'opinion de certains enseignants considérant l'émotion comme voie d'entrée dans toute compréhension³⁹⁷ puisque plusieurs jeunes rencontrés ont mentionné que certaines images ne pouvaient être vues avant un certain âge. Cette argumentation est notamment ressortie dans le cadre des discussions avec un groupe. Une remarque intéressante doit être faite : les jeunes ont abordé ce même point lors des deux vagues de discussions qui ont vu s'opposer les mêmes jeunes sur cette thématique. En outre, les jeunes ont traité cette question au même moment de la discussion, quand ils parlaient des Territoires de la mémoire. Il convient de résumer les séquences de discussions afin de comprendre les arguments mobilisés par les deux élèves (Kylian et Kamila). Lors de la première vague de *focus groups*, Kamila a émis des doutes sur une plus grande émotion ressentie par des enfants. Selon elle, quel que soit l'âge, l'apprentissage du génocide des Juifs peut choquer tous les jeunes. Kylian n'a pas partagé ce point de vue et a considéré qu'un enfant pouvait da-

³⁹⁷ Il s'agit d'un constat dressé par Barbara LEFEBVRE qui ne nie pas les vertus de l'émotion mais qui souligne toutefois les graves préjudices, selon elle, d'une excessive mobilisation de celle-ci. LEFEBVRE Barbara, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah dans le secondaire : état des lieux et perspectives », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, p. 111.

vantage être choqué par cet apprentissage par rapport à un adolescent. Selon lui, la différence se situe au niveau de l'habitude dont témoigne un jeune par rapport aux images qu'il est amené à voir au fil des âges. Plus un jeune prend de l'âge, plus il est insensible aux images choquantes auxquelles il est confronté. Ainsi, Kylian a illustré sa position :

Imagine un peu que tu sois en primaire, je [ne] sais pas, quand on voit du sang. Déjà, quand on voit une plaie, c'est laid. Alors imagine un peu si on voit des gens qui, tout brûlé, tout. C'est plus *dégoutant*. Tandis que maintenant, tu vois ça, tu dis ah. Tu as de la peine, tu as de la pitié mais. Tu trouves ça *dégueulasse* mais bon, tu as déjà vu ça dans les films donc, à la limite, ça peut passer. Voilà. C'est peut-être une des première fois qu'il l'a vu.

Lors de la deuxième vague, le même sujet a été remis sur la table des discussions par les mêmes jeunes. L'échange a été plus soutenu car ils ont davantage développé leur argumentation respective. Ainsi, Kylian a d'abord exprimé son refus d'aller visiter les Territoires de la mémoire³⁹⁸ durant sa formation à l'école primaire. Selon lui, l'enfant, à cet âge – c'est-à-dire avant 12 ans –, ne peut pas comprendre. Il a dès lors placé son argumentation dans le champ de l'intelligibilité ; les images choquantes n'aidant pas à la compréhension³⁹⁹. Pour expliquer sa position, il a usé d'une métaphore selon laquelle l'enfant était encore un « Winnie l'ourson » qui est dans son monde imaginaire. Avec l'âge, par contre, l'adolescent acquiert, selon les propos du jeune, une maturité qui lui permet d'appréhender des images choquantes. Afin de défendre son opinion, il a usé d'une autre comparaison pour mieux préciser l'importance de la maturité. Il a ainsi choisi de prendre l'exemple des signes pouvant être utilisés pour déconseiller certains programmes à la télévision en fonction de la catégorie d'âge. Selon lui, l'usage de tels signes prouve que des jeunes ne peuvent être confrontés à certaines images qu'à des âges précis. Dès lors, il en a appelé à opérer une distinction lors de la réalisation du parcours symbolique entre les élèves provenant de l'école primaire et ceux provenant de l'école secondaire. Deux systèmes d'apprentissage devraient, selon lui, coexister. Kamila a estimé que la comparaison choisie n'était pas pertinente dans la mesure où les signes télévisuels étaient habituellement utilisés pour les films de fiction. Or, les images relatives au génocide des Juifs reflètent la réalité. Ken a alors appuyé l'argumentation de Kylian. Pour ce faire, il a pris l'exemple du documentaire *Apocalypse*⁴⁰⁰. En effet, selon lui, ce documentaire – qui ne constitue pas une fiction – a été interdit pour les moins de douze ans alors qu'il y avait des images similaires à celles diffusées lors du parcours symbolique. Cela tendrait donc à confirmer, toujours selon lui, que certaines images ne devraient pas être vues par des en-

³⁹⁸ Il est important de rappeler que les jeunes de ce groupe ont visité cette association entre les deux vagues de *focus groups*. Ils n'ont, par contre, pas visité de lieux de mémoire. Il faut également rappeler que nous étions présent lors de cette visite.

³⁹⁹ On retrouve ici le point de vue de Dominique BORNE qui considère que l'émotion pouvait trop souvent submerger la volonté d'intelligibilité. BORNE Dominique, « Faire connaître la Shoah à l'école », *op. cit.*, p. 151.

⁴⁰⁰ Pour rappel, *Apocalypse* est un documentaire sur la Deuxième Guerre mondiale. Il a été diffusé sur la chaîne de télévision française, France 2, entre les deux vagues de *focus groups*.

fants. Kamila a alors répliqué que la visite des Territoires de la mémoire se faisait lorsque les élèves étaient en sixième primaire, c'est-à-dire lorsqu'ils ont douze ans. Cette limite correspond donc bien, selon elle, à celle imposée par les signes télévisuels. Malgré cela, Kylian est revenu à la charge en continuant à s'opposer aux affirmations de Kamila. Il a en effet été choqué par ce qu'il a vu lors de la visite des Territoires de la mémoire⁴⁰¹ et a à nouveau estimé que certaines images ne devaient pas être montrées à des enfants. Ce faisant, il a donné l'impression de stigmatiser – voire de culpabiliser – Kamila qui semblait moins émue que lui suite à la visite de cette association. La jeune fille s'est alors emportée et a affirmé avec un ton empreint d'émotion – nous reviendrons sur ce point ultérieurement – que lors de sa première visite des Territoires de la mémoire, à l'âge de douze ans, elle était « rentrée en larmes » chez elle et sa mère avait dû la « récupérer ». En s'exprimant ainsi, la jeune fille a donné l'impression de chercher à justifier sa position selon laquelle elle était moins sensible aux images qu'elle avait vues. Finalement, la discussion ne s'est pas poursuivie en raison des positions diamétralement opposées qui n'ont pu converger.

On notera que, dans un autre *focus group* (A), des jeunes ont également discuté de l'âge à partir duquel un enfant pouvait prendre connaissance du génocide des Juifs. Cela résulte en fait d'une situation qui s'est présentée à eux lors de la visite des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau – à laquelle nous avons assisté. Ainsi, alors que nous étions en train de visiter Auschwitz I, un groupe d'enfants est passé à côté de nous. La guide qui accompagnait notre groupe a alors manifesté son opposition à la visite des camps à un si jeune âge. Les jeunes sont revenus sur cet épisode lors du *focus group* en partageant l'avis de la guide, sans toutefois développer leur argumentation.

L'âge à partir duquel un individu peut être confronté à la réalité génocidaire est finalement sujet à débat⁴⁰². Même si différentes approches d'apprentissage complémentaires⁴⁰³ peuvent être proposées, cette thématique semble appeler des appréciations diverses en fonction des individus, soulignant ainsi son côté éminemment subjectif.

⁴⁰¹ À titre d'information, on notera que lors de la visite, ce jeune était âgé de 17 ans.

⁴⁰² Il convient, par exemple, de noter que Barbara MELLUL, conseillère pédagogique au Mémorial de la Shoah, écrit que des activités pédagogiques sont adressées aux enfants à partir de 8 ans. Elle a, en effet, constaté que les enfants de cet âge « ont déjà accès à de nombreuses informations véhiculées par la télévision ou par internet. Ils se trouvent souvent seuls face à l'horreur. Ils s'interrogent et retiennent des éléments de vocabulaire, mais de façon autonome et non accompagnée ». MELLUL Barbara, « Parler de la Shoah aux enfants : une pédagogie ouverte », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, p. 66.

⁴⁰³ Ainsi, Fabienne REGARD propose trois approches d'apprentissage complémentaires adaptées aux différents niveaux de maturité. La première approche implique d'étudier le contexte politique, le régime Nazi, les événements qui se sont produits, les statistiques et la chronologie. Elle peut être utilisée avec des étudiants de 14 à 15. La deuxième approche introduit la perspective des personnes qui ont témoigné des événements. Elle peut être utilisée avec des enfants de 9 à 10 ans. La troisième approche peut à la fois précéder et suivre l'étude de l'Holocauste. Une approche humaniste générale et démocratique est pertinente avec des jeunes à tous les âges entre 7 et 20 ans. REGARD Fabienne, « The problem of age and coping with emotion as a visitor to Auschwitz », *op. cit.*, pp. 27-28.

2. La proximité émotionnelle

Si les jeunes ont préconisé de recourir à certaines formes d'émotions quand il s'agit d'envisager le souvenir du génocide des Juifs, ils ont également considéré qu'il fallait se rapprocher le plus possible des émotions qui ont pu être ressenties par les victimes et ainsi s'identifier à elles⁴⁰⁴. C'est le sens que nous donnons au verbe « s'identifier », dans le Tableau 8, renvoyant à la volonté de ressentir le déroulement des événements passés. Ainsi, les jeunes ont soulevé différentes manières d'approcher la réalité du génocide des Juifs au plus près, d'une part par les films et par le témoignage d'un rescapé, et d'autre part, par la visite d'un lieu de mémoire.

2.1. La proximité émotionnelle offerte par les films de fiction et les récits des rescapés

Dans le chapitre précédent, nous nous sommes déjà attardé sur le rôle et l'influence du vecteur médiatique de socialisation et du témoignage des rescapés. Ainsi, dans cette sous-section, seront tout au plus présentés les discours des jeunes témoignant d'une proximité émotionnelle.

Il convient d'abord d'analyser les effets que les films de fiction ont eus chez les jeunes rencontrés en termes d'émotions. Ainsi, dans un groupe, différents arguments ont été mobilisés. Alors qu'Ingrid a estimé qu'un film permettait de se sentir « plus dedans »⁴⁰⁵, Ianis a considéré que le fait de voir des images permettait d'être « plus près »⁴⁰⁶. Plusieurs jeunes du groupe ont alors partagé cette opinion à l'exception d'Inès qui s'y est clairement opposée en affirmant que les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau permettaient de mieux assurer cette proximité :

Moi, ça m'a plus *marqué* quand j'ai été visiter les camps de concentration à *Auschwitz* et à *Birkenau*. On a réalisé qu'on [ne] peut pas forcément partir, faire quelque chose parce que [PC]. On nous montre par exemple des *cheveux* qu'ils restaient, des trucs que les gens avaient embarqués dans leur *valise* en croyant qu'ils allaient en vacances. Mais ce qui est surtout *marquant*, c'est euh, les *photos*. Parce qu'il y a des *photos* avec des noms et plein de *photos* sans noms. Ils ont vraiment été rayés de la surface de la terre parce que personne ne les connaît⁴⁰⁷.

Certains jeunes n'ont pas partagé cet avis. Ainsi, dans un autre groupe, lors de la deuxième vague, deux jeunes ont souligné la meilleure identification que pouvait procurer un film par rapport à la visite d'un camp comme celui d'Auschwitz (Extrait 9).

⁴⁰⁴ Ce processus d'identification renvoie également au concept de « co-témoin » développé par Irene KACANDES. Selon elle, les étudiants sont invités, par la lecture et l'écoute de témoignages, de mémoires, et d'autres formes de narrations, à être les co-témoins du traumatisme que les victimes ont rencontré. HIRSCH Marianne et KACANDES Irene « Introduction », in HIRSCH Marianne et KACANDES Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, op. cit., p. 18.

⁴⁰⁵ Le verbe « S'identifier » a été utilisé pour marquer ces mots.

⁴⁰⁶ *Ibid.*

⁴⁰⁷ Cet extrait nous permet de revenir sur l'imbrication des différents registres de discours que nous avons catégorisés pour la clarté de l'argumentation. Ainsi, l'intervention de la dernière élève mobilise des mots que nous avons placés dans des tableaux différents. Si ces tableaux semblent donner une claire séparation entre les mots, nous devons rappeler leur étroite imbrication.

Extrait 9

Ani : Hum, hum. Et toi Gilles, tu trouves que les films, c'est mieux, pourquoi ?
 Gilles : Parce qu'on peut bien se plonger dans l'histoire etc., et si, évidemment, on [ne] va pas [PC]. On pourra les [PC]. C'est ce qui m'a le plus *marqué*.
 Géraldine : On peut *s'imaginer* parce que comme eux on est allé à *Auschwitz* et tout, on n'arrivait pas à *s'imaginer* et tout. Tandis que dans les *films*, voilà, c'est plus poignant, c'est plus *marquant*.

Il convient par ailleurs de préciser brièvement le rôle du récit du rescapé. Ainsi, dans un groupe, Chirine a insisté sur la *sincérité* du témoignage d'un rescapé permettant de mieux *ressentir* ce qu'il a pu vivre. Le précédent chapitre a déjà permis d'illustrer l'importance que peut revêtir le témoignage pour les jeunes. Pour rappel, un échange d'arguments assez long avait été présenté dans lequel deux jeunes d'un groupe s'étaient opposés sur la personne pouvant transmettre le récit d'un rescapé. Alors que Kamila estimait que seul le rescapé pouvait transmettre son récit, Kylian prétendait que d'autres personnes pouvaient le faire à sa place. Finalement, le rôle du témoignage, après l'ère du témoin⁴⁰⁸, avait été interrogé dans une société où les rescapés disparaissent petit à petit.

2.2. Un apprentissage par les lieux de mémoire

Le sentiment de proximité émotionnelle s'est surtout manifesté quand les jeunes ont abordé la visite de différents lieux de mémoire. Il convient donc de s'attarder sur cet autre vecteur de socialisation qui a joué un rôle important⁴⁰⁹ dans le processus d'apprentissage de connaissances relatives au génocide des Juifs.

Envisager les lieux de mémoire comme vecteur de socialisation nécessite de revenir sur la signification de ce concept. Il a été développé par Pierre NORA qui a dirigé plusieurs volumes sur cette thématique⁴¹⁰. Cet historien a défini les lieux de mémoire dans les trois sens du mot : « matériel, symbolique et fonctionnel, mais simultanément à des degrés seulement divers »⁴¹¹. Pierre NORA a donné à ce terme une acceptation large puisque « ces lieux, il [faut] les entendre à tous les sens du mot [sic], du plus matériel et concret, comme les monuments aux morts et les Archives nationales, au plus abstrait et intellectuellement construit, comme la notion de lignage, de génération, ou même de région et d'«homme-mémoire» »⁴¹². Les trois aspects cohabitent toujours pour un lieu de mémoire. Ainsi, l'historien a pris l'exemple de la minute de silence. Elle revêt, bien évidemment, une dimension symbolique. Elle est aussi un découpage matériel d'une unité tempo-

⁴⁰⁸ WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin*, op. cit., pp. 127-180.

⁴⁰⁹ En effet, sur la base des registres de discours et des fréquences catégorisés en fonction du vecteur de socialisation, il ressort de notre analyse que les lieux de mémoire occupent la troisième place par leur importance dans les discours des jeunes, après les médias et la famille. Ils sont ensuite suivis par l'école et les Territoires de la mémoire.

⁴¹⁰ NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome 1*, Paris Gallimard, coll. « Quarto », 1997, 1642 p. ; NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome II*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997, 3014 p. ; NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome III*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997, 4751 p.

⁴¹¹ NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome 1*, op. cit., p. 37.

⁴¹² *Ibid.*, p. 15.

relle et a comme fonction de rappeler de manière concentrée un souvenir⁴¹³. Si le concept de lieux de mémoire a été privilégié, c'est précisément en raison de l'acception large qu'en a donnée Pierre NORA. À cet égard, le tableau reprenant les registres de discours utilisés par les jeunes ainsi que leur fréquence respective témoigne de la très grande diversité avec laquelle les jeunes ont parlé des lieux de mémoire⁴¹⁴.

La liste des mots utilisés par les jeunes pour parler des lieux de mémoire est particulièrement longue, surtout lors de la deuxième vague (49 mots pour la première vague et 128 pour la seconde). Un type de lieu a été presqu'exclusivement abordé durant les discussions, il s'agit des camps mis en place par le régime national-socialiste allemand. Si les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau sont les plus souvent mobilisés dans les discours des jeunes, d'autres sont aussi cités, comme les « camps de travail », les « camps d'internement » ainsi que des camps de prisonniers et de transit, comme le fort de Breendonk⁴¹⁵ en Belgique ou les camps de rassemblement comme la caserne Dossin à Malines⁴¹⁶. Les camps suivants ont ainsi été cités : Auschwitz, Birkenau, Breendonk, Struthof (ou Natzwieler), Dachau, Rivesaltes, Malines, Sobibor et Mauthausen. Les jeunes n'ont jamais différencié les types de camps en déterminant leurs rôles et logiques respectifs.

À cet égard, il convient de revenir sur le concept de camp afin de bien le délimiter. Joël KOTEK et Pierre RIGOULOT, dans un important ouvrage, ont donné la définition suivante du mot camp :

un terrain rapidement et sommairement équipé, le plus souvent clos hermétiquement où sont regroupés en masse, dans des conditions précaires et peu soucieuses de leurs droits élémentaires, des individus ou des catégories d'individus, supposés dangereux ou nuisibles⁴¹⁷.

Comme le rappellent les auteurs, l'objectif premier du camp est d'éliminer, c'est-à-dire « retrancher du corps social toute personne considérée comme politiquement, racialement ou socialement suspecte, sinon objectivement dangereuse, tels les hommes en âge de combattre »⁴¹⁸. Six fonctions ont été identifiées pour les camps : 1) isoler à titre préventif une partie du corps social, 2) punir et redresser par des mesures d'éducation positive et négative, 3) terroriser la population

⁴¹³ NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome 1*, op. cit., p. 37.

⁴¹⁴ Ce tableau se trouve à l'Annexe 6.

⁴¹⁵ Pour rappel, Breendonk fut un camp de réception et de transit, d'abord pour les Juifs, et ensuite pour les prisonniers politiques et les résistants durant la Deuxième Guerre mondiale. DEMOCRATIE OU BARBARIE, *Le fort de Breendonk. Le camp de la terreur nazie en Belgique pendant la Seconde Guerre mondiale*, op. cit., 63 p.

⁴¹⁶ La caserne Dossin fut, de juillet 1942 à septembre 1944, un camp de rassemblement pour les Juifs et les Tziganes avant leur déportation vers les centres d'extermination. DEMOCRATIE OU BARBARIE, *Paroles de pierres. Traces d'histoire*, Bruxelles, Racine, 2009, p. 68.

⁴¹⁷ KOTEK Joël et RIGOULOT Pierre, *Le siècle des camps. Déportation, concentration, extermination. Cent ans de mal radical*, Paris, Jean-Claude Lattès, 2000, pp. 11-12.

⁴¹⁸ *Ibid.*, p. 12.

civile, 4) profiter d'une main-d'œuvre corvéable à merci, 5) refonder le social⁴¹⁹ et 6) éliminer, lentement ou rapidement, les éléments jugés racialement ou socialement nuisibles⁴²⁰. De ces six fonctions, trois types de camps peuvent ressortir⁴²¹. Il y a d'abord les camps d'internement qui visent à isoler temporairement des individus suspects ou dangereux selon le régime. Il y a ensuite les camps de concentration qui se caractérisent par une quadruple logique d'avilissement, de rééducation, de travail et d'anéantissement. Enfin, il y a les camps d'extermination qui ont pour but de mettre à mort immédiatement. Si ces types semblent assez clairs, il faut noter que certains camps étaient mixtes et que les logiques de concentration et d'extermination étaient parfois intimement entremêlées et difficilement perceptibles, comme le camp de Birkenau. Par rapport à ces camps, Iannis RODER considère d'ailleurs que « l'enchevêtrement d'espaces, d'administrations et de logiques différentes concentrées sur un même lieu perçu comme symbole de la Shoah pose d'évidents problèmes »⁴²², notamment en termes de compréhension.

Durant les discussions, les jeunes ont eu le loisir de décrire ce qu'ils avaient vu et ce qu'ils avaient retenu de la visite, essentiellement des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau⁴²³. Ainsi, les jeunes ont illustré leur description par différents exemples : les cheveux, les photos, les chaussures, les fours crématoires (reconstitués), les chambres à gaz (dont celles en ruines), les objets et effets personnels, les toilettes ou latrines, les lits, les salles de torture, les cachots, les douches, les valises, les lunettes, les poteaux d'exécution et les rails.

Quelques jeunes ont accordé aux lieux de mémoire que sont les camps une importance toute particulière comme le montre l'Extrait 10 dans lequel les jeunes du groupe ayant visité le camp de Rivesaltes⁴²⁴ ont justifié son importance par la confrontation avec la réalité de ce lieu.

⁴¹⁹ Le camp préfigure ainsi l'imaginaire totalitaire et est un instrument d'épuration raciale ou sociale.

⁴²⁰ KOTEK Joël et RIGOULOT Pierre, *Le siècle des camps. Déportation, concentration, extermination. Cent ans de mal radical*, op. cit., pp. 20-21.

⁴²¹ Dans un document qui a été distribué aux professeurs de la Communauté française, le nombre de types de camps était de quatre et pour chaque type une définition était offerte. Ainsi, les camps de concentration renfermaient des prisonniers immatriculés, arborant un insigne censé représenter la raison de leur incarcération (raciale, politique, de droit commun, témoins de Jéhovah, apatrides, homosexuels, asociaux et tziganes). Les camps de rééducation par le travail étaient surtout constitués de prisonniers 'récalcitrants', réfractaires au travail obligatoire, déportés pour le travail obligatoire, considérés comme 'saboteurs', prisonniers de guerre évadés qui ont été repris, etc. Les camps de transit pour la déportation raciale servaient de plaque tournante pour la déportation des populations juives et tziganes. De ces lieux de rassemblement, les détenus sont amenés en grands convois vers les camps d'extermination. Enfin, les camps d'extermination étaient pour les déportés raciaux, l'antichambre de la mort. INSTITUT DES VETERANS – INSTITUT NATIONAL DES INVALIDES DE GUERRE, ANCIENS COMBATTANTS ET VICTIMES DE GUERRE, *Carte des camps et autres lieux de détention nazis*, 1^e édition, 2009.

⁴²² RODER Iannis, « Le prisme d'Auschwitz », op. cit., p. 335.

⁴²³ Il faut savoir que les camps de Natzwieler (Struthof) et de Rivesaltes ont été visités par deux groupes (respectivement H et E). En outre, plusieurs jeunes se sont rendus au fort de Breendonk.

⁴²⁴ Le camp de Rivesaltes a fonctionné de janvier 1941 à novembre 1942. La plupart des internés étaient des réfugiés républicains espagnols (55 %) et des Juifs (33 %). Bovy Daniel, *Dictionnaire de la barbarie nazie et de la Shoah*, Stavelot, Luc Pire, coll. « Voix de la mémoire », 2^e éd., 2007, p. 226.

Extrait 10

Ani : Et c'est important d'avoir des lieux comme ça ?
Elyes : Oui.
Enzo : Oui.
Ani : Pourquoi ?
Elias : Parce que sans, je veux dire, il y a des personnes, si elles ne voient pas ça, elles ne vont pas le croire.
Elyes : Par exemple, comme euh, l'exemple que nous on pourrait donner, on n'avait pas l'image des faits qu'on nous racontait. On disait qu'ils étaient en condition insalubre [...]
Enzo : Oui, mais comment ? Ils étaient insalubres, mais comment ? Là on a vu.
Elyes : On disait qu'ils dormaient dans des *lits de paille* ou dans des *baraquements* où il n'y avait pas de fenêtres, il n'y avait rien quoi. Donc on *imaginait* ça. Mais quand on était là-bas, déjà avec les conditions climatiques qu'il y avait, plus l'état des *baraquements*, là, on s'est vraiment donné l'idée de [...]
Enzo : On s'est fait une image de ce qu'on sait.
Elyes : En sachant que, eux, ils ont vécu pire. On était là-bas mais on était déjà en chaussure, on était en manteau et tout. Eux, ils [n']avaient rien. Tu imagines.

La visite d'un lieu de mémoire a donc permis, selon beaucoup de jeunes, d'approcher la situation vécue par les victimes et de mieux s'identifier⁴²⁵ à elles. Ce fut par exemple le cas avec la visite du fort de Breendonk. Ainsi, Déborah a souligné la possibilité de se mettre dans la peau des victimes lors de la visite de ce lieu puisque :

On se met carrément *dans la peau*⁴²⁶ des gens. Je [ne] sais pas, quand ils expliquaient, enfin moi personnellement, je *ressentais* l'angoisse, le malheur des gens. C'est *dégueulasse*. Moi, ça me *touchait*, parce que voir les lieux où les gens ont vécu, c'est pas pareil que d'entendre. Vraiment voir, *imaginer* ce qu'ils ont pu vivre. C'est fou ».

Cette identification fut également ressentie par les jeunes ayant visité le camp de Rivesaltes. Ainsi, alors qu'Elijah s'est dit « touché » par la visite, Elyes et Enzo ont traduit une plus forte émotion. Ils se sont en effet sentis « à la place » des personnes qui ont foulé le sol de ce camp, en prenant notamment en considération le temps atmosphérique puisqu'ils ont souligné le vent particulièrement fort qui soufflait lors de leur visite et l'impression de froid et de chaud tout au long de celle-ci.

L'importance que peuvent revêtir les camps comme vecteur de socialisation peut encore être illustrée par un moment d'emballement lors des échanges. Ainsi, dans l'Extrait 11, Harmonie disait se souvenir d'un four crématoire et d'un squelette. Cet extrait est particulièrement intéressant car il traduit, selon nous, l'emballement qu'il peut y avoir dans le cadre d'une discussion de groupe. Nous étions l'animateur de ce *focus group* et les jeunes parlaient de la visite du camp du

⁴²⁵ Il est utile de savoir que l'identification avec les victimes est une stratégie souvent utilisée dans les musées et les mémoriaux aux États-Unis. Ainsi, on peut citer le cas du Musée Mémorial de l'Holocauste des États-Unis qui a mis au point un projet de carte d'identité. Chaque visiteur reçoit cette carte à l'entrée et est invité à déambuler dans le musée comme la personne dont il a reçu l'identité. Dans le projet initial, l'identification était encore poussée plus loin dans la mesure où il y avait des cartes d'identité conformes aux âges des visiteurs et à leur sexe. HIRSCH Marianne et KACANDES Irene, « Introduction », *op. cit.*, p. 15.

⁴²⁶ Le verbe « S'identifier » a été utilisé pour ces mots.

Struthof en Alsace⁴²⁷. Chaque élève y allait de son souvenir personnel et nous avions pu constater une certaine escalade au cours de laquelle les jeunes essayaient de mentionner le souvenir le plus choquant qu'ils avaient de la visite. C'est à ce moment qu'Harmonie a mentionné le four crématoire et la présence d'un squelette à l'intérieur. Elle a cependant été rapidement rattrapée par un autre élève qui l'a interrompue dans son élan en lui mentionnant que le squelette était présent sur une photo. La jeune fille a alors prétexté ne plus savoir alors qu'elle donnait l'impression de croire en ce qu'elle disait ; mais cette impression est difficile à traduire en termes scientifiques étant donné son caractère subjectif. Ce type de souvenir n'est pas sans rappeler la construction de faux souvenirs⁴²⁸.

Extrait 11

Ani : Et qu'est-ce que tu en as pensé de cette visite-là ?

Hedwige : Ben, ça m'avait *choqué*, parce qu'on avait vu un [...]

Harmonie : Un *four*.

Hedwige : Ouais, un *four*.

Harmonie : [Il] y en avait un, il y avait encore un *squelette*.

Hedwige : Non, ça s'était sur la *photo*, ça.

Harmonie : Je ne sais plus ce qu'il y avait.

Hedwige : Il y avait aussi les pièces, où il y avait les *machines*, enfin, pas les *machines*⁴²⁹, les trucs avec quoi ils les torturaient quoi. Enfin, c'est *choquant*. [PC] des personnes sont mortes là.

Si les jeunes ont mentionné avec une grande intensité les différents types de camps, ils ont également évoqué d'autres lieux de mémoire, davantage liés à la Deuxième Guerre mondiale. Ainsi, ils ont cité le Mardasson à Bastogne⁴³⁰, les chars d'assaut présents dans certaines villes, les cimetières militaires, différents monuments aux morts ou des stèles commémoratives. Ils ont également mentionné différentes dates comme le jour de l'Armistice, le 11 novembre et autres jours de commémoration⁴³¹. Enfin, il faut noter que certains jeunes ont parfois signalé certains lieux de mémoire qui ne concernaient pas du tout le génocide des Juifs ou la Deuxième Guerre

⁴²⁷ Le camp de Natzwieler-Struthof fut le seul camp de concentration situé en France. Il fut l'un des camps les plus meurtriers du système concentrationnaire. Il a fonctionné de 1941 à 1944. Bovy Daniel, *Dictionnaire de la barbarie nazie et de la Shoah*, *op. cit.*, p. 218.

⁴²⁸ Le faux souvenir renvoie à une distorsion de la mémoire humaine. Pour qu'il y ait un faux souvenir, trois conditions doivent être réunies. Il doit d'abord y avoir une construction d'une représentation de l'événement. Dans cet exemple, il s'agissait de la représentation d'un squelette dans le four crématoire. Ensuite, l'événement doit être plausible. On pourrait concevoir que la présence d'un squelette dans le four était plausible pour cette élève étant donné son jeune âge lors de la visite et sa charge émotionnelle. Enfin, il doit y avoir une erreur d'attribution de la source de la représentation. Dans ce cas, la jeune fille aurait alors considéré qu'il s'agissait d'un souvenir personnel alors qu'elle n'a jamais vu ce squelette qui doit lui avoir certainement été suggéré par les photos lors de la visite. Pour les thématique des faux souvenir, on consultera BREDART Serge, « La construction des faux souvenirs : une analyse cognitive », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *op. cit.*, pp. 185-196.

⁴²⁹ Ces deux mots ont été marqués comme « salle de torture ».

⁴³⁰ Le Mardasson est un monument en forme d'étoile, dédié aux soldats américains lors de la Bataille des Ardennes.

⁴³¹ Nous rejoignons ainsi l'acception large que Pierre NORA donne au concept de lieu de mémoire.

mondiale. C'est ainsi qu'un jeune a mentionné le fort de Franchimont, dans les Ardennes belges, qui date du Moyen-âge⁴³².

Si les lieux de mémoire ont permis, selon les jeunes, d'approcher au plus près ce qu'ont pu vivre les rescapés de ce génocide, il n'en demeure pas moins que les jeunes ont également montré un important sentiment de déception contrastant fortement avec le sentiment d'émotion présenté jusqu'à présent.

2.3. Des lieux de mémoire décevants

Ce sentiment de déception a seulement caractérisé les discours des jeunes s'exprimant à propos des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Trois constats ont été dressés par les jeunes exprimant ainsi leur déception. L'absence d'authenticité a d'abord été soulignée par plusieurs jeunes. Ils ont ainsi déploré les différentes rénovations et reconstructions. Pour eux, le camp d'Auschwitz présente un côté trop « muséal ». Ainsi, Alexandra, entre autres, a mentionné qu'« à *Auschwitz* tout a été *refait*. [Il n'] y a rien qui est comme c'était. Je vois pas ce qu'on a vraiment vu à *Auschwitz* ». Cette absence d'authenticité a également permis à certains jeunes d'affirmer qu'ils n'avaient pas été choqués par la visite des camps.

Les jeunes ont ensuite dénoncé le décalage suscité par le contexte de la visite et l'environnement des camps. Ils ont souligné le bel environnement dans lequel se trouvent les camps d'Auschwitz-Birkenau, ne correspondant pas à l'image qu'ils avaient de ces lieux. Ainsi, Anaïs – parmi tant d'autres – a déclaré : « on voit les images et les reportages, c'est toujours tout *gris* et tout ça, quand nous on y était, c'était plein soleil ». Ces remarques font écho aux écrits d'Annette WIEVIORKA qui a déjà constaté, à propos du camp de Birkenau que « l'ensemble, quand il fait soleil, est propre. Au petit matin, en été, quand le lieu est vide d'hommes, que les oiseaux chantent, que le rouge des ruines de briques se découpe sur le vert de la prairie, émane une sorte de paix et de beauté incongrues que seuls les croassements des corbeaux inquiètent et contre laquelle il faut se défendre »⁴³³.

Le dernier constat pouvant être retiré du discours des jeunes est le côté trop touristique ou commercial que peut revêtir la visite des camps d'Auschwitz-Birkenau. Pour expliquer ce constat, il est utile de se référer à l'une de nos expériences. Nous avons en effet accompagné deux groupes de jeunes (les groupes A et B) lors de leur visite des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Différentes causes peuvent expliquer l'image touristique que les jeunes de ces deux groupes ont eue, en se basant sur nos observations durant la visite avec

⁴³² Si ce jeune a parlé du fort de Franchimont, c'est certainement pour faire référence au processus guerrier. On revient donc une fois encore à l'assimilation du génocide à une guerre.

⁴³³ WIEVIORKA Annette, *Auschwitz, 60 ans après*, Paris, Robert Laffont, 2005, p. 84.

les jeunes. Ces causes concernent exclusivement le camp d'Auschwitz I. Il faut d'abord souligner le nombre de personnes et de groupes lors des visites. Par exemple, dans le bloc 11, ce nombre a engendré de longues files de personnes attendant leur tour pour voir les cachots. Ensuite, il faut bien constater que les visites se font souvent au pas cadencé étant donné l'étendue du lieu à visiter. Le système d'audioguide pour Auschwitz I n'arrange pas la situation puisqu'il permet aux guides de poursuivre la visite tout en continuant à délivrer leurs discours sans pour autant que l'intégralité du groupe soit présent. Les comportements de certains touristes ont par ailleurs alimenté cette perception. Par exemple, des touristes posaient pour une photo devant la potence. Enfin, on peut relever le travail des femmes de ménage, prenant les poussières sur les appuis de fenêtres lors des visites ou encore l'espèce de déambulatoire aménagé devant les fours crématoires reconstitués qui ne constituent plus un lieu relativement calme.

L'ensemble de ces éléments – absence d'authenticité, contexte de la visite et dimension touristique – semble avoir suscité chez les jeunes des représentations fortement déformées par rapport à leurs attentes quant à ce lieu de mémoire. Toutefois, en décrivant ces camps, les jeunes ont opéré une importante séparation entre, d'une part le camp d'Auschwitz (Auschwitz I) et, d'autre part le camp de Birkenau (Auschwitz II⁴³⁴). Ainsi, plusieurs jeunes ont marqué leur déception à l'endroit du premier camp qui donnait une impression trop muséale ; alors que le second camp semblait conserver son impressionnant caractère, comme le remarquent les deux jeunes dans l'Extrait 12.

Extrait 12

Ani : Et toi, Ivonne, tu as d'autres choses à dire, qu'est-ce que tu as retenu de cette visite ?

Ivonne : Euh, moi, j'ai été un peu *déçue*. Enfin, pas *déçue* mais j[e n']ai pas aimé en fait comme, j'ai trouvé qu'on aurait dit une *exposition*. Et moi personnellement, je trouvais que c'est irrespectueux en fait. C'est mon point de vue, se rendre compte le nombre, la quantité de personnes qui étaient là, je me suis dit, il y a des *cheveux* quoi quand même, des *habits* et tout. Moi, j'ai préféré aller voir *Birkenau* et en plus, j'ai trouvé que c'était plus *impressionnant* parce que c'était la réalité, c'était le territoire, tandis que *Auschwitz*, c'est un *musée*.

Ives : Ouais, c'est un *musée*.

La déception mentionnée par différents jeunes interroge surtout les conditions de visite et de réception des discours participant à l'apprentissage de connaissances sur le génocide des Juifs. À titre d'exemple, le rôle d'un guide peut être primordial, comme nous avons pu le constater avec l'un des deux groupes que nous avons accompagné. Lors de cette visite, une guide avait un tic ; elle souriait constamment. Adeline n'a dès lors pas manqué de le souligner puisqu'elle a déploré le fait que la guide « rigolait tout le temps » alors qu'il s'agissait simplement d'un tic de sa part.

⁴³⁴ Comme l'a rappelé Annette WIEVIORKA, les numérotations des différents camps d'Auschwitz proviennent de la réforme administrative de novembre 1943. WIEVIORKA Annette, *Auschwitz, 60 ans après*, op. cit., p. 66.

Afin de mieux comprendre la déception caractérisant les discours des jeunes, trois pistes d'explication peuvent être proposées. Ces pistes ont été élaborées de manière empirique après avoir analysé les différents discours des jeunes. En premier lieu, il faut souligner l'importance des socialisations antérieures et extrascolaires⁴³⁵. Pour le dire simplement, les jeunes semblent avoir baigné, pendant un certain temps, dans un discours qui a suscité chez eux des attentes ; attentes qui n'ont finalement pas été rencontrées lors de la visite des ces lieux de mémoire spécifiques. Les différents vecteurs de socialisation que constituent les médias (au sens large), la famille ou encore l'école ont donné une image relativement forte – tant d'un point de vue émotionnel que factuel – des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Mais la confrontation avec la réalité actuelle les a déçus car cette réalité ne correspondait pas à l'image qu'ils s'étaient faite des camps. Ainsi, dans un groupe, deux jeunes ont mentionné leurs attentes par rapport à de tels lieux de mémoire, comme en témoigne l'Extrait 13.

Extrait 13

Ani : Et pourquoi tu t'attendais à être plus choqué que ça ?

Géraldine : Ben parce qu'on en parle tellement quand on dit « tu vas aller à *Auschwitz*, tu vas aller voir, tu vas pleurer, c'est super *marquant* et tout ça ». Moi, on m'avait dit que ça allait être un grand moment et tout. Donc moi, je m'attendais à être plus *sensibilisé*. Ca ne m'a pas rien fait du tout mais voilà, c'était ce à quoi je m'attendais.

Ani : Et toi Gaby, c'est pareil ?

Gaby : Oui, ça n'a pas changé ma vision des choses. Je pense toujours la même chose et euh, c[e n]j'étais pas super *marquant*. Je croyais aussi, comme l'a dit Géraldine, que ça allait me *marquer*, que ça allait me toucher.

En deuxième lieu et corollairement à la première piste d'explication, il semble y avoir un décalage visuel. En effet, les images ou les vidéos que les jeunes ont l'habitude de voir sont pour la plupart en noir et blanc – surtout les documentaires – et transmettent une représentation sombre, morose ou triste de ces événements. Certains films jouent d'ailleurs sur le registre du noir et blanc, comme par exemple *La Liste de Schindler*. Frédérique TORRES-GUINET a ainsi relevé que « l'intérêt du choix du noir et blanc est tout de suite saisi : permettant de 'faire croire à l'authenticité du film', il plonge le spectateur dans l'action à la manière d'un documentaire, en l'obligeant à 'voir les choses importantes' »⁴³⁶. Toujours concernant ce film, Geoff ELEY et Atina GROSSMANN ont indiqué l'ambivalence du choix du noir et blanc :

dans un sens, il [le film] met de la distance, il marque ce passé particulier comme différent, comme ailleurs, comme 'un autre pays'. Mais dans un autre sens, il réduit la distance : nos images de l'Holocauste sont construites en noir et blanc, qu'il s'agisse

⁴³⁵ À cet égard, Amélie BLAUSTEIN-NIDDAM a bien souligné qu'il fallait « relativiser le rôle de l'enseignement et du seul manuel sur la constitution de la mémoire collective ». Pour elle, il est « impératif de tenir compte de nombreux déterminants extrascolaires de socialisation ». BLAUSTEIN-NIDDAM Amélie, « L'image des Juifs dans les manuels scolaires d'histoire en France, classes secondaires (1957-2007) », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, p. 91.

⁴³⁶ TORRES-GUINET Frédérique, « Le cinéma à l'appui de l'enseignement de la Shoah », *op. cit.*, p. 209.

d'actualités filmées ou de photographies, et le film résonne avec cette archive existante de la représentation (*existing archive of representation*)⁴³⁷.

Quand ils sont sur les lieux au cœur du processus génocidaire, les jeunes n'ont dès lors plus la même « atmosphère » ou les mêmes « conditions » – selon les propos de plusieurs d'entre eux. Il y a donc un décalage par rapport aux attentes des jeunes, forgées par les divers vecteurs de socialisation.

En troisième lieu, nous avons montré que les jeunes opéraient une distinction entre le camp d'Auschwitz I et le camp d'Auschwitz II (Birkenau). Une piste d'explication relative à l'immédiateté temporelle et géographique peut être introduite. Selon les jeunes, le premier camp a une dimension par trop muséale alors que le second camp présente des éléments qui semblent être restés en l'état. Or, il n'est pas nécessaire de rappeler qu'à Birkenau, « les baraques, les miradors, les barbelés [sont] sans cesse restaurés, remplacés, époussetés »⁴³⁸. Malgré cela, le camp de Birkenau a présenté, aux yeux des jeunes, moins d'éléments rénovés et a donné l'impression d'être plus en phase avec la réalité historique, notamment par la présence des ruines des chambres à gaz. Ce camp pourrait ainsi donner l'illusion que ce passé est temporellement et géographiquement plus proche et plus immédiat. Temporellement, d'une part, car les ruines pourraient donner l'impression que ce camp a été abandonné récemment ; géographiquement, d'autre part, car les jeunes ont semblé plus sensibles à l'étendue du camp et aux constructions (ou restes de constructions) qui leur ont fait prendre conscience qu'ils ont foulé le sol où les victimes étaient présentes. De ce fait, les jeunes ont semblé davantage interpellés par la deuxième partie de la visite. Pourtant, comme le rappelle Anne GRYNBERG, il ne faut pas « céder aux illusions d'une soi-disant authenticité qui serait du ressort d'une espèce de 'magie des ruines' »⁴³⁹, le camp de Birkenau ayant bien fait l'objet de reconstructions. Ces pistes d'explication mériteraient d'être approfondies par des recherches ultérieures⁴⁴⁰.

Nous voudrions terminer cette partie sur une dernière observation. Dans l'un des *focus groups*, nous avons souhaité approfondir la discussion en cherchant à savoir ce que les jeunes auraient voulu voir et ressentir quand ils ont visité de tels camps. Différentes réponses ont été fournies par les jeunes. Ainsi, certains ont souligné l'importance d'une reconstitution, avec de vrais gardiens munis d'une matraque, des détenus avec les habits rayés, des personnes dans les cachots ou

⁴³⁷ ELEY Geoff et GROSSMANN Atina, « Watching *Schindler's List* : Not the Last Word », *New German Critique*, 1997, n° 71, p. 47 cité par LUBIN Orly, « Teaching Cinema, Teaching the Holocaust », in HIRSCH Marianne et KACANDES Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, *op. cit.*, p. 227 [notre traduction].

⁴³⁸ WIEVIORKA Annette, *Auschwitz, 60 ans après*, *op. cit.*, p. 84.

⁴³⁹ GRYNBERG Anne, « La pédagogie des lieux », *Les Cahiers de la Shoah*, 2004, vol. 1, n° 8, p. 28.

⁴⁴⁰ En attendant, pour de plus amples informations, voir GRANDJEAN Geoffrey, « Quand la déception guette la mémoire des faits génocidaires. Paroles de jeunes », présenté lors de la Journée d'étude Maxime Steinberg, *Lieux de mémoire, lieux d'histoire. Du travail de mémoire au devoir d'histoire*, Parlement francophone bruxellois, 27 janvier 2011.

la visite des camps avec un survivant. Tout cela permettrait selon les jeunes de mieux s'identifier aux victimes. Aurélie a eu l'occasion d'expliciter son point de vue : le fait de revivre ou à tout le moins de ressentir ce que les victimes ont vécu permettrait d'éviter la reproduction d'un génocide. En effet, pour elle, une telle mise en scène couperait court à toute velléité de reproduction d'un génocide.

Cette façon de préconiser une proximité émotionnelle confirme, en tout cas, la qualité probatoire que peut revêtir l'émotion. En effet, Jonathan MERCER a déjà souligné que l'émotion permettait de renforcer les croyances et qu'elle constituait même une preuve pour celles-ci⁴⁴¹ ou pour reprendre une autre formulation, elle constitue une « preuve sensorielle de l'environnement extérieur »⁴⁴². Ainsi, alors que dans le précédent chapitre, plusieurs jeunes ont témoigné de la croyance selon laquelle le souvenir permettait la prévention d'un futur génocide, dans ce cas, l'accent a davantage été mis sur la dimension émotionnelle.

Finalement, la déception caractérisant certains discours de jeunes témoigne de la négociation de l'héritage que les jeunes ont reçu à propos du génocide des Juifs à l'aune de leurs propres expériences. L'héritage est constitué par l'ensemble des discours et des images ayant façonné leurs représentations de l'univers concentrationnaire alors que les expériences renvoient à leur mise en contact avec la réalité actuelle qui ne correspond plus au passé. Cet exemple montre qu'il est dès lors pertinent d'envisager l'apprentissage de connaissances relatives au génocide des Juifs dans une perspective dynamique laissant place aux « réappropriations » et aux « réinterprétations » pour reprendre les termes d'Anne MUXEL⁴⁴³.

3. L'émotion palpable dans les discours

L'émotion s'est traduite d'une troisième façon dans les discussions en *focus groups*, davantage au niveau du ton avec lequel certains discours ont été tenus par les jeunes. Cette manière de s'exprimer semblait témoigner de l'irrationalité caractérisant l'émotion⁴⁴⁴. Cette appréciation du ton, somme toute subjective, mérite d'être relatée car elle précise mieux le déroulement des *focus groups*.

Les jeunes ont d'abord utilisé, lors des discussions, différents adjectifs pour qualifier les auteurs du génocide des Juifs en se laissant emporter par leur sentiment. Par exemple, lors de la première vague, Freddy et Franklin ont recouru au terme de « malades » pour qualifier les per-

⁴⁴¹ MERCER Jonathan, « Emotional Beliefs », *International Organization*, 2010, n° 64, p. 7.

⁴⁴² CLORE Gerald L. et GASPER Karen, « Feeling is Believing : Some Affective Influences on Belief », in FRIJDA Nico H., MANSTEAD Antony S. R. et BERN Sacha (dir.), *Emotions and Beliefs : How Feelings Influence Thoughts*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, p. 25 [notre traduction].

⁴⁴³ MUXEL Anne, *L'expérience politique des jeunes*, op. cit., p. 69.

⁴⁴⁴ Il peut en effet être rappelé que les émotions ne sont pas rationnelles selon Georges E. MARCUS. MARCUS George E., *Le citoyen sentimental. Emotions et politique en démocratie*, op. cit., p. 40.

sonnes pouvant commettre des actes génocidaires (Extrait 14). Le jugement porté par les jeunes n'a pas été totalement « exposé » ou « mis à l'épreuve » pour reprendre les mots avec lesquels George E. MARCUS caractérise l'émotion⁴⁴⁵. Dans cet extrait, les jeunes se prononçaient sur la possible reproduction d'un génocide. On remarquera le lien opéré, dans la dernière intervention, par Franklin avec l'accès au pouvoir⁴⁴⁶ de ces individus « malades ».

Extrait 14

Freddy : Je [ne] sais pas, il y a des *malades* mentaux un peu partout donc ça existera toujours.

Ani : Donc, ces, ces faits historiques, c'est, [PC] malades mentaux ?

Freddy : Ben, je [ne] sais pas, c'est peut-être pas une *maladie*, ça peut être une façon d'être éduqué ou un truc comme ça.

Franklin : Il y a d'autres personnes que les *malades* mentaux. Il y a les *malades* mentaux non violents au début, ça ne pose pas de problème. On les met en psychiatrie. Mais les *malades* mentaux à qui [PC], ça c'est un problème, parce qu'ils arrivent à se mettre la population de leur côté, à arriver politiquement etc. Et en plus, après leur projet, un temps très fort, on a élu un *malade* mental, sans s'en rendre compte. C'est ça, [PC]. Les gens qui ont des problèmes, pas nécessairement des *malades* mentaux, les [PC] qui arrivent à se/.../.

Un autre exemple peut être trouvé dans les propos d'une élève ayant mis toute sa verve à défendre son opinion quand il s'agissait de qualifier et de préciser la manière dont Hitler est arrivé au pouvoir⁴⁴⁷. Durant la séquence de discussion, Kamila⁴⁴⁸ s'est offusquée par rapport à l'histoire qui avait été lue au groupe au début du *focus group*. Selon elle, l'histoire ne correspondait pas à la réalité et était un peu « légère ». Elle s'en est alors expliquée : la façon dont l'histoire avait été conçue « cachait la réalité » et les faits étaient racontés « d'une manière banale ». Ainsi, elle a préconisé de raconter cette réalité de manière plus directe et plus détaillée⁴⁴⁹, sans utiliser des mots détournés. Pour elle, il faudrait dire qu'« il y a un *con*, qui a eu le pouvoir, qui a tué des milliards de gens, enfin non, des millions, six millions ». Animateur de ce groupe de discussions, nous voudrions préciser le ton avec lequel cette jeune fille s'est exprimée. Elle donnait ainsi l'impression de s'emporter, en haussant la voix et en s'attaquant à l'histoire qui avait été lue aux jeunes au début de la discussion. Le côté irrationnel des propos semble être confirmé à la fin de la séquence de discussion. En effet, alors que Kamila soulignait les six millions de morts, Konstantin l'a corrigée et lui a signalé qu'il y en avait eu quarante millions. La jeune fille a alors acquiescé et a repris ce chiffre à son propre compte, comme le montre l'Extrait 15. Ainsi, dans son emportement, elle n'a

⁴⁴⁵ MARCUS George E., *Le citoyen sentimental. Émotions et politique en démocratie*, op. cit., p. 40.

⁴⁴⁶ Ce type de mot sera qualifié dans le chapitre 7.

⁴⁴⁷ Une fois encore, un lien peut d'ores et déjà être établi avec les développements relatifs à la qualification du pouvoir, présenté dans le chapitre 7.

⁴⁴⁸ À titre d'information, cette jeune fille est la même qui s'était emportée et qui avait affirmé, lorsqu'elle avait visité la première fois les Territoires de la mémoire, qu'elle était « rentrée en larmes » chez elle et que sa mère avait dû la « récupérer ».

⁴⁴⁹ Nous aurions, en effet, pu détailler davantage l'histoire lue au début des *focus groups*. Toutefois, nous avions une contrainte temporelle. Ne voulant pas passer un temps excessif sur cette histoire, nous avons donc fait le choix de limiter celle-ci.

pas pris la peine de mettre en question le chiffre de quarante millions. On peut, bien évidemment, accepter une méconnaissance de la part de la jeune fille, d'autant plus qu'il s'agissait de la première vague. Mais alors, pourquoi cite-t-elle d'abord le chiffre de six millions qui est l'estimation communément connue ?

Extrait 15

Kamila : Je dirais que, il y a un *con*, qui a eu le pouvoir, qui a tué des milliards de gens, enfin non, des millions, six millions je crois.

Konstantin : Non, quarante millions.

Kamila : Quarante millions, voilà. Il y a beaucoup de gens qui ont *souffert*, il y a eu les gens qui ont eu la chance de survivre. [PC] Il y en a qui sont mal d'avoir survécu. Je trouve que ce serait mieux de, qu'une *personne qui a vécu la chose*⁴⁵⁰, qu'il l'explique réellement. C'est pas quelqu'un qui s'est trouvé en dehors de l'histoire, qui ne l'a pas vécue, qui n'est pas foutu de savoir ce qui s'est réellement passé, que c'est *quelqu'un qui l'a vécu qui doit l'expliquer*⁴⁵¹.

Le mot « con » a été utilisé par d'autres jeunes, notamment lors de la deuxième vague. Il peut être intéressant de mentionner, par exemple, Ingrid qui s'est exprimée quant à l'éventualité d'un possible génocide dans le futur (Extrait 16). Elle a en effet porté un jugement sur l'être humain – en le qualifiant de « con » – sans en expliquer totalement les raisons. La mise en lumière n'a donc, une fois encore, pas été totale.

Extrait 16

Ani : Et Ingrid, est-ce que tu penses que c'est encore possible dans le futur ?

Ingrid : Ouais.

Ani : Et pourquoi ?

Ingrid : Parce que l'homme est *con*.

Ani : L'homme est con ?

Ingrid : Ouais, je crois. Je crois qu'il voudra toujours plus et tout ça.

Irwin : Et la femme, elle [n'] est pas *conne*.

Ingrid : Excuse-moi, plus l'homme que la femme. Enfin. C'était plus souvent l'homme qui a voulu être au pouvoir, avoir plus de choses, vouloir faire la guerre et tout que la femme quoi.

Irwin : Parce que les femmes n'étaient pas au pouvoir.

Ingrid : Mais non mais c'est vrai. Mais même, l'être humain est *con*.

Ani : Et tu penses quand même que l'homme.

Ingrid : L'homme peut [PC].

Ani : Pourquoi ?

Ingrid : Ben parce que, il veut tout le temps plus, il veut tout le temps faire plus de choses, avoir plus de choses.

Les jeunes ont enfin recouru aux mots relatifs à la folie ou à la débilité pour qualifier un auteur de génocide et les personnes permettant sa réalisation.

4. La chance de la génération actuelle

L'émotion s'est aussi manifestée au niveau du sentiment partagé par plusieurs jeunes concernant la société actuelle dans laquelle ils vivent. C'est ainsi qu'ils ont diversement mentionné la chance dont ils bénéficiaient de vivre dans nos sociétés pacifiées. Si cette chance n'est pas en elle-même une émotion, il s'agit davantage du ressenti qu'ils ont présenté lorsqu'ils ont comparé la

⁴⁵⁰ Le mot « Témoigner » a été utilisé pour marquer cette idée.

⁴⁵¹ *Ibid.*

société actuelle à celle durant la Seconde Guerre mondiale ; les jeunes opérant, une fois encore, une association entre le génocide des Juifs et la Seconde Guerre mondiale.

Ainsi, lors de la première vague, Isaure faisait référence aux individus qui s'étaient battus – tant physiquement que psychologiquement⁴⁵² – pour la liberté. Selon elle, « ils ont tout donné, pour que nous, on puisse *vivre normalement*⁴⁵³ ». Elle a donc conclu que ce n'était « pas juste par rapport à eux, d'*oublier* et de mettre ça de côté ».

Lors de la deuxième vague de *focus groups*, Gwenaëlle signalait que son grand-père était né en 1931 et qu'il avait une dizaine d'année lors de la Deuxième Guerre mondiale. Après avoir relaté brièvement les discussions qu'elle a eues avec lui, elle a alors conclu que « maintenant, on a la *belle vie*⁴⁵⁴ ». Ce faisant, elle n'a pas expliqué, une fois encore les raisons de cette affirmation mais a davantage témoigné d'un ressenti à l'égard de la société actuelle.

Dans un autre groupe, Déborah est allée dans le même sens en mentionnant sa chance : « je suis quand même *chanceuse* d'avoir une vie comme ça, que je suis *contente*⁴⁵⁵ de ce que j'ai, parce que je pense à eux qui n'ont rien eu quoi. Ils ont souffert. Voilà, je me sens *contente* de ma vie quoi. J'ai pas [PC] mais voilà, il faut faire avec. Je me dis que, eux, ils n'ont pas eu de *chance* ».

Pour clôturer cette section, des propos teintés de cynisme⁴⁵⁶ méritent d'être présentés. Il s'agit de la remarque d'Arnaud qui décrivait la vie actuelle par rapport à la vie durant l'Occupation. Il a ainsi affirmé que « d'un côté leur [celle des grands-parents] vie, elle devait être passionnante, parce que nous on glande à l'école c'est tout ce qu'on fait. Voilà, on sort, on boit s'il nous plait. Au moins il y avait de l'action là-bas ».

Il n'est pas nécessaire de multiplier les exemples de discours. Souvent donc, les jeunes qui ont exprimé cette opinion n'ont pas vraiment expliqué les raisons présidant à leur expression. Il s'agissait davantage d'un ressenti par rapport à des faits passés dont ils ont eu connaissance de différentes manières : cours scolaires, images, récits des grands-parents etc. Ces connaissances – rappelons-le, entre la mémoire et l'histoire – leur ont donné un ressenti par rapport à l'ambiance qui pouvait régner lors de la période 1940-1945 ; ambiance qu'ils ne ressentent actuellement pas et suscitant chez eux le sentiment de vivre une situation privilégiée par rapport à un certain passé.

⁴⁵² Nous reprenons ici les termes de la jeune fille.

⁴⁵³ Le mot « Chance » a été utilisé pour marquer cette idée.

⁴⁵⁴ *Ibid.*

⁴⁵⁵ *Ibid.*

⁴⁵⁶ Il s'agit une fois encore d'une appréciation subjective découlant de notre participation au groupe comme animateur.

* *
*

Ce chapitre a présenté les diverses conséquences émotionnelles dans les discours des jeunes. Quatre types de registres émotionnels ont été identifiés. Le premier renvoie au choc de certains jeunes par rapport aux images qu'ils ont vues ou aux discours qu'ils ont entendus. Ce choc a également trouvé un écho dans la manière dont quelques jeunes ont envisagé la transmission de ces faits passés. Analyser cette émotion a permis de préciser le rôle qu'a pu jouer un vecteur de socialisation particulier – les Territoires de la mémoire – et d'interroger l'âge à partir duquel le génocide des Juifs pouvait être appris aux jeunes.

Le deuxième type de registres renvoie à la proximité émotionnelle et traduit la volonté de certains jeunes de pouvoir appréhender le ressenti des victimes de ce fait historique. Si les films de fiction et les témoignages ont permis d'approcher une certaine réalité passée, il a été montré que les lieux de mémoire – notamment les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau – ont activement participé à cette proximité émotionnelle. Toutefois, en soulignant la négociation de l'héritage que les jeunes ont reçu à l'égard de ces camps à l'aune de leur propre expérience de visite, il a été montré que la déception a fortement caractérisé les discours des jeunes.

Le troisième type de registres désigne les émotions palpables lors des discussions et fait référence au ton avec lequel certains jeunes se sont exprimés. Enfin, le dernier type de registres, davantage ancré dans le présent, souligne la chance de la génération actuelle par rapport à la vie qu'ont pu connaître certains aïeuls. Ces deux registres ont permis d'insister sur le côté irrationnel caractérisant l'émotion.

Finalement, on peut constater une différence jalonnant l'ensemble des registres émotionnels. Elle concerne l'origine nationale puisque les jeunes Belges ont témoigné d'une plus grande prégnance des émotions sur les quatre registres identifiés dans ce chapitre. Il peut être pertinent de relier cette différence à une constatation précédemment établie. Ainsi, il a été montré que les jeunes étrangers ou d'origine immigrée avaient davantage tendance à relativiser le génocide des Juifs et à privilégier le souvenir d'autres faits historiques. Dans la continuité de cette constatation, on pourrait affirmer que les jeunes étrangers ou d'origine immigrée ont mis en avant d'autres faits historiques par rapport auxquels ils se sentent davantage concernés et ont donc présenté moins d'émotions à l'égard du génocide des Juifs.

Chapitre 6

Les connaissances du génocide des Juifs et les valeurs morales

Après s'être intéressé aux registres de discours relatifs au souvenir et aux émotions, il est temps de se tourner vers le troisième et dernier type de registre de discours développé dans cette partie : celui relatif aux valeurs morales. En effet, les jeunes n'ont pas manqué de manifester, dans leurs propos, toute une panoplie de valeurs morales ; et ce, de trois façons. Premièrement, ils se sont opposés à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux. Deuxièmement, ils ont préconisé certaines valeurs dans leurs discours. Troisièmement, ils ont mobilisé différents types de valeurs afin de justifier l'éventualité ou non d'un génocide futur. Ces trois types d'opinions vont être passés en revue, en s'appuyant sur le Tableau 9 qui présente, à l'instar des chapitres précédents, la liste des mots liés à des valeurs mobilisées par les jeunes lors des discussions en *focus groups*.

Tableau 9 Liste des mots et des fréquences associés aux valeurs morales

	Première vague		Deuxième vague	
<i>Racisme</i>	27	Méchanceté	2	<i>Racisme</i>
<i>Haine</i>	8	Antisémitisme	1	<i>Haine</i>
<i>Injustice</i>	7	Bien	1	<i>Conscience</i>
<i>Religion</i>	5	Civilisé	1	<i>Préjugé</i>
<i>Verité</i>	5	Empathie	1	<i>Mentalité</i>
<i>Mal</i>	4	Idéologie	1	<i>Rejet</i>
<i>Mentalité</i>	4	Moral	1	<i>Exclusion</i>
<i>Conscience</i>	3	Race	1	<i>Égoïsme</i>
<i>Discrimination</i>	3	Valeur	1	<i>Race</i>
<i>Endoctrinement</i>	3	Violence	1	<i>Injustice</i>
<i>Nationalisme</i>	3			<i>Respect</i>
<i>Respect</i>	3			<i>Discrimination</i>
<i>Égoïsme</i>	2			<i>Humain</i>
<i>Immoral</i>	2			<i>Inhumain</i>
<i>Inhumain</i>	2			<i>Mal</i>
				53 <i>Religion</i>
				13 <i>Humanité</i>
				12 <i>Immoral</i>
				10 <i>Cruauté</i>
				9 <i>Diversité</i>
				9 <i>Foi</i>
				6 <i>Jalousie</i>
				5 <i>Endoctrinement</i>
				5 <i>Mépris</i>
				4 <i>Nationalisme</i>
				4 <i>Pervers</i>
				3 <i>Ségrégation</i>
				3 <i>Tolérance</i>
				3 <i>Vérité</i>
				3

1. Les oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux

Grâce au Tableau 9, on peut constater que la plupart des jeunes ont tenu des discours par lesquels ils témoignaient leurs oppositions à une série d'attitudes et de comportements sociaux. Ces oppositions couvrent en fait la majeure partie des registres présentés dans ce tableau. C'est ainsi dans cette optique qu'il faut notamment envisager le « racisme », arrivant en tête dans le Tableau 9, tant lors de la première que de la deuxième vague de *focus groups*.

1.1. Brèves définitions du racisme

Avant d'illustrer ce registre discursif, il est opportun de définir le concept de racisme. Pierre-André TAGUIEFF le définit d'une double façon. D'une part, le racisme est « une idéologie, la théo-

rie pseudo-scientifique de l'inégalité des races humaines, fondée sur un déterminisme biologique grossier, du type 'Telle race-telle culture', ou 'Telle race-tel ensemble d'aptitudes'. D'autre part, le racisme renvoie à « un ensemble de conduites et de pratiques discriminatoires, qu'accompagnent des attitudes d'intolérance, voire des passions négatives, comme la haine ou le ressentiment »⁴⁵⁷. C'est justement parce que le racisme peut renvoyer à deux domaines de la réalité que Tzvetan TODOROV différencie le racisme du racialisme. Selon lui, le racisme est « un *comportement*, fait le plus souvent de haine et de mépris à l'égard de personnes ayant des caractéristiques physiques bien définies, et différentes des nôtres »⁴⁵⁸. Le racialisme est, quant à lui, « une *idéologie*, [...] une doctrine concernant les races humaines »⁴⁵⁹. Ainsi, alors que le racisme renvoie à un comportement, le racialisme désigne des doctrines. En outre, alors que le premier est un comportement ancien, le second est « un mouvement d'idées né en Europe occidentale, dont la grande période va du milieu du XVIII^e siècle au milieu du XX^e siècle »⁴⁶⁰. Tzvetan TODOROV a présenté les cinq propositions de la doctrine racialiste⁴⁶¹ :

- Le racialisme affirme la pertinence et l'importance des races comme groupements humains dont les membres possèdent des caractéristiques physiques communes ;
- Il y a une solidarité entre les caractéristiques physiques et les caractéristiques morales et donc une solidarité entre les races et les cultures⁴⁶² ;
- Il y a une dépendance – et donc un principe déterministe – entre le groupe racio-culturel et le comportement individuel, le premier influençant le second⁴⁶³ ;
- Le racialisme affirme la supériorité ou l'infériorité de certaines races par rapport à d'autres ;
- Sur la base de ces propositions, une politique doit être menée afin de mettre le monde en harmonie avec les quatre premières propositions. C'est alors à ce stade que le racialisme rejoint le racisme : la théorie donne lieu à une pratique.

Sans approfondir davantage le concept de racisme, il est tout de même utile de souligner, à l'instar de Pierre-André TAGUIEFF, qu'il y a cinq degrés de « discrimination raciale », classés du

⁴⁵⁷ TAGUIEFF Pierre-André, « Le racisme », *Cahier du CEVIPOF*, 1998, n° 20, p. 8.

⁴⁵⁸ TODOROV Tzvetan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 1989, p. 113 [en italique dans le texte].

⁴⁵⁹ *Ibid.*

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 114.

⁴⁶¹ *Ibid.*, pp. 114-117.

⁴⁶² Sur ce point, il faut noter que l'auteur précise que, selon le postulat racialiste, il peut y avoir plusieurs cultures par race, mais s'il y a un changement de race, il y a également un changement de culture.

⁴⁶³ L'auteur ajoute que le racialisme est une doctrine de psychologie collective, par nature hostile à l'idéologie individualiste.

moins intense au plus violent : 1) le rejet verbal, 2) l'évitement, 3) la discrimination au sens strict, 4) l'agression physique et 5) l'extermination⁴⁶⁴. Il faut enfin noter que cet auteur a forgé le concept de « néo-racisme » pour qualifier les changements qui se sont opérés depuis le début des années quatre-vingt. Ces changements sont au nombre de quatre : 1) le déplacement de la race vers la culture, 2) le déplacement de l'inégalité vers la différence, 3) le recours à des énoncés hétérophiles (notamment le droit à la différence) plutôt qu'à des énoncés hétérophobes et 4) la substitution du racisme symbolique et indirect au racisme direct et déclaré⁴⁶⁵.

On notera que dans les manuels scolaires actuels⁴⁶⁶, une fiche est consacrée au racisme comme fondement du nazisme. Les élèves peuvent ainsi savoir quelles sont les origines du racisme, en quoi consistait la théorie raciale d'Hitler et le passage de l'idéologie raciste aux politiques racistes⁴⁶⁷.

1.2. Le rejet du racisme

Les jeunes se sont clairement positionnés contre les attitudes et les comportements racistes ; et ce, de différentes manières. Lors de la première vague, les jeunes ont souvent simplement mentionné qu'ils n'étaient pas racistes. C'est notamment le cas d'Aurélie qui a affirmé ne pas être « vraiment pour le *racisme* » quand l'animateur lui a demandé si la connaissance du génocide des Juifs jouait un rôle dans sa vie quotidienne. L'animateur a alors cherché à approfondir sa réponse et a obtenu la répétition de l'affirmation selon laquelle elle n'était pas raciste, ponctuée de la locution suivante : « c'est tout ». Cette élève a ainsi donné l'impression⁴⁶⁸ – tant par les mots employés que par le ton de son expression – que cette thématique ne pouvait pas appeler d'autres réactions qu'une opposition ferme. Cependant, aucune certitude ne peut être apportée quant à la compréhension par la jeune fille du concept de racisme.

Les exemples d'opposition au racisme ont été assez nombreux. Ainsi, Julie a déclaré, par rapport à l'éventualité d'un futur génocide, qu'on ne devait pas être raciste étant donné qu'un tel comportement permettrait « de *reproduire* le schéma ». Et de conclure en affirmant qu'être raciste,

⁴⁶⁴ TAGUIEFF Pierre-André, *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte, coll. « Armillaire », 1987, pp. 70-71.

⁴⁶⁵ TAGUIEFF Pierre-André, « Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'antiracisme », in TAGUIEFF Pierre-André (dir.), *Face au racisme. Tome 2. Analyses, hypothèses, perspectives*, Paris, La Découverte, coll. « essais », 1991, pp. 42-43.

⁴⁶⁶ JADOUILLE Jean-Louis et GEORGES Jean (dir.), *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, pp. 222-223 et HASQUIN Hervé et JADOUILLE Jean-Louis, *FuturHist. Le Futur, toute une histoire ! De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale*, *op. cit.*, pp. 280-281.

⁴⁶⁷ Un exemple de fiche est repris à l'Annexe 1.

⁴⁶⁸ Nous étions en fait l'animateur de ce *focus group*.

« c'est être *con* »⁴⁶⁹. Dans un autre groupe, les jeunes autour de la table sont allés dans le même sens en présentant une certaine facétie (Extrait 17).

Extrait 17

Ani : Et est-ce que, dans votre vie de tous les jours, vous avez cité le cas des génocides, ça vous influence, dans votre vie de tous les jours, dans ce que vous pensez, dans ce que vous faites ?

[...]

Emir : Ben, on est contre le *racisme* et tout ça. On ne va jamais traiter quelqu'un [...]

Elyes : De sale grosse, sale Turc⁴⁷⁰.

Emir : Non, mais ça, c'est pour rigoler.

Elyes : Mais toi aussi tu disais ça à l'école.

[Rire de certains].

Elyes : Mais, c'est pour rigoler.

Les oppositions des jeunes par rapport au racisme ont été relativement claires. Par contre, les jeunes n'ont pas toujours défini ce mot. L'animateur n'a pas systématiquement demandé de définir ce concept lors des discussions, afin notamment de ne pas couper les discussions. Les jeunes n'ont pas non plus distingué la dimension comportementale de la dimension idéologique en présentant des différences faisant penser soit au racisme, soit au racialisme⁴⁷¹. Les quelques jeunes ayant défini ce concept de manière spontanée ont qualifié les individus racistes comme ceux qui « n'aiment pas les étrangers » ou « ceux avec un esprit étroit ». Chakib a quant à lui estimé que « pour le *racisme*, c'est plus une question de *moralité* ». Un autre mot a presque été totalement absent des discours des jeunes : l'antisémitisme, c'est-à-dire cette forme particulière de racisme prétendant que l'inégalité entre les races concerne également les Juifs et la « race juive » en général⁴⁷². Ce mot a été employé par Enzo en parlant d'Hitler. Il a ainsi défini l'antisémite comme celui qui « n'aime pas les Juifs » et qui veut « détruire la race juive ».

Un mot du Tableau 9 doit être relié au racisme. Il s'agit du mot « nationalisme ». À cet égard, Pierre-André TAGUIEFF écrivait que « le racisme doctrinal ne se manifeste *jamais à l'état pur*, mais toujours comme une composante de certaines configurations idéologiques où il interfère avec d'autres 'ismes' (nationalisme, colonialisme, eugénisme, évolutionnisme, social-darwinisme, etc.) »⁴⁷³. Jérôme JAMIN considère le nationalisme comme « le deuxième concept [avec l'inégalitarisme et enfin le radicalisme] qui permet de réunir un ensemble de caractéristiques propres à l'univers idéologique de l'extrême droite » et en se basant sur les développements de

⁴⁶⁹ On retrouve à ce stade un registre émotionnel tel que décrit dans le précédent chapitre.

⁴⁷⁰ Il faut noter que les parents de ce jeune sont d'origine turque.

⁴⁷¹ TODOROV Tzvetan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, *op. cit.*, p. 113.

⁴⁷² JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2009, p. 128. Il faut noter que Georges BENOUESSAN distingue clairement le racisme de l'antisémitisme. Pour lui « le premier se nourrit de la xénophobie, du mépris et de la haine, il aboutit à la mise à l'écart, à la ségrégation et au meurtre. Le second est d'emblée nourri par une problématique démonologique (les Juifs sont les agents du Mal sur la terre et les vecteurs d'un complot mondial) et exterminatrice ». BENOUESSAN Georges, *Auschwitz en héritage*, *op. cit.*, pp. 116-117. Joël KOTEK se base également sur cette différence, voir KOTEK Joël, « La Shoah, le génocide paradigmique », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *op. cit.*, pp. 174-175.

⁴⁷³ TAGUIEFF Pierre-André, « Le racisme », *op. cit.*, p. 14.

Pierre BLAISE et Patrick MOREAU, le définit comme « une conception politique faisant de la nation la valeur première et fondamentale. Le nationalisme dans sa forme intégrale conduit à l'affirmation de la supériorité (culturelle, raciale...) de sa nation par rapport aux autres tout en la faisant primer sur les droits de l'homme. La 'nation' en jeu peut être un État-nation existant, ou une région que les 'nationalistes' régionaux veulent faire accéder au rang de nation indépendante »⁴⁷⁴. Dans les *focus groups*, Chahid a lié le nationalisme au racisme en indiquant :

Quand on devient *nationaliste*, on devient directement *raciste* parce que c'est toujours 'Moi je suis belge, je suis belge, les arabes j[le n]aime pas, les noirs j'aime pas'. Les étrangers, entre guillemets, c'est à cause du *nationalisme*. [Il] faut pas qu'on compare tout le temps sur la Belgique. Par exemple on parle sur l'Italie ou la France, ouais la France et tout. Parce qu'un moment donné, ces gens-là ils deviennent plus *nationalistes* et ils vont être des *racistes*.

Dans cette séquence de raisonnement⁴⁷⁵, le jeune a fait découler le racisme du nationalisme. Si nous catégorisons le mot « nationalisme » dans les registres de valeurs, c'est donc en raison du lien qui a été établi par les jeunes avec la thématique du racisme ; encore faut-il expliquer pourquoi le racisme est catégorisé dans les registres de discours non politiques. Ainsi, nous n'avons pas relevé de sens politique dans les discours des jeunes quand ils abordaient cette thématique. Pour rappel, nous avons intimement lié le concept de politique à celui de pouvoir politique, exercé par un système politique. Ce point n'était pas présent dans les propos des puisqu'ils n'ont pas parlé de racisme en le liant au concept de pouvoir tel que nous l'avons intégré dans notre définition du concept de politique⁴⁷⁶. En outre, si l'on s'inscrit dans la perspective systémique de David EASTON, les discours des jeunes concernant le racisme ont davantage trait au système social plutôt qu'au système politique⁴⁷⁷. C'est pour cette raison que nous l'avons considéré à ce stade de notre argumentation. Il en va dès lors de même du concept de nationalisme, tel que présenté précédemment.

Lors de la deuxième vague, on a retrouvé les mêmes considérations que celles développées lors de la première vague de *focus groups*. L'Extrait 18 montre ainsi que les jeunes d'un des groupes de discussions ont déploré le racisme en affirmant son existence perpétuelle. Dans cet extrait, les

⁴⁷⁴ BLAISE Pierre et MOREAU Patrick, *Extrême droite et national-populisme en Europe de l'Ouest. Analyse par pays et approches transversales*, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politiques, 2004, p. 577, cité par JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, op. cit., p. 141.

⁴⁷⁵ En utilisant le concept de raisonnement, nous renvoyons aux écrits de Shawn W. ROSENBERG qui a étudié les structures de raisonnement. Si on reprend la terminologie de cet auteur, on peut affirmer que ce jeune présente une structure de raisonnement linéaire car elle est basée sur un principe de causalité, le nationalisme entraînant, selon le jeune, le racisme. ROSENBERG Shawn W., *The Not So Common Sense*, op. cit., pp. 79-133.

⁴⁷⁶ Pour rappel, le concept de pouvoir politique est doublement caractérisé. D'une part, le pouvoir politique dispose d'une légitimité lui permettant d'exercer son autorité sur l'ensemble de la société et, d'autre part, il peut recourir à des sanctions si les membres de la société ne respectent pas son autorité. DORMAGEN Jean-Yves et MOUCHARD Daniel, *Introduction à la sociologie politique*, op. cit., p. 22.

⁴⁷⁷ Pour rappel, le système politique – contrairement au système social – est défini par « l'ensemble des interactions à travers lesquelles les valeurs sont autoritairement allouées pour une société ». EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, op. cit., p. 21.

élèves développaient ce qu'ils ont appelé la « prise de conscience » par rapport au génocide des Juifs.

Extrait 18

Cherazade : Mais même encore aujourd'hui, c[e n]est pas parce que ça s'est passé, qu'ils ont abandonné ça, ils l'ont pas *oublié* quoi. Donc, ça revient à chaque fois. On *raconte* cette histoire, on va visiter et tout ça. Donc euh, ça s'*oubliera* jamais quoi. S'ils ont fait ce qu'ils ont fait aujourd'hui, c'est pour qu'on s'en *rappelle* toute notre vie et pour les générations à venir.

Ani : Ok, je note ça, on reviendra sur ce que tu as dit après.

Damien : Moi, je crois qu'il y a quand même beaucoup de *racisme* encore et, euh, ça [ne] se règle pas de la même façon s'il y a des choses comme ça. Pas d'une manière aussi claire.

Ani : Et toi Djawida, tu avais l'air de réagir quand Damien parlait de racisme, qu'est-ce que tu en penses, par rapport à ce qu'il disait.

Djawida : Ben c'est vrai, il y a du *racisme*.

Ani : Et c'est lié à ce qu'il y a dans la petite histoire, etc ?

Djawida : Bof.

Ani : Et par rapport au fait que ça ne [...]

Chirine : Je [ne] pense pas, en fait, je crois que le *racisme*, on pourra jamais le supprimer. Ce sera toujours là, peu importe où. Le *racisme*, maintenant, c'est partout. Et, encore maintenant, c'est d'actualité. Enfin, c[e n]est pas du *racisme*. Maintenant, il y a le débat sur le voile, par exemple. Et, enfin, il y a des gens qui le prennent comme si c'était du *racisme*, comme si on les *discriminait*. Le *racisme* est toujours d'actualité quoi.

Ani : Quelqu'un voudrait rajouter quelque chose ? Et toi Djibril, par rapport à la discussion, qu'est-ce que ça t'inspire tout ça ?

Djibril : Ouais, il y a toujours du *racisme*. Le *racisme* des années 45 n'est plus le même que celui qu'on a maintenant. Ca a un peu diminué.

Dans le même groupe, plus loin dans la discussion, les jeunes revenaient sur les comportements racistes en réagissant à la question relative aux influences de la connaissance du génocide des Juifs dans leur vie quotidienne (Extrait 19). Ainsi, quelques jeunes ont souligné les réflexes racistes, les gestes racistes et les insultes racistes⁴⁷⁸.

Extrait 19

Cherazade : Mais déjà le fait de penser, d'en entendre parler, c'est bien.

Damien : C[e n]est pas vraiment le fait d'en parler mais plutôt de réagir différemment par rapport à quoi on est confronté tous les jours. Et euh, on remarque parfois qu'on a des réflexes qui sont *racistes*, même si on n'est pas au fond de soi. Mais il faut, il y a des progrès à faire.

Djibril : Ouais, dans la vie de tous les jours, on voit ça. Chaque fois, en prenant le bus, en marchant, on voit des gestes *racistes*.

Damien : Dès que ça chauffe un petit peu, il y a une insulte *raciste* qui passe, ça n'a rien à voir. On entend souvent. Dès qu'il y a une petite bagarre, ça éclate.

Nous pourrions multiplier les exemples allant dans le même sens que ces derniers discours.

Toutefois nous limiterons les illustrations. On notera juste que le concept de racisme est davantage utilisé par les jeunes lors de la deuxième vague, la fréquence ayant presque doublé d'une vague à l'autre. En outre, si l'on prend en compte la variable du genre⁴⁷⁹, on peut constater que les jeunes garçons ont eu davantage recours au concept de racisme (et de race). Alors que la fré-

⁴⁷⁸ Pour reprendre les degrés de discriminations raciales de Pierre-André TAGUIEFF, on est davantage dans le rejet verbal et l'évitement. TAGUIEFF Pierre-André, *La force du préjugé*, op. cit., pp. 70-71.

⁴⁷⁹ L'ensemble des tableaux tenant compte des différentes variables sociologiques peuvent être consultés à l'Annexe 10.

quence est de 28 pour les jeunes filles, elle monte à 58 pour les garçons. Par ailleurs, la thématique du racisme a davantage été discutée par les jeunes étrangers ou d'origine immigrée. Ce constat pourrait s'expliquer par la condition de minorité et par les expériences de certaines discriminations qu'ont connues la plupart de ces jeunes, entraînant une plus grande sensibilité de ces jeunes aux questions relatives au racisme.

1.3. Le rôle de la famille dans l'apprentissage du génocide des Juifs.

Le rejet du racisme permet de souligner l'influence familiale. Trois exemples méritent d'être relevés. Dans un premier groupe, les jeunes discutaient du négationnisme et mentionnaient le film *American History X*. Cherazade s'est alors exprimée en soulignant qu'elle se détacherait d'un père qui serait raciste, notamment grâce au fait d'être en relation avec d'autres familles, pouvant avoir « des *religions* différentes » et présentant dès lors des « voies différentes », pour reprendre les termes de cette jeune fille.

Le même positionnement a pu être constaté dans un autre groupe dans lequel Hemma s'est clairement positionnée contre ses parents qu'elle a qualifiés de racistes. Mais, elle a estimé que ce n'était pas pour autant qu'elle était raciste. En effet, elle a mentionné qu'elle voulait juger les choses par elle-même et que c'était une question de volonté afin de ne pas simplement écouter ce qui pouvait être raconté dans le milieu familial.

Par ailleurs, dans un autre groupe, Aline a présenté un autre exemple familial. En rentrant un jour de l'école, son petit frère avait imité le salut hitlérien. Les parents l'avaient alors sermonné en lui disant de ne plus faire ce genre de geste sans toutefois, selon elle, « expliquer exactement ce qu'il s'était passé ». Il faut savoir que la jeune fille a estimé que ce comportement n'était « pas bien » en indiquant qu'elle aurait « bien voulu le [son petit frère] frapper ».

Ces trois exemples témoignent de l'importance du vecteur familial de socialisation durant les discussions, notamment en ce qui concerne le rejet du racisme. Ils montrent que la famille est un lieu où se disent certaines choses et où se passent différentes actions, notamment en termes de valeurs. Il convient donc à ce stade de mieux préciser son rôle comme vecteur de socialisation. Pour ce faire, il est intéressant de partir des développements d'Anne MUXEL sur la mémoire familiale. Pour cette auteure, la mémoire familiale peut remplir trois fonctions⁴⁸⁰ :

- Une fonction de transmission : La mémoire est mobilisée pour restituer l'histoire de l'individu dans l'ensemble des liens généalogiques et symboliques qui l'unissent aux autres membres d'une famille à laquelle il a conscience d'appartenir ;

⁴⁸⁰ MUXEL Anne, *Individu et mémoire familiale*, Paris, Hachette Littératures, coll. « Pluriel », 2007, 226 p. et MUXEL Anne, « La mémoire familiale, un passé devant soi ? », *Le Mensuel de l'Université. Dossier : Enjeux de mémoire*, 2008, pp. 32-34.

- Une fonction de reviviscence : La mémoire rend le passé vivant, elle fait revenir les émotions, les sensations, les sentiments que l'on a éprouvés dans sa vie d'enfant ;
- Une fonction de réflexivité : La mémoire travaille à l'évaluation du passé. Elle permet de tirer les leçons de l'expérience familiale, de porter un regard distancié sur les circonstances et les personnages qui nous ont fait advenir, de faire un bilan provisoire de sa destinée.

L'oubli étant la condition de la production et la perpétuation de la mémoire, cette auteure ne manque pas de l'intégrer dans sa réflexion. Elle a ainsi analysé les contributions de l'oubli pour les différentes fonctions de la mémoire montrant ainsi leur enchevêtrement : les contributions de l'oubli pour les fonctions de transmission, de reviviscence et de réflexivité sont respectivement une ouverture possible à la nouveauté, un moyen de sauvegarde et un gage de vérité⁴⁸¹.

Sur la base de ces développements, il est important de connaître les perceptions que les jeunes ont des discours et autres images véhiculés par les parents – au sens large – dans le cercle familial. Pour ce faire, une liste des mots et de fréquence a été confectionnée⁴⁸².

Grâce à cette liste, on constate que la socialisation familiale passe avant tout par les grands-parents. Ainsi, les jeunes rencontrés ont eu l'occasion d'en parler avec eux, parfois avec leurs arrière-grands-parents. Si ces générations ont disparu, ils en ont alors parlé avec leurs parents. Une fois encore, quand il a été demandé aux jeunes s'ils discutaient en famille de la thématique du génocide des Juifs, une assimilation à la Deuxième Guerre mondiale a immédiatement été opérée. Dès lors, les récits familiaux que les jeunes ont délivrés étaient presque exclusivement orientés sur cette période de l'histoire et la focalisation n'a donc pas uniquement porté sur le génocide des Juifs. L'analyse de ce vecteur de socialisation est parcellaire puisque la méthodologie des *focus groups* n'est pas la plus appropriée pour recueillir des récits familiaux. L'entretien individuel en profondeur eut été de loin plus utile. Malgré cela, les jeunes se sont assez bien exprimés.

La famille est ainsi un lieu de partage des expériences rencontrées par certains membres de celle-ci, faisant écho à la fonction de transmission évoquée par Anne MUXEL⁴⁸³. L'accent étant mis sur la diversité des récits, différentes expériences peuvent être présentées. Beaucoup de discours ont premierement porté sur la vie des grands-parents durant l'occupation. Ainsi, à titre d'illustration, Hemma a relaté l'histoire de sa grand-mère présente lors de certaines rafles :

Moi si, ma *grand-mère*⁴⁸⁴ a vécu, elle avait quatorze ans quand il y a eu Hitler et tout ça. Donc elle était là quand il y a eu les *rafles*. Elle habitait en Belgique mais comme il y a eu

⁴⁸¹ MUXEL Anne, *Individu et mémoire familiale*, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁸² Elle est reprise sous la forme d'un tableau à l'Annexe 7.

⁴⁸³ MUXEL Anne, *Individu et mémoire familiale*, *op. cit.*, pp. 14-23.

⁴⁸⁴ Les mots « grand-père » et « grand-mère » ont été regroupés sous le mot « grands-parents ».

des *rafles* en Belgique, elle se trouvait parmi, elle a connu des gens qui se sont après, expatriés et tout ça et qu'elle m'a déjà raconté ces histoires-là.

Dans le même groupe, Hubert et sa sœur, Harmonie, ont également relaté le récit de leurs grands-parents, en racontant les passages des militaires et le fait que ces derniers dormaient dans la ferme familiale. Ils ont aussi détaillé les vivres disponibles à l'époque, c'est-à-dire du chien, selon leurs dires, ou encore les oranges que les personnes recevaient à l'époque comme cadeau de Noël ; ce qui leur a fait dire qu'ils n'ont actuellement pas à se plaindre. À la suite de cette intervention, Henri a décrit l'expérience transmise de génération en génération :

Ma *grand-mère*, elle était trop petite, donc mon *arrière-grand-mère*. Il y avait beaucoup d'*Allemands* qui circulaient dans le *village* et [...] ils circulaient à leur guise, ils faisaient un peu ce qu'ils voulaient. Ils faisaient la *police*. Ils avaient envie de manger du *cochon*, ben ils allaient dans la *ferme* la plus proche, ils prenaient un cochon au hasard et puis, ils se servaient. Et [...] si on voulait, ils pouvaient être violents.

Dans un autre groupe, on peut noter que Gwenaëlle a mentionné les différentes anecdotes relatives à la guerre comme le fait, pour les personnes, d'aller chercher elles-mêmes leur farine.

Par ailleurs, à côté de ces récits, certains jeunes ont mentionné l'origine allemande de leur famille et l'impact de cette origine sur les expériences familiales. Ainsi, Gaby a souligné que ses grands-parents venaient des cantons de l'Est et qu'ils furent davantage touchés par rapport aux autres habitants de la Belgique car les « *Allemands* les torturaient complètement, ils les obligaient à vivre dans des *caves* pendant six mois » ; et de continuer en disant que son grand-père lui a souvent parlé de cet épisode de l'histoire. Lors de la deuxième vague, cette même élève est revenue sur son histoire familiale en mentionnant l'assimilation de sa famille aux Allemands et l'énerverment de son père originaire des cantons de l'Est lorsqu'il entend que les Allemands sont tous coupables : « Et ça énerve mon père qu'on dise que tous les Allemands sont coupables alors que ça n'a rien à voir. C[e n]'est pas tous les Allemands, c'est seulement les nazis ». Une autre élève, Florianne, a mentionné que son arrière-grand-père était un *rexiste*⁴⁸⁵. Elle a alors souligné les moqueries dont a fait l'objet la famille (notamment sa grand-mère), lorsqu'elle est revenue en Belgique. Notons que Konstantin a insisté sur l'origine aryenne de sa grand-mère, dépeignant les aryens comme de « grands blonds aux yeux bleus ».

⁴⁸⁵ Le rexisme est un mouvement politique apparu en 1935 en Belgique. Son fondateur, Léon DEGRELLE dirigeait les éditions Rex de tendance catholique. Devenu un parti politique, le mouvement Rex dénonçait certaines collusions politico-financières, était très critique à l'égard du régime parlementaire et des partis politiques et était très favorable aux structures corporatistes du régime fasciste italien. En 1936, ce parti d'extrême droite avait obtenu 21 sièges sur 202 à la Chambre des Représentants avant de s'écrouler lors d'une élection partielle en 1937. Ce déclin a abouti à une fascisation de ce mouvement et l'a entraîné, par Léon DEGRELLE, dans le courant SS. Certains militants ont alors rejoint les rangs de la Légion Wallonie qui s'est battue sur le front de l'Est sous la direction de la Waffen-SS. MABILLE Xavier, *Histoire politique de la Belgique. Facteurs et acteurs de changement*, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politiques, 4^e éd., pp. 239-259.

En outre, d'autres jeunes ont rapporté certains actes de résistance de leurs aïeuls, pour certains, combattants ou infirmiers. Hugues a, par exemple, raconté comment il a appris que son grand-oncle était résistant. Quand la famille de ce jeune a décidé de transformer la maison, des armes ont été retrouvées. Les membres de la famille ont alors partagé l'histoire familiale : le grand-oncle devait rester perché sur le clocher de l'église du village avec une mitrailleuse. En demandant à ce jeune ce qu'il pensait d'un tel récit, il s'est exclamé en précisant que cela devait être « chouette » car cela lui « aurait bien plu d'être comme ça, au-dessus du *clocher* avec une *mitrailleuse* ».

Enfin, certains élèves ont souligné que des membres de leur famille ont directement été témoins du processus génocidaire ou en ont été relativement proches. Ainsi, Franklin a expliqué au groupe que ses arrière-grands-parents ont caché des Juifs durant la Deuxième Guerre mondiale, dans une maison de campagne. Il a ainsi relaté, sur la base des propos de ses grands-parents, que les agents de la Gestapo venaient frapper aux portes pour savoir s'ils cachaient des Juifs. Ses arrière-grands-parents les avaient alors remballés, pour reprendre les termes du jeune. Il convient, à ce stade, de faire une petite remarque relative à la méthodologie du *focus groups*. En effet, il faut savoir que ce jeune a exposé son récit dans le cadre du scénario des victimes, évoqué pour appuyer son argumentation et souligner l'importance de fuir ou de se cacher lorsqu'un processus génocidaire se met en place. Ce petit récit montre l'importance de la dynamique collective permettant d'apporter des éléments de discussion intéressants, parfois de manière inattendue⁴⁸⁶. Dans un autre groupe, Géraldine a mentionné les origines polonaises de sa grand-mère. Bien que cette dernière lui ait raconté qu'elle avait vu des déportés, le sujet reste cependant bel et bien tabou, comme elle l'a détaillé durant la discussion :

Je sais bien que ma *grand-mère*, elle a failli, elle a eu des amis qui se sont fait *déporter* dans des *camps de concentration* et voilà, elle [n'] aime pas vraiment d'en *parler*. Et par exemple, mon oncle est historien donc euh, parfois, il me parle de ça et quand on commence à en *parler*, on s'arrête vite parce que ma *grand-mère* n'aime pas vraiment ça.

Dans un autre groupe, Ives a expliqué que son arrière-grand-père était mort dans un camp de concentration tout en relevant que cette histoire n'était pas fortement discutée dans le cercle familial, malgré son envie d'en savoir un peu plus.

On le voit, les expériences familiales sont relatées plus ou moins en détail de génération en génération ; même si quelques jeunes ont confirmé que beaucoup de grands-parents n'aimaient pas revenir sur cette période de l'histoire – le génocide des Juifs pour certains et la Deuxième Guerre mondiale pour d'autres. Plusieurs jeunes ont aussi souligné le caractère peu joyeux de

⁴⁸⁶ À cet égard, on se souviendra que les discussions en *focus groups* peuvent revêtir un caractère imprédictible. Voir MYERS Greg et MACNAGHTEN Phil, « Can focus groups be analysed as talk ? », *op. cit.*

cette thématique. Ainsi, pour Ianis, il « faut vraiment qu'on tombe sur une date, sur un fait ou, [il] faut vraiment qu'on en parle, qu'on arrive sur le sujet, parce que, au sinon, on ne va pas en parler comme ça ». Ingrid préfère « parler de choses gaies » car, selon elle, « ça sert à rien de parler de trucs comme ça ». Cela n'a pas empêché certains jeunes (comme Kylian) de garder un ton ironique quant à cette thématique, comme en témoigne l'Extrait 20.

Extrait 20

Ani : Et tu te souviens ce qu'il t'a un peu dit ton père ?

Kasper : Ben il m'avait expliqué que les Allemands étaient montés jusqu'en *Russie* puis qu'ils s'étaient faits stopper à *Stalingrad*, c'est ça ? Parce qu'il faisait trop froid ou quelque chose comme ça. Je ne me souviens plus tellement. Il m'avait expliqué les *dates* et tout ça, avec la *Pologne*, gnagnagnagnagna.

Ani : Hum hum et d'autres en ont parlé avec leurs parents ?

Kylian : Ouais, du génocide du Lichtenstein ?

Ani : Du génocide du Lichtenstein, c'est ça ?

Kylian : Non, je rigole.

Si les expériences familiales ont été multiples, les récits lacunaires des jeunes ont présenté une mémoire dont la fonction est surtout de transmettre l'histoire de la famille afin de tisser des « liens généalogiques »⁴⁸⁷. S'il nous a été impossible de connaître précisément l'environnement familial dans lequel les jeunes ont évolué (en raison de la méthodologie choisie), la diversité des récits a permis de mieux comprendre le contenu de certaines expériences transmises.

Finalement, il faut préciser que le vecteur familial de socialisation, comparativement aux autres vecteurs de socialisation qui ont été présentés – les médias, les lieux de mémoire, l'école et les Territoires de la mémoire – a eu une assez grande importance durant les discussions. En effet, la famille arrive après les médias en termes d'importance dans les discussions. Les grands-parents ont occupé une part importante dans le récit des jeunes. La place que la famille a prise dans les discussions fait écho aux résultats d'études sur la socialisation politique qui accordaient à la famille un rôle primordial⁴⁸⁸.

⁴⁸⁷ MUXEL Anne, *Individu et mémoire familiale*, *op. cit.*, p. 14.

⁴⁸⁸ Robert D. HESS et Judith V. TORNEY ont ainsi souligné que la famille participait au niveau de la socialisation des perceptions et des attitudes politiques de différentes façons. HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, pp. 95-96. Toutefois, M. Kent JENNINGS et Richard G. NIEMI ont montré qu'il y avait un certain « mou » dans le processus d'acquisition de valeur chez les enfants qui ne constituent pas de simples « copies carbones » de leurs parents. JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard, « The transmission of political values from parent to child », *The American political science review*, 1968, vol. 62, n° 1, p. 183. Des auteurs se sont aussi focalisés sur le rôle respectif des parents. M. Kent JENNINGS et Richard G. NIEMI ont constaté une homogénéité au sein du couple parental expliquée par l'influence mutuelle que les parents ont l'un sur l'autre dans leur relation de mariage. JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard G., « The Division of Political Labor Between Mothers and Fathers », *The American Political Science Review*, 1971, vol. 65, n° 1, p. 71. Il n'empêche que la position de la mère a été mise en avant et son faible rôle a été fortement relativisé par M. Kent JENNINGS et Kenneth P. LANGTON. JENNINGS M. Kent et LANGTON Kenneth P., « Mothers Versus Fathers : The Formation of Political Orientations Among Young Americans », *The Journal of Politics*, 1969, vol. 31, n° 2, mai, pp. 329-358. Anne MUXEL n'a d'ailleurs pas manqué de rappeler, à cet égard, qu'actuellement, la transmission politique au sein des familles est régie pour la toute-puissance des affects et le rôle de la mère est fondamental. MUXEL Anne, *Avoir 20 ans en politique*, *op. cit.*, p. 70.

1.4. Les autres oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux

Si les jeunes rencontrés ont marqué leur opposition par rapport au racisme, ils l'ont également marquée par rapport à d'autres comportements sociaux. Lors de la première vague, certains ont dénoncé les comportements haineux. Plusieurs jeunes se sont également positionnés contre les injustices. C'est ainsi que Chahida a établi une comparaison entre le génocide des Juifs et l'esclavage aux États-Unis sur la base de l'injustice dont les victimes ont souffert, en affichant ainsi une certaine opposition par rapport à celle-ci. D'autres ont recouru à la notion de mal pour qualifier les comportements des auteurs d'actes génocidaires. Quelques-uns ont soulevé le concept de discrimination. Ce fut notamment le cas d'Isaure qui a comparé les centres d'enfermement des étrangers en Belgique avec les camps de concentration. Il faut savoir qu'il existe en Belgique six centres fermés qui sont des « lieu[x] géré[s] par l'Office des étrangers, aménagé[s] pour l'accueil des personnes soumises à une mesure administrative de détention, de mise à la disposition du Gouvernement ou de maintien »⁴⁸⁹. Selon elle, ces centres sont comparables aux camps nazis car ils reposent sur un principe de discrimination⁴⁹⁰ (Extrait 21).

Extrait 21

Ivan : À des centres, comme à Pepinster, à Vottem, à Aywaille, enfin je [ne] sais pas.

Ani : C'est la même chose pour toi qu'Auschwitz ?

Ivan : Ben non, c'est encore mieux, parce que même s'ils sont enfermés, ils peuvent quand même partir.

Ani : Et toi Isaure, qu'est-ce que tu penses ? C'est la même chose pour toi les centres où ils mettent les étrangers, c'est la même chose que le cas que Inès a cité ?

Isaure : Euh, ben, c'est poussé à l'extrême je dirais. C'est différent quand même. C'est quand même, une idée de *discrimination*. On revient quand même au même, sur le fait qu'on est toujours [PC]. Ce n'est pas poussé parce qu'on ne tue pas. Il n'y a plus, comment, il n'y a plus les *chambres à gaz* [PC].

L'endoctrinement a aussi été pointé du doigt par quelques jeunes. Cette réaction s'est manifestée au niveau du scénario relatif aux témoins ; les jeunes insistant sur l'endoctrinement dont avait pu faire l'objet la population ayant soutenu le dictateur – il n'était pas défini ainsi – de l'histoire introductive. D'aucuns ont, par ailleurs, déploré l'égoïsme, comme Héloïse mentionnant que la

⁴⁸⁹ On consultera l'Arrêté royal du 2 août 2002 fixant le régime et les règles de fonctionnement applicables aux lieux situés sur le territoire belge, gérés par l'Office des étrangers, où un étranger est détenu, mis à la disposition du Gouvernement ou maintenu, en application des dispositions citées dans l'article 74/8, § 1er, de la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers. Cet arrêté royal a fait l'objet d'une annulation partielle par le Conseil d'État belge. Un autre arrêté royal a été adopté le 8 juin 2009 fixant également le régime et les règles de fonctionnement applicables aux lieux déterminés, situés aux frontières, prévus à l'article 74/5, § 1er, de la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers.

⁴⁹⁰ L'affirmation comparant les camps nazis avec les centres fermés mérite d'être questionnée. Pour ce faire, la différence établie par Joël KOTEK et Pierre RIGOULOT entre le camp et la prison apporte un éclairage. À partir de ce dernier, le camp se différencie du centre fermé. Même si dans les deux cas, la détention est administrative, les centres fermés n'ont pas été établis afin de se débarrasser de personnes nuisibles pour l'État belge. En outre, même s'il y a surpopulation, la fonction des centres fermés n'est pas de concentrer des membres de catégories « nationales », « raciales » ou « sociales » perçues comme suspectes ou nuisibles. Pour une description détaillée de la distinction entre la prison et le camp, on consultera KOTEK Joël et RIGOULOT Pierre, *Le siècle des camps*, op. cit., pp. 12-17.

connaissance du génocide des Juifs lui apprenait « à être moins *égoïste* ». Certains jeunes se sont aussi exprimés contre l'immoralité de certains comportements. Ainsi, Géraldine a estimé, dans le cadre du scénario relatif aux bourreaux, que de tels actes étaient immoraux. Il faut noter que l'inhumanité a également été dénoncée, à l'instar de Géraldine préconisant différentes formes de souvenirs tout en soulevant le caractère inhumain avec lequel les étrangers ont pu être traités – nous supposons qu'elle parlait des Juifs dans la mesure où la discussion portait sur le régime nazi :

Je ferais des *musées* et tout ça, des visites de *camps*, *raconter*, *sensibiliser* les plus jeunes pour que ça les *marque*⁴⁹¹ et quand dans leur *morale*, c'est *inhumain* de traiter, de torturer une personne et de la tuer parce qu'elle est étrangère.

La méchanceté a également été mentionnée par Dawiya au sujet des personnes niant la réalité du génocide des Juifs, en soulignant que cela ne devait pas se faire. Finalement, on peut relever les propos de Cheima qui a déclaré que les gens ne pouvaient pas être pour la violence (il s'agit de ses propres termes). Toutefois, nous ne pouvons établir dans quelle mesure cette jeune fille a tenu ces propos en lien avec le génocide des Juifs, car elle s'est exprimée de manière soudaine durant les discussions sans approfondir davantage sa pensée.

Lors de la deuxième vague, les jeunes se sont également prononcés contre différents comportements, notamment de type haineux. Par ailleurs, certains jeunes se sont exprimés contre les préjugés alors que cette thématique n'avait pas été couverte lors de la première vague. Ainsi, différents jeunes ont banni les jugements portés par avance, notamment à l'égard de certaines personnes comme en témoignent les propos de Ken n'approuvant pas les préjugés à l'égard des Allemands :

En plus, ça pousse les gens à avoir des *préjugés*. Parce que moi, quasiment tous les gens à qui je parle pense que les Allemands sont des *racistes*, les Allemands c'est tchic. Moi, j'ai vécu en Allemagne, moi les Allemands, j'en connais plein. Les Allemands, ils [ne] sont pas *racistes*, ils ne sont pas plus que certains Flamands ou certains Italiens. C'est vraiment le fait d'en parler, ça pousse les gens à se détester et ça amène des *préjugés*. Voilà. Par exemple, ici, on en parle comme ça, on ne sait pas c'est qui a fait ça. Donc euh, on ne peut pas commencer à avoir des *préjugés*. On dit maintenant, « ouais, les Allemands, ils sont comme ça et comme ça » et tout le monde va commencer à avoir des *préjugés*. Et puis voilà quoi. Et ça va créer encore de nouveaux problèmes pour rien, parce que c'est du passé.

Dans un autre groupe, les jeunes ont exprimé leur opposition aux préjugés en proposant diverses façons d'assurer la pérennité du souvenir. Ainsi, Elyas a estimé qu'il fallait éduquer les individus pour éviter les préjugés et éviter ainsi la reproduction d'un génocide. Enzo lui a alors rétorqué que les individus étaient de toute façon jugés sur la base de leur apparence.

⁴⁹¹ On peut constater qu'un registre d'ordre émotionnel est présent dans son explication, témoignant de l'étroite imbrication des différents registres de discours.

Quelques jeunes ont aussi marqué leur opposition par rapport au rejet pouvant concerner certaines populations. Ainsi, dans un groupe, Elyes a opéré une distinction entre le racisme et le rejet quand il expliquait la comparaison entre le processus génocidaire et le fonctionnement d'une secte ; sans toutefois véritablement approfondir la distinction. Selon lui, le rejet ne renvoie pas qu'au racisme dans la mesure où il ne concerne pas que les Juifs, les musulmans ou les personnes étrangères. Toujours selon lui, ce rejet pourrait aboutir à des assassinats ou des massacres⁴⁹².

D'autres jeunes se sont positionnés à l'encontre de l'exclusion, notamment quand il a été demandé aux jeunes si la connaissance du génocide des Juifs avait une influence dans leur vie quotidienne. Ainsi, dans un groupe, Hedwige a souligné qu'il ne fallait pas exclure quelqu'un d'une classe ainsi que de manière plus générale, « des gens et des catégories de population » car les conséquences de telles exclusions peuvent rapidement prendre de l'ampleur. Les jeunes du groupe ont alors orienté la discussion sur le cas d'un élève d'une école secondaire s'étant suicidé durant un voyage scolaire. Mais rapidement, certains jeunes se sont opposés en ne considérant pas ce suicide comme la conséquence d'une forme d'exclusion. Cet exemple est intéressant car il montre que les élèves se sont, en quelque sorte, réappropriés les leçons qu'ils ont apprises à propos d'un processus génocidaire à l'aune de leur propre expérience, c'est-à-dire le milieu scolaire. Cet exemple témoigne donc une fois encore de l'importance d'envisager la socialisation politique dans une perspective dynamique.

Dans la panoplie des valeurs renvoyant à une opposition à certains comportements sociaux, plusieurs jeunes se sont, à l'instar des discours tenus lors de la première vague de *focus groups*, élevés contre les injustices et les discriminations. Outre la malignité, le caractère inhumain a également été relevé par certains jeunes. Par exemple, Chirine a qualifié le système concentrationnaire d'inhumain en décrivant la découverte des camps par les Américains. Dans le même registre, on notera l'immoralité soulevée par deux jeunes, ou encore la « cruauté de l'homme ». Kamila a finalement intégré la jalousie dans son discours en tentant d'expliquer le processus par lequel la haine peut s'immiscer au sein d'une société (Extrait 22). Dans cet extrait, les jeunes parlaient de la crise politique belge. Nous aurons l'occasion de montrer dans la troisième partie, que si certains jeunes ont appréhendé ce conflit sous l'angle politique, d'autres – comme le montre cet extrait – l'ont par contre envisagé avant tout sous l'angle des valeurs. On peut également relever la dimension émotionnelle présente – par le recours au mot « con » et donc à un discours où l'émotion est

⁴⁹² Malgré la différence opérée par le jeune, on ne peut s'empêcher de songer aux degrés de discriminations raciales décrites par Pierre-André TAGUIEFF. Pour rappel, il y a, par ordre croissant d'intensité violente : le rejet verbal, l'évitement, la discrimination au sens strict, l'agression physique et l'extermination. TAGUIEFF Pierre-André, *La force du préjugé*, *op. cit.*, pp. 70-71.

palpable – dans les propos des jeunes, qui montre l'étroite imbrication des registres de discours tels que nous les avons catégorisés.

Extrait 22

Ani : Comment ?

Kasper : Les Flaminds c'n'est nin des djins⁴⁹³.

Kamila : Mais c'est dans le sens qu'au point de départ, ça part, je ne sais pas si le bon mot est *jalousie*, qui devient de la *haine*, qui devient du *mépris* et qui finalement, on a trop installé de *haine*.

Ken : Je ne pense pas que ça commence avec la *peur*. Je pense que ça commence avec le *mécontentement*. Parce qu'ils [ne] sont pas contents, ils vivent dans des conditions qu'ils n'aiment pas, qu'ils ne peuvent pas supporter. Et vu qu'ils essayent de trouver une raison. Ben la raison la plus facile à trouver, ben c'est la faute des autres et c'est comme ça que ça commence parce qu'ils sont *cons*, ils sont trop *cons* pour se remettre en question eux-mêmes.

Kamila : Je suis d'accord.

Kasper : La *peur* mène à la *colère*, la *colère* à la *haine* et la *haine* à la *souffrance*.

Kamila : Ouais, c'est pas mal ça.

Finalement, on peut constater que les oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux – autres que le racisme – ont été assez diversifiées dans les discours des jeunes malgré leur faible importance (augée sur la base de la fréquence des mots).

2. La préconisation de certaines valeurs morales

Les registres de discours moraux font ensuite référence à différentes valeurs préconisées par les jeunes lors des discussions en *focus groups*. Ces valeurs ont en partie découlé de leurs connaissances parcellaires du génocide des Juifs dès la première vague. Il est dès lors utile de différencier les deux vagues de *focus groups*.

Lors de la première vague, l'obligation de vérité a d'abord été énoncée par rapport à la thématique du génocide des Juifs. Ainsi, Kamila s'est emportée suite à la lecture de l'histoire au début du *focus group*⁴⁹⁴, estimant qu'elle ne correspondait pas à la réalité et qu'il fallait dès lors dire la vérité. Certains jeunes ont également fait référence à la conscience de ces faits passés. Les jeunes ayant mobilisé cette rhétorique ont ainsi mentionné l'importance de la prise de conscience des faits relatifs au génocide des Juifs. À titre d'illustration et en lien avec le précédent chapitre, Adeline a estimé que la prise de conscience devait passer par l'émotion. Selon elle, il fallait « faire prendre *conscience* aux gens » et fallait « qu'ils se mettent à la *place* des autres personnes ». Par ailleurs, le respect a été évoqué par certains jeunes. C'est notamment le cas de Gauthier qui l'a lié à la thématique du souvenir. Il a ainsi préconisé de « faire des *musées* » en énonçant que les enfants

⁴⁹³ Cette expression wallonne qui signifie « Les Flamands, ce ne sont pas des gens », était utilisée par les wallons pour parler des immigrés flamands qui n'avaient pas une bonne réputation en Wallonie du XIX^e siècle à la première moitié du XX^e siècle. VERBEKEN Pascal, *La terre promise (Flamands en Wallonie), suivi d'extraits choisis de l'ouvrage À travers les Flandres (1902) d'Auguste de Winne*, Mayenne, Le Castor Astral, coll. « Escales des lettres », 2010, p. 70. Dans le chapitre 7, nous aurons l'occasion de présenter les discours d'ordre politique tenus avant cet extrait. Nous pourrons alors souligner l'imbrication des différents registres de discours.

⁴⁹⁴ La séquence de discussion qui s'y rapporte a été décrite dans le précédent chapitre quand le ton avec lequel certains jeunes se sont exprimés a été analysé.

ne pouvaient « pas devenir comme ça », sous-entendant comme les nazis. Pour ce jeune, il faut dès lors « inculquer des *valeurs* ». L'animateur cherchant à approfondir sa pensée lui a alors demandé à quelle valeur il pensait. Le jeune a répondu qu'il ne savait pas mais a tout de même mis l'accent sur le respect de l'être humain en général en insistant sur le fait que les Belges ne devaient pas respecter que les Belges. Finalement, on notera la réaction de Julie qui s'est immédiatement manifestée après la lecture de la petite histoire, estimant qu'un tel événement susciterait chez elle un sentiment d'empathie.

Lors de la deuxième vague, les mêmes valeurs ont été retrouvées dans les discours de certains jeunes : prise de conscience, respect et vérité, comme l'indique l'Extrait 23. Dans cet extrait essentiellement axé sur le respect, les jeunes réagissaient à la remarque de l'animateur qui essayait de stimuler la discussion en banalisant le génocide des Juifs. Plusieurs jeunes ont alors réagi en soulignant le « *respect* de l'humain ». Afin de stimuler davantage les jeunes, l'animateur a alors décidé de comparer les victimes du génocide des Juifs aux personnes décédées du virus du sida. Deux jeunes ont alors insisté sur la différence entre ces deux cas en soulignant l'impossibilité pour les victimes du génocide des Juifs de « se protéger » ou de « se défendre »⁴⁹⁵.

Extrait 23

Ani : Et tu trouves ça choquant si je te dis que ce n'est rien. Pourquoi encore nous basiner avec ça ?

Berthe : Ben. Euh. Et si vous on vous le faisait ?

Benoît : C'est comme si demain [un élève] rentrait chez lui et qu'il fait un accident de voiture. Et bien je vais dire « Et bien tant mieux, voilà, il est mort. Au revoir ». Ce n'est pas grave, il est mort. Ce n'est pas grave, c'est le passé.

Bertrand : Ca paraît banal alors. Pourquoi ne pas recommencer demain ?

Berthe : Oui, c'est une question de *respect* de l'humain.

Ani : Mais pourtant il y a autant de morts du sida.

Berthe : Oui mais ça, ce n'est pas les humains qui sont coupables. Ce n'est pas un humain qui a décidé d'aller torturer un homme.

Ani : Donc on fait un traitement spécial en fonction de la mort de la personne : certaines sont mortes du sida et d'autres de tortures ?

Benoît : Il y a moyen de se protéger du sida alors qu'on ne sait pas se protéger d'un [...].

Bérangère : On ne sait pas se défendre.

D'autres valeurs ont été mentionnées par les jeunes. C'est ainsi que plusieurs d'entre eux se sont positionnés par rapport au caractère humain de l'individu ou par rapport à l'humanité. À titre d'exemple, Hugues, après avoir relaté sa visite au fort de Breendonk, a précisé que celle-ci lui avait fait perdre « une partie de [sa] *foi* en la race *humaine* ». L'animateur lui a demandé de détailler davantage son point de vue. Il a alors mentionné que cette visite faisait perdre « une partie de

⁴⁹⁵ On retrouve à ce stade un point développé lorsque les critères d'un génocide avaient été décortiqués dans le chapitre 1. En effet, Israel W. CHARNY a insisté, dans sa définition du concept de génocide, sur « l'absence de défense et [l']impuissance des victimes ». CHARNY Israel W., « Toward a Generic Definition of Genocide », in ANDREOPoulos George J. (dir.), *op. cit.*, p. 75. Barbara LEFEBVRE et Sophie FERHADJIAN ont été dans le même sens en soulignant la vulnérabilité du groupe victime d'un génocide. LEFEBVRE Barbara et FERHADJIAN Sophie, « Introduction », in LEFEBVRE Barbara et FERHADJIAN Sophie, *op. cit.*, p. 16.

notre crédibilité des autres dans l'*humanité* » et il a ajouté qu' « on n'est plus tout à fait sûr que tout le monde [soit] d'accord pour l'*humanité* et qu'il n'y en a[it] pas justement certains qui préfèrent tout saccager ». La dernière valeur préconisée fut la tolérance. Djamil l'a spécifiquement mentionnée en évoquant la visite du fort de Breendonk qui permettait, selon lui, « d'apprendre la *tolérance* [...] ».

Bien qu'étant présentes dans les discussions, les valeurs prônées par les jeunes ont toutefois été peu nombreuses de par leur fréquence relativement faible. Les deux vagues de *focus groups* ne se sont pas distinguées à ce niveau si ce n'est le mot « conscience », davantage présent lors de la seconde vague. On peut également constater, à ce stade, les liens établis par les jeunes entre leurs connaissances du génocide des Juifs (notamment suite à la visite d'un lieu de mémoire) et les valeurs qu'ils ont préconisées.

3. La reproduction d'un génocide : une question de valeurs

Outre les oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux et la préconisation de certaines valeurs, les discours des jeunes ont fait à nouveau référence à des valeurs quand ils ont discuté de l'éventualité d'un futur génocide. Ainsi, les avis des jeunes sur la possible reproduction de tels massacres ont divergé. Si certains ont considéré que certaines régions, voire la totalité du globe étaient maintenant protégées contre un génocide, d'autres ont présenté une vision plus pessimiste en affirmant leur certitude quant à l'éventualité d'un tel événement. Les jeunes ont alors usé de registres relatifs aux valeurs pour appuyer leur argumentation. Nous avons déjà montré que des registres relatifs au souvenir⁴⁹⁶ et émotionnels⁴⁹⁷ avaient été utilisés par les jeunes quant à cette thématique.

En ce qui concerne les registres de valeurs, il faut noter que le racisme est plusieurs fois ressorti de la bouche des jeunes. Certains ont ainsi considéré que le racisme actuel pouvait conduire à une situation génocidaire identique au passé. Les jeunes ont cependant invoqué les mentalités de l'être humain ou de la société, constituant une sorte d'état d'esprit diffus dans la société, qui empêcherait toute répétition d'un génocide. Ainsi, lors de la première vague, Hélène a exposé le changement des mentalités depuis une trentaine d'années tout en reconnaissant la présence persistante du racisme. Djibril a également souligné l'impossible reproduction d'un génocide en constatant le changement de mentalités, ces dernières étant qualifiées de « vision des choses » et d' « idéologie ».

⁴⁹⁶ Dans le chapitre 4, on a pu constater que les jeunes s'imposaient une obligation de souvenir afin d'éviter la reproduction d'un génocide.

⁴⁹⁷ Dans le chapitre 5, on a pu constater l'imbrication de l'émotion avec le registre de discours relatif au souvenir.

Lors de la deuxième vague, les mêmes justifications ont pu être retrouvées. Ainsi, dans un groupe, Chirine a également estimé que le changement de mentalités permettrait d'éviter une telle situation. Un autre jeune du même groupe a quant à lui invoqué la conscience reflétant cette sorte d'état d'esprit diffus à travers la société. Quelques jeunes n'ont pas présenté cette même certitude par rapport aux changements des mentalités. Ils ont ainsi utilisé le même ressort moral mais dans le sens opposé, soulignant l'absence de changement de mentalités au sein de la société. Ainsi, dans l'Extrait 24, les jeunes d'un des groupes confrontaient le dispositif législatif luttant contre le racisme⁴⁹⁸ avec cet état d'esprit social et témoignaient de leur pessimisme quant à la possible reproduction d'un génocide. La diversité des arguments est donc bel et bien présente dans les discours des jeunes.

Extrait 24

Ani : Et donc, vas-y, tu disais ?

Damien : Je disais que pour beaucoup de personnes, c'est utile, une loi avec. Ils ne pensent pas tous comme Cherazade.

Cherazade : Mais, c'est bizarre, c'est aussi pour nous protéger, nous. On peut être un jour victime de *racisme* aussi.

Damien : Ouais, mais quand même, les lois, elles [ne] suppriment pas la *mentalité* des gens. C'est juste au niveau des conventions des gens. C[e n]'est pas pour ça que les gens, ça va s'arranger du jour au [lendemain]. Si quelqu'un veut embaucher un employé, s'il préfère avoir un blanc qu'un noir, personne ne peut l'interdire. Voilà.

Ani : Et toi Cheikh, tu en penses quoi ?

Cheikh : Quoi ?

Ani : Du sujet, ici, des lois comme l'a mentionné Djibril ?

Cheikh : Même s'il y a des lois, la *mentalité* des gens ne change pas tellement. Il y a toujours du *racisme*, quoiqu'il se passe. Qu'ils écrivent des lois, ils ont peut être peur mais il y aura toujours du *racisme*.

Dans la continuité des arguments relatifs à la possible reproduction d'un génocide, quelques jeunes ont évoqué le rôle de la religion. Ainsi, on notera d'abord que plusieurs jeunes ont accordé à la religion un rôle central pour expliquer le processus génocidaire. Par exemple, Fabrice a établi une comparaison entre le génocide des Juifs, le génocide des Arméniens, le génocide des Tutsis et d'autres exemples historiques sur la base d'un critère religieux : « il y a aussi tous les génocides, du Rwanda, en Arménie et tout ça. [...] On a tué plein de gens et tout, et tout ça pour la *religion*, parce qu'ils étaient Hutes [...] ». Dans un autre groupe, Igor a établi une autre comparaison déjà mentionnée précédemment entre les camps de concentration et les centres fermés en Belgique qui détiennent des personnes étrangères devant être rapatriées dans leur pays d'origine, sur la base également de la religion : « c'est plus ou moins les mêmes trucs, ils sont dans des camps et tout ça. Parce que, bon, c'est pour une *religion*, il n'y a que ça qui diffère. Euh, une *religion*, une *race* quoi ». Lors de la deuxième vague, la même comparaison a été faite par les jeunes du même

⁴⁹⁸ En Belgique, il faut savoir qu'il existe une loi tendant à réprimer certains actes inspirés par le racisme ou la xénophobie, appelée plus communément « loi Moureau », du nom du député qui l'avait proposée, Philippe MOUREAU. Cette loi a été adoptée le 30 juillet 1981.

groupe. Isidore a tenu le même discours que précédemment puisque selon lui, « c'est toujours la *religion* ou la *race* qui est mise en cause ».

Par ailleurs, la religion a été souvent évoquée comme raison permettant la reproduction d'un génocide. Ainsi, lors de la première vague, Fanny mentionnait que « ça pourrait se *reproduire*, parce que [...] il suffirait qu'une personne pense, d'être idéaliste comme ça pour pouvoir supprimer tous ceux d'une même *religion* qui pourrait nuire au pays. [PC] qui influence toutes les autres personnes. Ça peut vite partir. C'est vrai qu'il y aussi les *souvenirs* qui peuvent revenir à la surface [...] ». Lors de la deuxième vague, le même argument est ressorti. Ainsi, Isidore a souligné « la faute à la *religion* » permettant d'établir la ségrégation entre les individus et pouvant dès lors expliquer la répétition d'un génocide.

On notera les quelques derniers mots utilisés par les jeunes lors des discussions en *focus groups*. Gérald a ainsi employé l'adjectif « civilisé » pour qualifier, lors de la première vague, nos sociétés actuelles, permettant ainsi d'éviter toute reproduction d'un génocide et renvoyant à une série de codes comportementaux régissant nos sociétés contemporaines. Ce jeune a tout de même accepté que certains problèmes – comme les problèmes d'argent et de faim, selon lui – puissent mettre à mal ces codes. Lors de la deuxième vague, Kamila s'est référée à l'égoïsme pour justifier sa position relative à la possible reproduction d'un génocide. Un autre jeune, Gaëtan, a simplement mentionné que la diversité pourrait permettre l'éventualité d'un génocide sans approfondir sa pensée – l'animateur ne l'ayant pas non plus incité à le faire. Enfin, Hugues a souligné la nature perverse de l'être humain – on notera, une fois encore, le rôle de la famille comme vecteur de socialisation :

Je crois surtout que les exemples et tout ça c'est déjà lié au contexte familial et tout ça, l'éducation, enfin, je [ne] sais pas, quelqu'un qui est bien éduqué, il comprendra en regardant la vidéo que c'est quand même des moyens de fou qu'il a fait et qu'il [ne] faut pas le faire. Tandis que quelqu'un qui a été habitué déjà à avoir une famille *raciste*, il va trouver ça au contraire génial. Donc, je [ne] sais pas. Moi je trouve que c'est bien qu'on les montre parce que ça montre jusqu'à quel point l'homme peut être *perverse*, et il faut faire attention parce que, tout autour de nous, il y aura toujours des gens qui déconneront, et justement, enfin, je [ne] sais pas si c'est l'éducation ou quoi ou si c'est une *conscience* collective qu'il faudrait avoir mais, c'est ça qui pourra changer les gens vraiment. Et justement, c'est peut-être en montrant un document comme ça que ça pourra faire réagir certains quoi.

Diverses valeurs ont donc servi de base pour justifier la position des jeunes à l'égard de l'éventualité d'un futur génocide. Finalement, nous voudrions clore cette section sur la remarque ironique de Kévin qui constatait qu'un génocide pourra se reproduire dans le futur avec, selon lui, « une autre civilisation ». L'animateur lui a alors demandé comment il ferait pour éviter la répétition d'un tel événement. Le jeune a alors répondu qu' « il y aura toujours des mauvais », en con-

cluant que « si ça ne se passe plus, c'est qu'il n'y aura plus personne. Et encore, les oiseaux se bâgarreront », soulignant certainement ainsi la nature du monde vivant...

* *
*

Ce chapitre a exploré la panoplie des valeurs morales mobilisées par les jeunes durant les discussions. Les différents développements ont attesté qu'elles ont alimenté les discussions sur le génocide des Juifs de différentes façons. Nous avons d'abord montré que les jeunes se sont opposés à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux, dont une opposition très forte à l'encontre du racisme. Par rapport à cette opposition, il est apparu que la famille pouvait jouer un certain rôle. Ensuite, nous avons démontré qu'ils ont préconisés certaines valeurs. En outre, nous avons constaté que certains jeunes ont eu recours à des justifications morales pour exprimer leur opinion quant à la reproduction ou non d'un génocide dans le futur.

Un point mérite d'être souligné à cette étape de la thèse. Il renvoie à l'importance d'une variable sociologique qui semble jouer sur l'ensemble des registres présentés dans ce chapitre. Ainsi, on constate une double divergence entre les jeunes issus d'un milieu social favorisé et ceux issus d'un milieu social défavorisé. D'une part, le ressort de registres de valeurs est plus important pour les jeunes issus de milieux défavorisés et, d'autre part, l'intensité avec laquelle ces mêmes jeunes ont recouru à ces registres est également plus forte. Par exemple, le mot racisme a recueilli une fréquence de 9 pour les jeunes de milieu favorisé et une fréquence de 71 pour les jeunes de milieu défavorisé. Malgré le faible déséquilibre du panel sur la base de cette variable, le contraste est assez net. Nous souhaitons avancer une piste d'explication résultant du ressenti que nous avons eu des discussions lors des *focus groups* ; ressenti découlant tant du contenu des discours des jeunes que de la manière dont ils ont été tenus. Ainsi, le plus grand recours au registre de valeurs de la part de jeunes issus d'un milieu défavorisé pourrait résulter d'un plus grand sentiment d'infériorité sociale. Ce dernier pourrait ainsi pousser les jeunes à mobiliser davantage le champ des valeurs compensant dès lors le plus faible capital social ou symbolique⁴⁹⁹ et le plus faible capital de connaissances à la disposition des jeunes issus d'un milieu défavorisé. Pour le dire autrement, ces jeunes donnaient l'impression d'être désarmés par rapport à l'action qu'ils pouvaient déployer dans la société et des connaissances qu'ils pouvaient mobiliser du fait de leur origine sociale défavorisée. Par contre, ils n'hésitaient pas à brandir de multiples valeurs lors des discussions. Pour de tels jeunes, il semblait plus aisément de parler de valeurs, inculquées quelque soit le ni-

⁴⁹⁹ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, 279 p. et BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, coll. « Points », 2000, 429 p.

veau social que d'envisager des connaissances ou des comportements nécessitant un certain apprentissage qu'ils n'ont peut-être pas eu.

Avec ce chapitre, on clôture finalement l'analyse des registres de discours n'ayant pas une signification politique. Si le chapitre quatre a permis de revenir sur la connaissance de certains faits et surtout sur leur souvenir, le chapitre cinq a présenté les différentes facettes de l'émotion avant de terminer sur les différentes valeurs présentes dans les discours.

Partie III

Les expressions politiques

La partie II s'est focalisée sur les expressions que nous avons catégorisées comme sociales en détaillant les formes de souvenirs, les émotions et les valeurs que les jeunes ont présentées durant les discussions. Ces expressions traduisaient soit les réactions des jeunes suite à l'apprentissage du génocide des Juifs, soit la manière dont ils envisageaient sa transmission.

Étant donné notre double hypothèse, il convient désormais de nous tourner vers les expressions politiques tenues par les jeunes durant les discussions et renvoyant à leurs attitudes et à leurs comportements à l'égard du système politique. Trois grandes étapes sont nécessaires pour détailler ces expressions politiques.

Nous présentons d'abord l'univers politique des jeunes en nous focalisant sur les connaissances de l'univers politique qui ont été mobilisées par les élèves durant les discussions (chapitre 7). Nous insistons ensuite sur la dimension affective en montrant les perceptions des jeunes à l'égard du système politique et de son fonctionnement (chapitre 8). Enfin, nous nous attardons sur les modalités de la participation politique, en insistant plus précisément sur les choix partisans des jeunes (chapitre 9).

Ce cheminement permettra de bien différencier les expressions politiques des expressions sociales. Toutefois, nous soulignons à de nombreuses reprises, l'étroite imbrication que nous avons constatée durant les discussions entre ces expressions. En effet, loin de les envisager de manière isolée, il faut les considérer comme un ensemble formant un tout. Dans cette troisième partie, nous ne cessons dès lors de tisser des liens avec la deuxième partie.

Chapitre 7

Les connaissances de l'univers politique

L'univers politique tel que conçu par les jeunes sur le plan cognitif constitue la première voie d'entrée permettant d'étudier les conséquences des connaissances relatives au génocide des Juifs. Afin de cerner au mieux cet univers politique, nous nous baserons, en partie, sur les apports de la perspective systémique de David EASTON et sur la distinction entre les différentes composantes du système politique, puisque selon ce politologue, l'autorité, le régime et la communauté politique caractérisent le système politique⁵⁰⁰.

Ainsi, l'exploration des connaissances relatives à l'univers politique des jeunes permettra, en premier lieu, de mettre l'accent sur les figures du pouvoir, c'est-à-dire ces formes particulières qui représentent le pouvoir. Ces figures seront distinguées des détenteurs de l'autorité puisque nous nous focaliserons, en deuxième lieu, sur les acteurs incarnant l'autorité. Cela permettra de mieux saisir les liens que les jeunes ont témoignés à leur égard. En troisième lieu, les discours des jeunes relatifs à certains régimes politiques seront envisagés, permettant la présentation de toute une série de règles et de mécanismes régissant la société dans laquelle les jeunes évoluent⁵⁰¹. Cette analyse permettra, ce faisant, de questionner le lien que nous établissons entre les connaissances du génocide des Juifs et les conséquences en termes de socialisation politique.

La volonté de se focaliser sur les dimensions cognitives de l'univers politique telles qu'elles ont été envisagées par les jeunes conduira à rejoindre la définition du concept de politique définie dans le chapitre 1. En effet, ce concept renvoie au système politique, qui exerce un pouvoir sur la société ou, pour reprendre les termes de David EASTON, à travers lequel les valeurs sont autoritairement allouées pour une société. Ce faisant, nous renvoyons également aux luttes que se livrent des individus ou groupes d'individus souhaitant exercer un certain pouvoir sur la société.

⁵⁰⁰ Pour rappel, l'autorité renvoie aux détenteurs à travers lesquels la formulation et l'administration quotidienne des décisions contraignantes pour une société sont entreprises. Le régime renvoie à la structure et aux normes qui régissent le système politique. Enfin, la communauté politique rassemble une série de personnes partageant une division du travail politique. EASTON David et HESS Robert D., « The Child's Political World », *op. cit.*, p. 233 et EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, *op. cit.*, pp. 58-59.

⁵⁰¹ On peut constater qu'un des trois ensembles distingué par David EASTON, la communauté politique, ne sera pas abordé. Pour rappel, selon cet auteur, la communauté politique renvoie aux « membres formant un groupe de personnes liées entre eux par une division politique du travail ». Voir EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, *op. cit.*, p. 17 [notre traduction]. Le positionnement de la communauté politique au sein du système politique peut poser problème. À cet égard, Annick PERCHERON n'a pas manqué de rappeler le doute que la théorie de David EASTON instille. Voir PERCHERON Annick, « A propos de l'application du cadre théorique d'Easton à l'étude du parti communiste français », *op. cit.*

1. Les figures du pouvoir

Il convient d'abord de s'intéresser à la manière dont les jeunes se sont représenté le pouvoir et de voir quelles formes particulières lui ont été données. Le Tableau 10 reprend les différents mots utilisés par les jeunes, ainsi que leur fréquence lorsqu'ils ont envisagé les figures du pouvoir. Ces dernières ont été conçues de manière relativement vague par les jeunes. Toutefois, il faut d'emblée noter qu'ils se sont représentés le pouvoir dans une perspective de supériorité. En effet, nous avons pu constater que les figures du pouvoir étaient considérées comme hiérarchiquement supérieures dans la société.

Tableau 10 Liste des mots et des fréquences associés aux figures du pouvoir⁵⁰²

	Première vague	Deuxième vague
<i>Pouvoir</i>	15	<i>Pouvoir</i> 24
<i>Gouvernement</i>	11	<i>Gouvernement</i> 5
<i>État</i>	6	<i>État</i> 1
Autorité	4	
Hiérarchie	1	

Le premier mot utilisé par les jeunes est celui de « pouvoir », désignant plus précisément la place occupée par la personne qui avait été élue selon la petite histoire présentée au début des discussions⁵⁰³. Quand les jeunes ont souhaité se rattacher à cette histoire, certains d'entre eux ont ainsi fait référence « à la personne au *pouvoir* », « à la personne à la tête du *pouvoir* » ou encore « à la personne qui a eu le *pouvoir* » ; toutes des assertions relativement floues quant à la désignation des figures du pouvoir.

Ces figures ont ensuite été désignées par le concept de « gouvernement ». Plus précis par rapport au premier mot du Tableau 10, il a également été utilisé par les jeunes pour qualifier l'autorité supérieure qui gère les affaires d'un pays. Ainsi, dans un groupe, certains jeunes ont parlé du gouvernement israélien quand ils ont comparé le génocide des Juifs au conflit israélo-palestinien. La supériorité et l'autorité d'un gouvernement ont plusieurs fois été mentionnées. Par exemple, lorsque les jeunes ont discuté du scénario relatif aux victimes, Igor a constaté que l'individu ne pouvait rien faire contre un gouvernement.

Les mêmes conclusions peuvent être tirées pour les deux derniers mots utilisés par les jeunes pour qualifier les figures du pouvoir : l'État et l'autorité. Peu utilisé, certains jeunes ont employé

⁵⁰² Il faut noter que d'autres mots complètent ce tableau. Ainsi, certains d'entre eux sont présentés dans d'autres sections ou d'autres chapitres de cette troisième partie. En outre, on rappellera que les tableaux de mots se lisent de haut en bas et de gauche à droite. Les mots en italique sont les mots utilisés lors des deux vagues de discussion en *focus groups*.

⁵⁰³ Pour rappel, le début de cette histoire commençait comme suit : « Il y a plus de trente ans, un grand pays étranger fut touché par une crise politique et économique. Des élections furent alors organisées. Plusieurs hommes politiques se présentèrent. Un de ces hommes promettait un changement important, en favorisant les citoyens de son pays au détriment des étrangers. La population était captivée par ses discours. Il fut finalement élu ».

le terme d'État, également dans une perspective de supériorité. Par exemple, lors de la discussion sur le troisième scénario relatif aux témoins, Grégory a mentionné le fait que l'individu ne pouvait rien faire contre l'État qui avait des moyens supérieurs aux êtres humains. On soulignera aussi la vision hiérarchisée du pouvoir telle qu'elle a été décrite par Alicia. En effet, dans le cadre du scénario relatif aux bourreaux, alors que différents élèves imaginaient tuer la personne donnant les ordres, cette jeune fille a indiqué que, « de toute façon, [...] c'est une *hiérarchie* » et que si l'on tue celui qui commande, il restera quand même quelqu'un à la tête du pouvoir qui pourra commander. Les propos de cette élève font penser à « la nature collective particulière du crime de génocide » décrite par Karine WURTZ. Cette auteure a ainsi montré que « le crime de génocide nous demande de penser une forme d'intentionnalité collective qui serait celle du groupe comme entité abstraite »⁵⁰⁴. Elle explique que « dans le cas du génocide, nous avons moins affaire à un rassemblement physique qu'à une 'communauté d'intérêts'. Ce qui crée vraiment le groupe est un élément psychologique : l'intention commune »⁵⁰⁵. Le crime de génocide comporte dès lors une « structure collective originale »⁵⁰⁶. Cette communauté d'intérêt entraîne, selon l'auteure, que chaque génocidaire est le bras armé d'un autre génocidaire et chaque génocidaire est titulaire d'une part du projet. Ce faisant, chacun aurait pu détruire la totalité du groupe seul. Si Karine WURTZ n'appréhende pas l'intentionnalité collective de manière hiérarchique, il n'empêche que son approche de la structure collective⁵⁰⁷ renvoie aux propos d'Alicia ayant conçu le pouvoir de manière dispersée.

En faisant référence aux figures du pouvoir, quelques jeunes ont parfois donné leur opinion en termes partisans, en restant relativement vagues. Ainsi, Fabrice a déclaré, entre autres, « qu'il ne [fallait] pas laisser n'importe quel *parti* ou n'importe quelle personne au *pouvoir* ». Dans la même veine, on notera que Kamila a affirmé qu' « un *pouvoir* comme ça, il ne [fallait] plus l'accorder », en ne précisant toutefois pas davantage sa pensée. Il est nécessaire de faire une digression à ce stade. En effet, durant la discussion, il avait été demandé aux jeunes de ce groupe quelle pouvait être leur capacité d'action en tant que jeunes par rapport à un fait passé comme la Shoah. Ken a estimé qu'il ne savait rien faire mais qu'il fallait ne pas oublier pour éviter que cela se reproduise dans le futur. On retrouve les discours qui ont été présentés dans le chapitre 4, re-

⁵⁰⁴ WURTZ Karine, « La responsabilité du génocidaire : entre responsabilité individuelle et responsabilité collective », *Criminologie*, 2006, vol. 39, n° 2, p. 68.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, p. 70.

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p. 71.

⁵⁰⁷ Les développements de Karine WURTZ méritent d'être liés aux écrits de Jacques SEMELIN qui a souligné que le groupe constituait « l'opérateur de base du massacre », comme cela a été présenté dans le chapitre 1. Cet auteur a aussi souligné la « métamorphose » que les individus subissaient à travers le groupe, leur permettant d'acquérir « ensemble une puissance de destruction ». SEMELIN Jacques, « La logique monstrueuse du meurtre de masse », *op. cit.*, p. 127.

latifs au souvenir. Kylian est ensuite intervenu en mentionnant qu'il y aurait toujours des individus qui ne voudraient pas croire à ce genre de faits historiques en sous-entendant que cela pourrait se reproduire. Ken lui a toutefois rétorqué qu'il n'y aurait plus de camps de concentration en Europe. C'est alors que Kamila est intervenue en affirmant qu'il ne fallait plus accorder un tel pouvoir. Outre l'imprécision de son discours, il peut être constaté que différents registres de discours ont été imbriqués. En effet, des discours relatifs au souvenir ont cohabité avec des discours d'ordre politique.

Ces considérations témoignent de la manière dont les figures du pouvoir ont avant tout été conçues par les jeunes. Il est important de noter que la fréquence du registre « pouvoir » est de quinze, ce qui est plus faible par rapport à d'autres registres présentés précédemment⁵⁰⁸ et ce qui témoigne dès lors d'une moindre prégnance des registres de discours relatifs à ces figures lors des discussions.

Il est maintenant utile d'analyser les discours des jeunes relatifs au pouvoir lors de la deuxième vague de *focus groups*. Globalement, les mêmes conclusions peuvent être tirées. Ainsi, les jeunes rencontrés ont fait référence au concept de pouvoir pour qualifier le lieu permettant aux hommes politiques de prendre certaines actions et décisions. Enzo a par exemple déclaré, à propos de Jean-Marie LE PEN, qu'il avait « failli aller au *pouvoir* » mais ne connaissait plus le moment de cet événement. Dans un autre groupe, Djilali a précisé qu'un génocide était encore possible, en prenant le cas français comme exemple, puisque selon lui, si « *LE PEN* arrive au *pouvoir* [...] », il mettra tous les étrangers dehors ». Le registre du pouvoir a aussi été utilisé à propos de certains partis politiques comme les partis d'extrême droite. Ainsi, dans un autre groupe, plusieurs élèves se sont lancés dans une prévision concernant la montée au pouvoir de partis d'extrême droite (Extrait 25). Certains d'entre eux ont estimé que la montée au pouvoir de ce genre de partis n'était plus possible à l'heure actuelle étant donné la méfiance inspirée par ces formations politiques et étant donné le rejet de ce genre de parti par une frange de plus en plus importante de la population. D'autres jeunes ont par contre émis des doutes quant à ces affirmations. Gaby a ainsi mobilisé le cas français (le passage de Jean-Marie LE PEN au second tour de l'élection présidentielle française en 2002). Gaétan a invoqué la montée du racisme entraînant une augmentation des votes pour l'extrême droite et la formation d'un gouvernement de cette tendance politique. On peut constater, une fois encore, l'imbrication des registres de discours. En effet, le racisme a été catégorisé dans le registre relatif aux valeurs (chapitre 5). Ainsi, selon les propos de ce jeune, une attitude raciste peut se traduire en termes de choix partisan.

⁵⁰⁸ Pour rappel, à titre d'exemple, le mot « reproduction » qui a été présenté dans le quatrième chapitre et qui concernait l'importance du souvenir avait une fréquence de 61 lors de la première vague.

Extrait 25

Ani : Et tu parlais de l'extrême droite et de l'extrême gauche, tu sais en dire un peu plus ?

Gaby : Euh, je sais plus.

Ani : Les autres peuvent aider.

Gilles : Ben elle voulait dire que ça ne monterait pas comme en Allemagne nazie quoi.

L'extrême droite, on s'en méfie terriblement à l'heure actuelle.

Gaby : Quoiqu'en France, elle est montée mais bon.

Gilles : C'est déclinant.

Gaby : Il y aura tellement d'étrangers qu'il [n'] y aura jamais assez de *votes* pour l'extrême droite, que pour avoir un *parti d'extrême droite au pouvoir*. L'extrême droite, c'est, euh /.../

Gaëtan : Moi, je pense que, pas cette année-ci mais dans quelques années, l'extrême droite reviendra, quasi sûr.

Ani : Pourquoi ?

Gaëtan : Parce que pour le moment, le problème, on arrive encore à le contrôler mais, euh, les gens sont de plus en plus racistes⁵⁰⁹ parce que certains étrangers, pas tous, foutent un peu la merde dans notre pays. Je prends l'exemple de Liège, par exemple, et ça pousse de plus en plus les gens à *vote* pour l'extrême droite. Maintenant, commencer à devenir violent avec eux, je [ne] pense pas. Des camps de concentration comme on a connu durant la Deuxième Guerre, enfin comme on a connu, comme les gens ont connu pendant le Seconde Guerre mondiale, je [ne] pense pas que ce sera remis sur pied mais, euh. Ca ne m'étonnera pas que dans 50 ans, un *gouvernement d'extrême droite* soit *élu*.

Finalement, la manière dont les différents mots relatifs au pouvoir ont été utilisés par les jeunes donne l'impression qu'il s'agit de concepts « passe-partout » regroupant dans leur univers mental l'idée de la supériorité des figures de pouvoir par rapport aux membres de la société. Cette supériorité octroyée par les jeunes fait écho aux deux caractéristiques fondamentales du pouvoir politique telles qu'elles ont été énoncées dans le chapitre 1, c'est-à-dire sa légitimité et sa capacité de coercition⁵¹⁰. En effet, d'une part, le pouvoir politique dispose d'une légitimité lui permettant d'exercer son autorité sur l'ensemble de la société et, d'autre part, il peut recourir à des sanctions si les membres de la société ne respectent pas son autorité⁵¹¹.

2. Les différents détenteurs de l'autorité et leur incarnation

Si la section précédente s'est focalisée sur les figures de pouvoir, il convient de noter avec Dominique CHAGNOLLAUD que la construction de l'État moderne s'est également accompagnée d'un « processus de différenciation interne qui a abouti à l'émergence d'une spécialisation de l'activité politique et administrative »⁵¹², faisant dès lors émerger des organisations politiques spécialisées et des professionnels⁵¹³. À cet égard, David EASTON a bien identifié les détenteurs de

⁵⁰⁹ Nous avons souligné les registres qui ont été identifiés dans la partie 2. Dans les pages suivantes, nous ferons de même à chaque fois que nous renverrons à un registre exploré dans la deuxième partie, et qui n'a donc pas une signification politique, telle que nous l'avons définie dans le chapitre 1.

⁵¹⁰ BRAUD Philippe, « Du pouvoir en général au pouvoir politique », *op. cit.*, p. 335.

⁵¹¹ DORMAGEN Jean-Yves et MOUCHARD Daniel, *Introduction à la sociologie politique*, *op. cit.*, p. 22.

⁵¹² CHAGNOLLAUD Dominique, *Science politique. Éléments de sociologie politique*, Paris, Dalloz, 7^e éd., 2010, p. 57.

⁵¹³ *Ibid.*

l'autorité⁵¹⁴. Dans cette section, l'accent sera dès lors mis sur les membres du système politique qui détiennent – actuellement ou potentiellement – une autorité, c'est-à-dire les membres du système politique à travers lesquels la formulation et l'administration quotidienne des décisions contraignantes pour une société sont entreprises⁵¹⁵.

Il est important de se concentrer sur ces autorités car, comme il a été montré dans le chapitre 3, elles sont au cœur de la théorie de la socialisation politique mise au point par David EASTON et Jack DENNIS. Pour rappel, ces deux auteurs ont conçu la socialisation politique comme le processus de formation des soutiens diffus à l'égard des autorités. Selon eux, ces soutiens dépendent de la double image que les jeunes peuvent en avoir : l'image cognitive relative à la représentation, à la forme symbolique ou empirique des autorités et l'image affective relative aux sentiments que les jeunes développent à l'égard des autorités et qui influence les soutiens qu'ils peuvent leur adresser⁵¹⁶. Cette section met l'accent sur la première facette de la double image que les jeunes peuvent avoir de l'autorité ; le Tableau 11 reprenant l'ensemble des mots sélectionnés dans les discours des jeunes.

Tableau 11 Liste des mots et des fréquences associés aux détenteurs de l'autorité

Première vague		Deuxième vague	
<i>Parti</i>	8	Flamand	24
<i>Politicien</i>	7	Président Wallon	2
<i>Adolf Hitler</i>	4	Extrême droite Bourgmestre	1
<i>Barack Obama</i>	3	Parti Communautaire	1
<i>Extrémisme</i>	3	Politicien Droite	1
Armée	2	Police Échevin	1
Benito Mussolini	2	Front national Électeur	1
Chef d'Etat	2	Crise Elio Di Rupo	1
<i>Crise</i>	2	Extrême gauche Extrême communisme	1
<i>Extrême droite</i>	2	Socialiste Gauche	1
<i>Haut-placé</i>	2	Extrémisme Haut-placé	1
<i>Jean-Marie Le Pen</i>	2	Jean-Marie Le Pen Martin Luther King	1
<i>Police</i>	2	Adolf Hitler Michel Daerden	1
<i>Président</i>	2	Écologiste Nelson Mandela	1
Libéral	1	Europe Nicolas Sarkozy	1
Responsable	1	Jacques Chirac Parlement	1
<i>Socialiste</i>	1	Barack Obama Premier ministre	1
Vlaams Belang	1	BHV Premier tour	1
		Fasciste Prix Nobel	1
		Nationaliste Joseph Staline	1
		Nazisme	2

⁵¹⁴ EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, op. cit., p. 212.

⁵¹⁵ EASTON David et HESS Robert D., « The Child's Political World », op. cit., p. 233.

⁵¹⁶ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., pp. 101-105.

2.1. Les partis politiques

Malgré la « personnalisation du choix électoral »⁵¹⁷ constatée depuis de nombreuses années, les partis politiques occupent une certaine place dans la vie politique. Les jeunes ont ainsi avant tout identifié les autorités à travers ces partis. Lors de la première vague, les partis extrémistes – notamment d'extrême droite – ont été présentés par les jeunes. Ainsi, Arnaud a estimé qu'un fait comparable au génocide des Juifs était en train « de se faire en Belgique avec le *Vlaams Belang* », « le plus grand *parti d'extrême droite* de Belgique ». Dans un autre groupe, Florian a également mentionné les partis extrémistes et la différence entre la Flandre et la Wallonie quand la discussion portait sur la possible reproduction d'un génocide. Ainsi, selon lui, un génocide ne serait pas possible en Belgique car « il y a très peu de *partis d'extrêmes* qui arrivent à percer en Belgique ». Il a alors fait la différence entre la Flandre et la Wallonie : « En Wallonie, c'est plus du *socialisme* et en Flandre, c'est plus les *libéraux* ».

Ces exemples montrent que durant les discussions, les jeunes ont parfois mobilisé des connaissances politiques bien éloignées de la thématique du génocide des Juifs⁵¹⁸. Cependant, la discussion en *focus group* a permis de comprendre le cheminement du jeune expliquant cet éloignement. Ainsi, dans l'exemple précédent, Arnaud a débuté son raisonnement à partir des partis extrémistes pour en arriver aux différences entre la Flandre et la Wallonie en termes de forces politiques. À l'instar de ce que nous avions montré dans le chapitre 2, le recours au *focus groups* a donc permis de dépasser la catégorisation des attitudes politiques sans toutefois s'inscrire entièrement dans une perspective psychologique qui détaillerait, notamment des structures de raisonnement.

Lors de la deuxième vague, les jeunes ont également fait référence à différents partis politiques et à leur rôle. Les formations d'extrême droite ont d'abord été citées ainsi que leur progression dans différents pays européens. Une série d'élèves ont ainsi souligné que ces formations pourraient être au pouvoir dans plusieurs années. La conséquence serait alors, selon certains, la possible reproduction d'un génocide. Tous n'ont cependant pas partagé une telle opinion et ont souligné que, compte tenu du passé, ces partis ne pourraient pas occuper des responsabilités politiques et « monter au *pouvoir* ». Franklin s'en est d'ailleurs expliqué en partant de l'association qui est régulièrement faite entre le nazisme, le fascisme et l'extrême droite. Même si l'animateur n'a pas toujours approfondi les réponses des jeunes⁵¹⁹, il faut insister sur le fait que peu de jeunes ont

⁵¹⁷ MANIN Bernard, *Principes du gouvernement représentatif*, Paris, Flammarion, 1995, pp. 279-283.

⁵¹⁸ Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur le recours au mot « parti » dans le chapitre 9, quand nous étudierons les formes d'attitudes et de comportements préconisés par les jeunes.

⁵¹⁹ La contrainte temporelle, comme il a été précisé dans le chapitre 2, n'a en effet pas toujours permis d'approfondir les réponses des jeunes.

davantage précisé leurs pensées. Ils n'ont ainsi que rarement détaillé les raisons expliquant leurs réflexions à l'égard des partis d'extrême droite.

Parmi les partis d'extrême droite, le Front national occupe une place centrale. Une remarque doit être faite à ce stade. Il s'agit en effet surtout du Front national français. Ainsi, les jeunes Belges francophones rencontrés ont témoigné d'un univers politique faisant souvent référence à la vie politique française. Dans ce cadre, certains jeunes ont mentionné l'élection présidentielle française de 2002 et l'accès de Jean-Marie LE PEN au second tour. Par exemple, Henri a expliqué cette séquence électorale : « c'est comme on a vu il y a quelques années, au premier tour des *élections* qui étaient facultatives en France, que personne n'était allé *voter* et que pour finir on était sûr que *CHIRAC* et l'autre, je ne sais plus qui. Et que pour finir ça a été *CHIRAC* et *LE PEN* qui sont sortis. Donc tout le monde a *vote* pour *CHIRAC*. [...] Parce que personne ne voulait *LE PEN* parce qu'il est quand même d'*extrême droite* ». Cette séquence électorale a été citée à plusieurs reprises lors des discussions et nous permet de rejoindre les écrits d'Anne MUXEL qui avait signalé que ces élections avaient constitué un moment fort du parcours de la socialisation politique des jeunes ayant pris part à l'élection présidentielle de l'époque. Elle avait d'ailleurs utilisé le concept de « communauté d'expérience générationnelle »⁵²⁰ pour qualifier les conséquences de cet événement. Même si les jeunes rencontrés n'ont pas pris part à ces élections, on peut constater que certains d'entre eux ont véritablement été marqués par cet événement politique. Par contre, il est impossible de déterminer si cet événement les a marqué, par les souvenirs qu'ils en gardent – ils étaient, en effet âgés d'environ 10 ans à l'époque – ou par le récit qu'ils en ont eu par la suite.

Si les formations d'extrême droite ont été citées par les jeunes, les partis d'extrême gauche l'ont également été mais dans une moindre mesure. En effet, quand des jeunes parlaient des partis ou des formations d'extrême droite, certains jeunes ont estimé nécessaire d'inclure les partis d'extrême gauche dans les discussions de groupe. Ainsi, les remarques relatives aux partis d'extrême droite ont parfois été étendues aux partis d'extrême gauche. Quand ces formations politiques ont été citées, l'animateur a quelquefois demandé aux élèves de définir l'extrême gauche et l'extrême droite. Si des réponses n'ont pas systématiquement été fournies, on peut tout de même relever les tentatives de réponse hésitantes dans certains groupes. L'Extrait 26 présente un exemple.

Extrait 26

Ani : Et toi Djibril, tu parlais d'extrême droite et d'extrême gauche, c'est-à-dire, tu sais nous dire un peu ce que c'est pour toi ?

Djibril : L'*extrême gauche*, euh, comment dirais-je, ce sont des gens qui veulent partager le monde avec tout le monde, qui [...] s'engagent parfaitement à distinguer les gens. Je crois que, voilà, j[e n]ai pas d'autres définitions.

⁵²⁰ MUXEL Anne, « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures et ajustements », *op. cit.*, p. 543.

Ani : Et par rapport à l'extrême droite, tu dirais quoi ?

Djibril : Euh.

Ani : N'hésitez pas à l'aider, ce n'est pas un test ici.

Chirine : Mais c'est difficile.

Damien : Il y a des gens qui veulent privilégier des citoyens du pays plutôt que les étrangers. Donc c[el]e n'est pas normal qu'il y ait tant de chômeurs du pays, donc euh, il y a beaucoup d'étrangers qui travaillent aussi. Mais ça, ils [ne] sont pas d'accord avec ça.

Dans un autre groupe, quelques jeunes ont voulu se lancer dans une définition de l'extrême droite et plus précisément d'un parti comme le Front national mais la discussion s'est très vite essoufflée. En effet, Kasper a d'abord indiqué qu'il s'agissait d'un « *parti socialiste* ». Kamila a alors poursuivi en mentionnant qu'il s'agissait « d'un *parti* contre les étrangers ». Kim a souligné son côté extrémiste. Enfin, Konstantin s'est offusqué de la réponse de Kasper en s'exclamant : « *Socialiste, t'es con. D'extrême communism* ». Ce faisant, le jeune a témoigné d'une claire confusion entre l'extrême droite et l'extrême gauche.

On relèvera un dernier exemple de tentative de différenciation de l'extrême droite et de l'extrême gauche dans un autre groupe. Alors qu'Alexandra exprimait sa crainte à l'égard de l'extrême droite et de l'extrême gauche, l'animateur a cherché à savoir comment les jeunes définiraient ce concept. Aurélie a affirmé que « l'*extrême gauche*, c'est les *socialistes* ». Arnaud a alors tenté d'offrir une définition plus précise en mentionnant que « c'est *Staline*, l'*extrême gauche*. Dans l'URSS et dans l'Allemagne aussi, il y avait l'*extrême gauche*. [...] Dans l'*extrême droite*, c'étaient seulement les étrangers qui étaient abattus mais dans l'URSS, c'était tout le monde parce que tout le monde devait travailler, et ceux qui ne travaillaient pas, ils étaient flingués, un truc comme ça ». Aurélie a alors ajouté que l'*extrême gauche*, « c'étaient les *goulags* ». L'animateur a alors demandé ce qu'étaient les goulags et Arnaud est intervenu en mentionnant qu'il s'agissait « des ghettos mais version URSS ». Ne donnant pas davantage de précisions, l'animateur a alors cherché à savoir si les goulags concernaient uniquement la Russie. Aurélie a répondu qu'ils étaient situés « en Russie et en Sibérie » et que « les individus avaient froid ». Elle a alors établi le parallélisme avec les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau.

Dans les différentes tentatives d'explications des partis d'extrême droite et d'extrême gauche, les jeunes ont, à plusieurs reprises, énoncé d'autres partis ou d'autres tendances politiques pouvant exister sur la scène politique. C'est ainsi qu'ils ont pu faire référence au parti socialiste ou au parti écologiste. Par exemple, Elyas et Damien ont mentionné que lors de l'élection présidentielle française, la population avait le choix, au premier tour, entre différents partis, dont le parti socialiste ou écologiste. Dans un autre groupe, Ives, a opéré la distinction entre parti de gauche et parti de droite en mentionnant qu'actuellement tous les partis, que ce soit un parti de gauche ou un

parti de droite, cherchaient à mettre les électeurs « dans leur poche »⁵²¹. Il ne s'est pas davantage expliqué sur cette thématique. Finalement, on relèvera que le parti nationaliste flamand, la N-VA (Nieuw-Vlaamse Alliantie), a été mentionné dans un autre groupe, puisqu'Arnaud a constaté « la montée en puissance » de ce parti et le fait qu'il était « en train de refaire la même chose », se référant aux propos d'une autre jeune, relatifs à l'extrême droite et à la Seconde Guerre mondiale.

Par rapport à la première vague de *focus groups*, force est de constater que les jeunes ont présenté davantage de connaissances politiques relatives aux autorités. Cela se traduit par un ressort de registres plus important lors de la deuxième vague. Ces connaissances semblent donc s'être développées depuis la première vague. À cet égard, on rejoint les conclusions tirées par David EASTON et Jack DENNIS qui avait constaté sur le plan cognitif que l'image des autorités – et en particulier du gouvernement – se développait au fil des âges⁵²².

2.2. L'incarnation des autorités

Les jeunes ont également mentionné des représentations concrètes de l'autorité en personnifiant celle-ci. Dans leur étude portant sur la formation des soutiens diffus adressés aux autorités, David EASTON et Jack DENNIS ont relevé différents processus au terme desquels les soutiens étaient générés⁵²³, parmi lesquels figure la personnalisation. Par ce processus, les jeunes (et les enfants selon les auteurs) établissent un lien avec les autorités politiques en prenant conscience que ces autorités sont d'abord et avant tout des individus. Pour le dire autrement, les autorités sont incarnées par des individus. De ce fait, les figures d'autorité personnelles ont un rôle prééminent dans le processus de socialisation⁵²⁴. Durant les discussions, cette incarnation s'est traduite par la mention à certains rôles et certaines fonctions de responsables politiques⁵²⁵ mais également par la mention à certaines personnalités politiques en tant que telles.

2.2.1. *Les rôles et les fonctions des responsables politiques*

Lors de la première vague de discussion, un mot est sorti du lot, celui de « politicien ». Ainsi, dans un groupe, en donnant son avis sur des faits similaires à l'histoire qui avait été lue au début de la discussion, Julie a mentionné le génocide des Juifs et celui des Tutsis en précisant que les politiciens en étaient « un peu responsables ». Un peu plus loin dans la discussion, Jean a aussi

⁵²¹ Il faut savoir que ce jeune réagissait au dernier scénario relatif à l'action des jeunes des dizaines d'années après la réalisation d'un génocide. Alors qu'Irwin estimait qu'il ne fallait pas croire à toutes les idées lancées par les politiciens, ce jeune est intervenu en opérant la distinction entre parti de gauche et parti de droite.

⁵²² EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., pp. 127-128.

⁵²³ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit. On consultera également NIEMI Richard I. et SOBIESZEK Barbara I., « Political Socialization », op. cit., pp. 209-233.

⁵²⁴ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., p. 282.

⁵²⁵ À titre d'information, on rappellera qu'Annick PERCHERON avait montré dans une étude sur l'image des autorités que les enfants français se représentaient d'abord le Président en termes de rôles et fonctions. Percheron ANNICK, « La conception de l'autorité chez les enfants français », op. cit.

souligné le rôle des hommes politiques. En effet, alors que l'animateur demandait si un génocide était possible en Belgique, cet élève a répondu par l'affirmative en se référant au processus électoral. Ainsi, selon lui, « on voit pendant les *élections* qu'il y a beaucoup de *politiciens* qui disent au peuple qu'ils vont régler le problème des étrangers ». Il a alors conclu qu'on pouvait « s'attendre à cela », en parlant d'un génocide. L'animateur a souhaité approfondir cette réponse et Jean a alors précisé qu'un génocide pourrait être possible dans certaines villes, là où « *l'extrême droite* a beaucoup de voix ».

Des fonctions précises ont ensuite été mentionnées par les jeunes. C'est ainsi que quelques-uns ont parlé du « chef d'État » et du « président ». En ce qui concerne le premier, Julie a par exemple précisé que pour éviter d'oublier le génocide des Juifs, il fallait en « parler à un *chef d'État* » et « écrire des bouquins ». On voit la cohabitation d'un registre de discours politique (le chef d'État) avec un registre moins politique (l'écriture d'un livre). En ce qui concerne la référence au président, Florianne et Kévin ont utilisé ce mot quand ils se sont référés à l'histoire qui avait été lue avant la discussion. Il est intéressant de noter que le mot « président » n'était pas présent dans cette petite histoire. On notera par ailleurs que deux autres termes moins précis ont permis de qualifier les rôles et fonctions des responsables politiques : celui de « haut-placé » et celui de « responsable ».

Avant de s'intéresser à la deuxième vague, il convient de mentionner le dernier registre faisant référence à une fonction, celui de « policier ». Dans leur théorie de la socialisation politique, David EASTON et Jack DENNIS ont accordé un rôle important au policier, considéré comme le point de relais entre le jeune et le système politique, et contribuant de manière significative à la politisation des jeunes⁵²⁶. Peu d'enseignements peuvent être tirés de la première vague. En effet, la figure du policier a été évoquée lors du scénario relatif aux victimes, débattu en début de discussion. Harmonie a ainsi déclaré que l'image du policier serait mal considérée s'il enfermait et expulsait les étrangers, comme il avait été dit dans l'histoire lue avant les discussions. On notera enfin que Franklin a mentionné l'armée au même titre que la police, toujours dans le cadre du scénario relatif aux victimes.

Il convient maintenant de se tourner vers la deuxième vague de *focus groups*. Le Tableau 11 indique que la figure du « politicien » est d'abord ressortie des discours. C'est ainsi que certains jeunes ont employé ce mot⁵²⁷ pour qualifier la personne qui avait été élue selon la petite histoire présentée au début des discussions. Ce fut également le cas lorsqu'Elyas, en assimilant la crise économique de 1929 à la crise économique actuelle, a rejeté la responsabilité sur les politiciens

⁵²⁶ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., pp. 209-228.

⁵²⁷ Nous avons également regroupé sous ce mot le concept d' « homme politique ».

actuels. Les jeunes sont restés relativement vagues quant à ce mot. Mais, certaines fonctions ont été citées par quelques jeunes, comme celle de président. Djelloul a, par exemple, précisé que le politicien de la petite histoire lue au début des discussions était le président. En aucun cas, cependant, les jeunes ayant fait référence à cette fonction ne l'ont déterminée davantage. Ils en sont donc restés à un niveau superficiel sans entrer dans les détails.

Les rôles et les fonctions des responsables politiques peuvent également être envisagés dans le cadre local à travers la figure du bourgmestre⁵²⁸ et de l'échevin⁵²⁹. Ainsi, dans un groupe, les jeunes discutaient de l'importance du souvenir. On rejoint à cet égard les développements du chapitre 4 relatif au devoir de mémoire. La discussion s'est ensuite orientée vers la thématique du négationnisme. Harmonie a tenté de mieux cerner les négationnistes en justifiant qu'ils « ont peut-être peur [...] qu'il y ait quelqu'un d'autre qui puisse recommencer à faire ça ». Un autre élève⁵³⁰ a alors souscrit à cette justification en mentionnant que cela pouvait donner des idées à d'autres personnes. Jusqu'à ce stade, la discussion n'avait pas un sens politique. C'est avec l'intervention de cet élève qu'elle a pris une tournure politique puisqu'il a conclu son intervention en mentionnant qu'actuellement, « des gens [...] vont trouver une astuce pour monter au *pouvoir* ». L'animateur a alors interrogé les jeunes pour savoir si leurs propos n'étaient pas contradictoires. En effet, d'un côté, certains évoquaient l'obligation de souvenir et d'un autre côté, certains ont souligné l'exemple que ce fait historique pouvait constituer pour le futur. C'est alors qu'Henri a expliqué la contradiction. Selon lui, si l'éducation doit mentionner que les actes d'Adolf HITLER n'étaient « pas bien »⁵³¹, la façon dont il est arrivé au pouvoir⁵³² est « fascinante » puisqu'il a réussi à « *manipuler* tout un pays pour arriver jusque-là ». Et c'est alors qu'il a pris l'exemple du bourgmestre et de l'échevin. En effet, ce jeune a trouvé cette montée au pouvoir d'autant plus fascinante que « maintenant [il] y en a beaucoup qui sont dans la panade même pour essayer de devenir *bourgmestre* ou *échevin* alors que lui [Adolf HITLER] est quand même arrivé à la tête d'un pays ». Le jeune a alors conclu qu'Adolf HITLER avait « quand même quelque chose dans le crâne, même si c[e n']était pas des idées très positives, pas très bien, c'est quand même une preuve d'intelligence ». On peut constater que les registres de discours sont intimement liés dans le cadre de cet exemple puisque les registres relatifs au souvenir ont côtoyé des registres plus politiques.

La figure du policier a également été utilisée par les jeunes exclusivement dans le cadre du scénario relatif aux victimes. Ainsi, les jeunes ont appréhendé la situation des victimes et le rôle

⁵²⁸ Le bourgmestre est l'équivalent du maire dans le système politique français.

⁵²⁹ En Belgique, le collège communal est notamment composé du bourgmestre et des échevins. Il détient, pour faire simple, un pouvoir d'exécution.

⁵³⁰ Ce jeune n'a pas pu être identifié lors de la retranscription.

⁵³¹ Il s'agit là d'un registre relatif aux valeurs.

⁵³² Il s'agit d'un bon exemple d'imbrications des différents registres de discours.

que peut jouer la police par rapport à elles. Il est intéressant de relever que lors de la deuxième vague, la figure du militaire a totalement été absente de leurs propos. Pour le reste, on notera l'usage du mot « haut-placé » et du mot « supérieur » qui témoignent de la supériorité des individus incarnant l'autorité, comme il a déjà été mentionné dans la précédente section.

2.2.2. *Les personnalités politiques*

Avec Bernard MANIN, on sait aujourd'hui que la vie politique est davantage orientée vers des personnes. En effet, cet auteur a notamment relevé la personnalisation des choix électoraux, entraînant les électeurs à voter « de plus en plus pour une personne et non plus seulement pour un parti ou un programme »⁵³³. Les jeunes ont justement mentionné une série de personnalités politiques incarnant l'autorité. Quatre personnes ont été citées lors de la première vague : Barack OBAMA, Jean-Marie LE PEN, Adolf HITLER et Benito MUSSOLINI. Dans la première section de ce chapitre, nous avons déjà présenté certains propos de jeunes relatifs à Jean-Marie LE PEN et Adolf HITLER. Un autre exemple peut être mentionné à propos de Benito MUSSOLINI. Ainsi, dans un groupe, Arnaud a établi un lien entre lui et Adolf HITLER en précisant qu'il était « le chef italien [à la] même époque que HITLER » et en soulignant que « *politiquement*⁵³⁴, ils étaient copains ».

Lors de la seconde vague de *focus groups*, les jeunes ont été davantage prolixes en termes de personnalités politiques, envisagées de deux manières durant les discussions, soit comme figure de référence, soit comme « pôle d'identification négative », pour reprendre les termes d'Anne MUXEL⁵³⁵. Les cas de Jean-Marie LE PEN et de Jacques CHIRAC ont déjà fait l'objet de développement quand la séquence électorale de l'élection présidentielle française de 2002 a été exposée. Il a également déjà été montré qu'Adolf HITLER a été cité à diverses occasions, notamment quand des liens avec l'actualité politique ont été établis par les jeunes. Nous ne reviendrons donc pas sur eux.

Si on s'intéresse aux figures de référence, de multiples noms ont été cités. Il y a d'abord eu Barack OBAMA, opposé à Adolf HITLER par Enzo alors que les échanges portaient sur les crises politiques. Selon ce jeune, « il y a des gens comme HITLER, il y a des gens comme OBAMA. L'opposé l'un l'autre. [L'] un détruit un pays, l'autre essaye de le faire revivre. OBAMA, il fait instaurer la *sécurité sociale* ». Il y a ensuite Martin LUTHER KING et Nelson MANDELA qui ont été mobilisés respectivement par Djibril et Chirine souhaitant mettre en perspective la thématique du racisme. Selon eux, on peut constater une diminution du racisme suite au déroulement d'une série

⁵³³ MANIN Bernard, *Principes du gouvernement représentatif*, Paris, Flammarion, 1995, p. 279.

⁵³⁴ Le mot « Politique » a été utilisé pour marquer cette idée.

⁵³⁵ MUXEL Anne, « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures et ajustements », *op. cit.*, p. 523.

d'événements davantage politiques⁵³⁶ comme l'indique l'Extrait 27, dont les actions de ces personnalités politiques.

Extrait 27

Djibril : Ouais, il y a toujours du racisme. Le racisme des années 45 n'est plus le même que celui qu'on a maintenant. Ça a un peu diminué.

Ani : Ça a diminué, c'est ça ?

Djibril : Ouais.

Ani : Pourquoi ?

Djibril : Par rapport à tout ce qu'on a vécu, le génocide et voilà, aux nouvelles *lois* et, euh, comment dirais-je, les Nord-Américains, *Martin Luther King* et les autres, qui ont lutté pour les Noirs aussi, par exemple. Il y en a plein d'autres qui.

Chirine : *Nelson Mandela*.

Les personnalités politiques peuvent également constituer un pôle d'identification négative.

On relèvera à cet égard le président du Parti socialiste belge : Elio DI RUPO. Il faut remonter le fil de la discussion pour saisir les enchaînements des discussions dans le groupe où il a été cité. Ainsi, alors que la discussion portait sur l'importance du souvenir (cfr chapitre 4), un jeune a soulevé le rôle du vote comme moyen d'action pour éviter qu'un génocide ne se reproduise⁵³⁷. Hedwige a alors interrogé les informations véhiculées par l'école en regrettant qu'il n'y en ait pas davantage. Elle a ainsi mentionné que si elle devait aller voter à la fin de l'année scolaire, elle ne saurait pas pour qui voter. Harmonie a insisté sur la nécessité pour les individus de s'informer par eux-mêmes. C'est alors que la figure d'Elio DI RUPO est sortie. Hugues a expliqué qu'il voyait « toujours les mêmes têtes en *politique* » et que cela l'embêtait : « J'ai 22 ans. Depuis que je suis gamin, que j'ai l'âge de me rappeler du JT, je vois les mêmes gars [...], *DI RUPO*, etc. Ça m'embête un peu parce que c'est toujours les mêmes depuis le début et on [ne] sait plus trop pour qui *voter* après ». Si la figure du président du Parti socialiste ne constitue pas entièrement un pôle d'identification négative, elle semble être en tout cas la source d'une certaine lassitude chez ce jeune.

En outre, si Barack OBAMA a été mobilisé comme figure de référence, il l'a également été comme pôle d'identification négative. C'est ainsi qu'un jeune a dénoncé l'octroi du « Prix Nobel » au Président américain. Le fil de la discussion doit une fois encore être retracé. Alors qu'Henri expliquait au groupe la séquence électorale de la présidentielle française de 2002 en insistant sur l'importance du vote, l'animateur a demandé aux autres jeunes du groupe ce qu'ils pensaient de cet exemple. Héloïse a mentionné qu'un candidat pouvait cacher son jeu et qu'il n'était pas facile de savoir s'il était « *extrémiste* » ou non. C'est alors qu'Henri a pris l'exemple de Barack OBAMA. En effet, selon lui, il avait « clairement dit dans son programme qu'il [allait] rappeler toutes les

⁵³⁶ On constate ainsi que le registre des valeurs côtoie les registres de discours politiques.

⁵³⁷ Ce point sera spécifiquement abordé dans le chapitre 9.

troupes [d'Irak] » et qu'il avait été élu pour cela. Le jeune a pourtant remarqué la contradiction en affirmant qu'il avait renvoyé des troupes en Irak malgré son Prix Nobel.

Ces deux exemples nécessitent un commentaire méthodologique sur le caractère imprédictible⁵³⁸ des discussions qui peuvent se tenir dans le cadre d'un *focus group*, permettant également de souligner la pertinence d'une telle méthodologie. En effet, dans le premier cas, la discussion portait initialement sur l'importance du souvenir alors que dans le deuxième cas, elle portait sur l'élection présidentielle française de 2002. Suite à l'intervention des jeunes eux-mêmes, elles ont toutes les deux pris une tournure différente pour déboucher d'un côté, sur la lassitude vis-à-vis des mêmes figures politiques et de l'autre, sur la guerre en Irak. Dans les deux discussions, l'animateur n'a pas souhaité mettre fin à la discussion en ne coupant pas les jeunes dans leur élan et en laissant la discussion s'essouffler par elle-même. Les enchainements des discussions ont également permis de mieux cerner l'imbrication des registres de discours. Alors que leur présentation séparée a été réalisée par souci d'intelligibilité ; durant les discussions, ils étaient davantage imbriqués les uns dans les autres et s'alimentaient mutuellement.

Un autre pôle d'identification négative est la figure du Président français Nicolas SARKOZY. Dans un groupe, il a été cité par Kathleen lorsque la discussion portait sur la possible reproduction d'un génocide. Alors que Konstantin citait la présence toujours plus forte actuellement « des groupements nazis », Kathleen a souligné que « *SARKOZY*, il avait plus ou moins les mêmes idées que *HITLER* au début » et sous-entendant qu'un génocide était de ce fait encore possible. Une affirmation aussi aberrante est peu probable. En effet, les politiques menées par le Président Nicolas SARKOZY ne correspondent à aucun des critères développés dans le chapitre 1 relatif à la définition d'un génocide. La remarque de cette jeune fille semble davantage traduire un antisarkozisme qui peut actuellement sévir parmi la jeunesse⁵³⁹.

Deux dernières figures d'autorité doivent encore être citées mais ne nécessitent pas une longue explication. En effet, les discours des jeunes à leur propos ont été très brefs. La première figure est un membre du Parti socialiste, Michel DAERDEN, fort connu en Belgique francophone pour ses frasques médiatiques. Il a été cité dans le cadre du deuxième scénario relatif aux victimes. Alors que l'animateur cherchait à savoir ce que leur inspirait la qualité de victimes, Kasper a précisé qu'il irait dénoncer les faits à Michel DAERDEN. L'animateur a cherché à connaître les raisons poussant ce jeune à citer cet homme politique, mais aucune réponse n'a été apportée et

⁵³⁸ MYERS Greg et MACNAGHTEN Phil, « Can focus groups be analysed as talk ? », *op. cit.*, p. 175.

⁵³⁹ On notera d'ailleurs qu'Anne MUXEL a analysé la « spécificité du tropisme de gauche des jeunes » Français et a constaté une régression du vote de gauche chez les jeunes même si « le tropisme de gauche résiste dans la dynamique générationnelle ». MUXEL Anne, *Avoir 20 ans en politique. Les enfants du désenchantement*, pp. 160-162.

les jeunes ont continué la discussion. La deuxième figure est Joseph STALINE, citée par Arnaud⁵⁴⁰ lorsqu'il a comparé l'extrême gauche à l'extrême droite, comme il a été montré précédemment.

Si l'accent a été mis sur l'incarnation des autorités, c'est parce que la fréquence de l'ensemble des figures politiques citées n'est pas faible. En effet, la somme des fréquences des mots relatifs aux personnalités politiques est de 11 pour la première vague et de 20 pour la seconde vague. Si individuellement, l'importance de ces personnes est négligeable, regroupées, elles constituent un ensemble significatif par rapport aux autres registres.

Au terme de cette partie consacrée à la façon dont les différents détenteurs de l'autorité politique sont incarnés, il est intéressant de prendre en compte certaines variables sociologiques utilisées pour la constitution des groupes de discussions⁵⁴¹. La différence entre les filles et les garçons mérite que l'on s'y attarde. Ainsi, les garçons, plus que les filles, ont davantage identifié des autorités ; ce qui se traduit par un plus grand ressort de connaissance de la part des garçons rencontrés (les mots utilisés par les garçons sont presque deux fois supérieurs aux mots employés par les filles). En outre, les autorités ont été davantage incarnées par les garçons qui ont cité un plus grand nombre de personnalités politiques. Ainsi alors que les filles ont cité 5 personnalités politiques (pour une fréquence de 8), les garçons en ont cité 10 (pour une fréquence de 24). Différentes études sur la socialisation politique ont conclu qu'il n'y avait pas d'importantes différences entre les garçons et les filles⁵⁴² mais ont tout de même constaté la meilleure – toutefois légère – information et personnalisation de la part des garçons⁵⁴³. S'il ne peut être conclu qu'il y a une forte différence entre les deux sexes, on peut tout de même constater que les connaissances des autorités semblent davantage développées chez les garçons rencontrés dans le cadre des groupes de discussions. On notera également la mention plus importante du policier de la part des garçons (une fréquence de 10 contre 1). Ce résultat n'est pas sans rappeler la distinction classiquement opérée dans les travaux sur la socialisation politique quant au moindre attrait des filles pour

⁵⁴⁰ Il est pertinent de souligner que c'est déjà ce jeune qui avait comparé Benito MUSSOLINI et Adolf HITLER lors de la première vague. C'est le seul jeune qui a mentionné deux autres dictateurs de la même époque qu'Adolf HITLER. On n'est guère étonné que ce jeune ait semblé témoigner de plus amples connaissances sur cette période étant donné les influences familiales. En effet, il a déclaré lors des discussions de la deuxième vague de *focus groups* qu'il parlait souvent de cette période avec son grand-père qui selon lui était « fan de ça ». Il a précisé que son grand-père lui racontait souvent « ses petites anecdotes » et qu'il faisait régulièrement des études sur ce sujet étant donné sa formation d'historien. Il a en outre mentionné qu'il regardait souvent avec lui les documentaires relatifs à ce sujet sur ARTE. Lors des discussions, l'animateur lui a également demandé s'il en discutait avec sa grand-mère. Le jeune a répondu par l'affirmative en précisant que sa grand-mère avait tout perdu durant la guerre, que son père (et donc l'arrière-grand-père du jeune) avait dû fermer son entreprise comme il ne souhaitait « pas travailler pour les Allemands ».

⁵⁴¹ L'ensemble des tableaux tenant compte des différentes variables sociologiques peuvent être consultés à l'Annexe 11.

⁵⁴² C'est notamment le cas de Fred I. GREENSTEIN qui n'avait pas constaté de différences significatives. Voir GREENSTEIN Fred I., *Children and Politics*, *op. cit.*, pp. 107-118.

⁵⁴³ C'est le cas de David EASTON et Jack DENNIS qui avaient remarqué une différence faible ne pouvant pas avoir un impact important sur le déroulement du système politique. EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, *op. cit.*, p. 342.

les figures d'autorité représentant la force ou pour reprendre les termes de Fred I. GREENSTEIN, de leur moindre soutien aux politiques agressives⁵⁴⁴. Bien évidemment, les différences présentées à ce stade sont relatives, étant donné les faibles fréquences à la base de ce constat.

La fréquentation d'un des deux réseaux d'enseignement de la Communauté française a aussi une importance par rapport à l'identification des rôles de l'autorité. Ainsi, malgré l'inégale répartition des jeunes sur la base de cette variable, les jeunes provenant du réseau d'enseignement public ont présenté une plus grande connaissance, se traduisant par une plus grande incarnation de l'autorité en ayant recours à certains rôles ou fonctions politiques et à certaines personnalités politiques. Une remarque similaire peut être faite en ce qui concerne le niveau social des élèves. Ainsi, si la répartition entre les élèves défavorisés et favorisés est inégale, on constate tout de même que les jeunes favorisés ont davantage identifié les partis politiques.

2.2.3. *Les Flamands, au cœur de la crise ?*

Pour clôturer l'analyse de l'image des autorités, il faut s'attarder sur deux mots ayant une fréquence importante dans le Tableau 11. Apparus lors de la deuxième vague, ils font référence à une forme particulière d'autorité. Il s'agit des mots « Flamand » et « Wallon ». Ces mots sont présentés à ce stade de l'argumentation car ils renvoient, chez les jeunes, à une certaine forme d'autorité politique susceptible d'adopter une série d'actes et de décisions s'imposant aux membres du système⁵⁴⁵. Les deux mots concernent en fait la crise politique belge. En effet, entre les deux vagues de *focus groups*, la Belgique a connu une importante crise découlant d'un conflit politique et linguistique entre les deux grandes communautés du pays ; conflit ayant abouti à une sixième réforme de l'État. Ce conflit semble avoir eu un impact chez les jeunes qui l'ont mobilisé dans les discussions. Ainsi, le conflit belge a été mentionné par les jeunes dans différents groupes mais à des moments précis du protocole : soit quand il était demandé aux jeunes s'ils connaissaient des faits similaires au génocide des Juifs, soit quand il leur était demandé si un génocide était encore possible dans le futur. Certains jeunes ont alors établi des liens entre la crise belge et le génocide des Juifs. C'est ainsi qu'Hubert a fait un parallèle entre la montée au pouvoir du nazisme et les comportements de certains hommes politiques flamands : « quand on voit des néer-

⁵⁴⁴ GREENSTEIN Fred I., « Sex-Related Political Differences in Childhood », *op. cit.*, p. 353.

⁵⁴⁵ Comme il a été mentionné précédemment, David EASTON distingue trois ensembles au sein du système politique : l'autorité, le régime et la communauté politique. Cette dernière « est composée de membres formant un groupe de personnes liées entre elles par une division politique du travail ». Les liens unissant les membres de cette communauté sont de nature *affective* comme le souligne le théoricien. Voir EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, *op. cit.*, pp. 177-184 [notre traduction]. Les mots « flamand » et « wallon » ont été classés dans l'ensemble relatif à l'autorité car l'argumentaire des jeunes s'est, selon nous, davantage profilé dans les champs des actions et décisions qu'une communauté pouvait imposer à une autre. Les jeunes n'ont pas insisté sur la relation *affective* pouvant unir les membres d'une même communauté. Nous ne réfutons toutefois pas que les « flamands » et les « wallons » peuvent être considérés comme deux communautés politiques.

*landophones*⁵⁴⁶ qui viennent avec des bannières [...] au *Parlement* pour protester contre nous [...], ça me rappelle ce qui se passait à l'époque parce que c'était une haine entre des populations qui a créé ça, et comme nous, on est dans le même pays et qu'on entend que maintenant [il] y en a qui viennent avec des bannières contre nous et qu'ils sont racistes envers nous, forcément ça nous rappelle le passé »⁵⁴⁷. Dans le même groupe, les jeunes ont, à la fin de la discussion, tenté de faire des liens entre la crise politique belge et la possible reproduction d'un génocide. Ainsi, après que l'animateur eut posé la dernière question du protocole de recherche, relative à la possible reproduction d'un génocide, la discussion s'est uniquement focalisée sur la situation politique belge. Hedwige a d'abord dit qu'il fallait « faire attention à la *politique* en Belgique » et qu'il ne fallait pas que ça se reproduise ici car selon elle, il y a actuellement « deux parties qui se déchirent ». Hemma a tempéré les propos de la première intervenante en précisant qu'il n'y aurait peut-être pas un génocide mais bien « une guerre civile *Flamands-Wallons* ». En effet, selon elle, il y a « de plus en plus de *Flamands* qui détestent les *Wallons*, et forcément plus de *Wallons* qui détestent les *Flamands* »⁵⁴⁸. La jeune fille a alors dépassé le strict cadre belge pour envisager le niveau européen. Elle a imaginé le scénario dans lequel l'« Europe » n'existant plus, la Belgique se séparait, la France ne voulait pas prendre les Wallons et tous les gouvernements se disputaient. Dans ce cas, selon elle, une guerre comme la Seconde Guerre mondiale pourrait « redémarrer ». On constate une fois encore l'assimilation du génocide des Juifs à la Seconde Guerre mondiale. Elle a alors conclu en mentionnant qu'il suffisait « d'un petit truc » pour « démonter » tout un système, à l'instar, selon elle, des attentats du 11 septembre 2001 qui ont montré que certains événements pouvaient arriver alors que les individus ne s'y attendaient pas. Henri a alors précisé que malgré les avis négatifs des deux premières intervenantes, la Belgique avait « encore la chance d'avoir un *Roi* qui est *médiateur* ». Il a aussi souligné que le « *chef de l'Europe* » était un Belge, que la Belgique était un « pays puissant » – mais pas autant que l'Allemagne et la France – et que le scénario envisagé par Hemma n'était « pas sûr ». Héloïse est ensuite intervenue en reprenant l'argument de Hemma selon lequel « un petit truc peut tout transformer ». Elle a clairement énoncé la séparation de la Belgique et l'impossibilité pour la Wallonie – à l'inverse de la Flandre – de « tenir » dans un tel contexte car la Wallonie, selon elle, « coulera ». L'animateur a ensuite cherché à savoir si les

⁵⁴⁶ Le mot « Flamand » a été utilisé pour marquer cette idée.

⁵⁴⁷ Il n'est pas inutile de souligner, dans cet extrait, l'étroite imbrication des registres de discours politiques avec celui relatif aux valeurs.

⁵⁴⁸ La manière dont cette élève envisage le conflit politique belge est intéressante à souligner. En effet, selon ses propos, on constate que la responsabilité première vient du côté flamand entraînant dès lors l'aversion des Wallons. Cet extrait permet d'appréhender ainsi la séquence de raisonnement du jeune par rapport à cette thématique et permet donc de dépasser la catégorisation des attitudes et opinions comme le font les tenants de la perspective sociologique en socialisation politique. À cet égard, la manière dont cette jeune fille envisage le conflit fait penser à la pensée linéaire telle que définie par Shawn W. ROSENBERG. En effet, cette élève appréhende le conflit comme une relation de cause à effet ; l'aversion des Flamands entraînant l'aversion des Wallons. Voir ROSENBERG Shawn W., *The Not So Common Sense, Differences in How People Judge Social and Political Life*, *op. cit.*, pp. 79-118.

jeunes pensaient qu'il pourrait y avoir des morts suite au conflit politique belge actuel. Hubert a répondu que ça dépendait de la tournure des événements. Selon lui, « quand on parle de morts, ça dépend comment on en parle. On ne va pas faire des camps et mettre les *Wallons* dans un camp, les *Flamands* dans un camp, mais il peut y avoir des morts. Il va peut-être y avoir des émeutes [...] mais je [ne] pense pas qu'on va en arriver aux camps d'extermination ou d'une autre appellation ». La discussion s'est terminée par cette intervention.

Dans un autre groupe, les jeunes ont tenu une discussion similaire en affirmant qu'un génocide était possible en Belgique, comme le montre l'Extrait 28.

Extrait 28

Ani : Bien, on va passer à la dernière question avant de remplir les documents. Est-ce que vous pensez que ce genre de faits est encore possible dans le futur ?

Kamila : Oui.

Ken : Evidemment.

Ani : Pourquoi ?

Kamila : Parce qu'il y a toujours des gens égoïstes qui veulent atteindre le *pouvoir* / ... /

Ken : Egoïste, c[e n'est pas vraiment égoïste.

Kamila : Bon, des gens qui ont du plaisir à avoir plus de *pouvoir*.

Ken : Ceux qui ont fait ça, c'est des *nationalistes* purs et durs. Moi je dis, les *Flamands*, ils vont nous faire ça un de ces quatre. Regardez comme ça devient, ils vont nous faire ça un de ces quatre.

Ani : Pourquoi ?

Kamila : Parce qu'il y a trop de haine.

Ken : Déjà, ils essayent de nous forcer. À chaque fois qu'on refuse quelque chose, comme ils sont en *majorité*, ils essayent de nous forcer et ça devient de plus en plus grave. Un *Wallon*, il ne peut même plus se promener en Flandre sans risquer de se faire taper.

Kamila : Le problème, c'est que les personnes installent les haines entre, dans ce cas-ci, *Wallonie*, *Flamand* / ... /

Ken : Pas seulement *Wallon*, regardez / ... /

Kamila : En augmentant / ... /

Ken : Regardez les personnes étrangères qui se sont faites tuer parce qu'elles étaient là-bas en Flandre, donc, pas seulement les *Wallons*. Tout ceux qui [ne] sont pas *Flamands*, dehors, et ça devient complètement exagéré. Vas-y continue.

Kamila : Mais vous me coupez tout le temps.

Kasper : Les *Flamins* [PC]

Ani : Comment ?

Kasper : Les *Flaminds*, c'n'est nin des djins⁵⁴⁹.

Il n'est pas utile de multiplier les extraits présentant les discours des jeunes à l'égard de la crise politique belge en lien avec le génocide des Juifs. Tout au plus notera-t-on que c'est dans ce cadre que deux jeunes ont fait référence à BHV⁵⁵⁰ ou encore au fait que le poste de Premier ministre revenait systématiquement à un flamand et non à un wallon, selon Ivan.

⁵⁴⁹ Pour rappel, dans le chapitre 6, nous avons présenté la suite de la discussion car la teneur des propos concernait les valeurs. Cette remarque permet de souligner, une fois encore, l'imbrication des différents registres de discours dans les propos des jeunes.

⁵⁵⁰ BHV signifie Bruxelles-Hal-Vilvorde, du nom donné à un arrondissement judiciaire et à une circonscription électorale au centre de la Belgique. Si les jeunes ont fait référence à BHV, c'est parce que cet arrondissement est en partie au cœur de la crise politique belge ; les Flamands désirant sa scission. En effet, pour faire, simple, cet arrondissement « présente la particularité de se trouver à cheval sur deux régions linguistiques différentes [...] [la région flamande et la région bruxelloise] et permet ainsi à des 'francophones de Flandre', d'une part, de voter aux élections

Accessoirement, il faut noter que le registre relatif à la crise a également été employé par les jeunes pour désigner la crise de 1929. On ne se situe donc plus dans le cadre de l'actualité politique belge. Certains n'ont pas hésité, à cet égard, lors des deux vagues de *focus groups* à comparer la situation économique actuelle à la crise économique de 1929. En faisant une telle comparaison, la reproduction possible d'un génocide a été envisagée par les jeunes. Par exemple, lors de la première vague, Chahid a déclaré lors des discussions qu'un génocide pouvait se reproduire. Il a alors tissé un lien avec la crise de 1929 avant de conclure que « dans 20 ou 30 ans, il y a aura une Troisième Guerre mondiale ».

Finalement, des différences liées aux effets de deux variables sociologiques peuvent être présentées. Malgré l'inégale répartition du panel sur la base de l'origine nationale des élèves – les jeunes Belges étant deux fois plus nombreux que les jeunes étrangers ou d'origine immigrée –, la crise politique belge a été mentionnée avec une plus grande importance par les jeunes Belges. Cela peut évidemment s'expliquer aisément par la plus grande préoccupation des jeunes Belges par rapport à l'actualité politique de leur pays. Cette plus grande préoccupation semble également concerner les jeunes issus d'un milieu social plus défavorisé, malgré leur inégale répartition dans le panel.

3. Les règles et les types de régimes politiques

Dans le triptyque des composantes du système politique conçu par David EASTON, il reste à analyser la manière dont les jeunes conçoivent le régime politique caractérisant la société dans laquelle ils évoluent. Pour rappel, le régime politique renvoie à « un ensemble de contraintes formelles qui sont généralement acceptées, à travers une indifférence passive ou un consensus positif, par les gouvernants et les gouvernés et qui fournit des indications larges sur ce qui est permis ou non de faire au sein du système »⁵⁵¹. Dans le cadre des discussions, les jeunes ont fait diversement référence à une série de normes et de règles qui régissent la société et qui structurent leur univers politique. Le Tableau 12 reprend les mots sélectionnés ainsi que leur fréquence.

fédérales et européennes pour des listes francophones et, d'autre part, d'avoir recours à des tribunaux bruxellois francophones ». SOHIER Jérôme, « Bruxelles-Hal-Vilvorde : un arrondissement en sursis ? », *Administration publique*, 2004, n° 2, p. 107. Pour une analyse détaillée des réformes électorales concernant cet arrondissement, voir notamment BRASSINE DE LA BUISSIÈRE Jacques, « La circonscription de Bruxelles-Hal-Vilvorde et les réformes électorales de 2002, *Courrier hebdomadaire du Centre de recherche et d'information socio-politiques*, 2002, n° 179, 46 p. Enfin, il faut savoir que suite à ces réformes, la Cour constitutionnelle belge a annulé une série de dispositions. Pour un commentaire de cet arrêt, voir notamment SCHOLSEM Jean-Claude, « Des 'principes' et de l'usure du temps », *Revue de Jurisprudence de Liège, Mons et Bruxelles*, 2003, n° 27, pp. 1165-1176. Suite à la plus longue crise politique qu'ait connue la Belgique en 2010 et 2011, un accord entre les deux communautés a été trouvé, entraînant la scission de cet arrondissement électoral et judiciaire.

⁵⁵¹ EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, op. cit., p. 192 [notre traduction].

Tableau 12 Liste des mots et des fréquences associés au régime politique

	Première vague		Deuxième vague	
<i>Démocratie</i>	10	Problème	4	<i>Élection</i> 19 <i>Dictature</i> 2
<i>Élection</i>	8	Liberté de penser	3	<i>Voter</i> 18 <i>Égalité</i> 2
<i>Voter</i>	7	<i>Loi</i>	3	Interdire 9 Liberté de la presse 2
<i>Droits de l'Homme</i>	6	Dignité humaine	2	<i>Négation</i> 8 <i>Liberté d'expression</i> 2
<i>Politique</i>	6	<i>Égalité</i>	2	<i>Droit</i> 7 <i>Minorité</i> 2
<i>Dictature</i>	5	Relations internationales	2	<i>Loi</i> 6 Sécurité sociale 2
<i>Liberté d'expression</i>	5	Accord	1	<i>Politique</i> 6 Vote obligatoire 2
<i>Négation</i>	5	Fraternité	1	<i>Majorité</i> 5 <i>Droits de l'Homme</i> 1
<i>Droit</i>	4	<i>Majorité</i>	1	<i>Liberté</i> 3 Égalité devant la loi 1
<i>Liberté</i>	4	<i>Minorité</i>	1	<i>Démocratie</i> 2 Unanimité 1

3.1. Les règles de fonctionnement

Plusieurs registres du Tableau 12 font référence à une série de règles relatives au fonctionnement de la société. Ainsi, envisager un régime politique permet d'appréhender son caractère démocratique. Le concept de démocratie a été utilisé par les jeunes, lors de la première vague de différentes manières. Par exemple, au détour de la discussion sur les films, Elyes a rappelé la chance qu'il avait « de vivre ici », c'est-à-dire en Belgique car selon lui, « en *démocratie*, on est sûr de ne pas refaire ce qu'ils [les Juifs] ont vécu ».

Mentionnée à différentes reprises, la démocratie a été peu définie par les jeunes. En réponse à la question relative à l'arrivée au pouvoir démocratique de l'homme politique mentionné dans l'histoire lue au début de la discussion, Franklin a défini la démocratie par rapport aux partis politiques :

On peut encore le détrôner. Enfin, [PC], vis-à-vis de l'*armée*, vis-à-vis de la *police*. C[e n]est pas parce qu'il fait un centre qu'il contrôle tout le pays, forcément. Il [ne]contrôle pas tout le pays, il y a des *polices*, etc. Il faut déjà qu'il soit entouré et donc c[e n]est pas dit. Maintenant, on est en *démocratie* et donc il y a beaucoup de *partis*, c[e n]est pas parce qu'un *parti* est au *pouvoir* que tous les autres sont de son côté. Et donc, c[e]est pas parce que la moitié de la population, je crois pas qu'il y aura la moitié de la population, forcément, il y a 35% de la population qui ont voté pour lui qu'il y a tout le pays, enfin, je [ne] sais pas.

À travers cette réponse, il peut également être constaté que ce jeune a fait référence à une majorité simple et non une majorité absolue⁵⁵² alors que dans l'histoire lue aux élèves, il était juste fait mention qu'un homme politique avait été élu. À cet égard, il convient de noter que la majorité a été énoncée par Chirine dans un autre groupe sans préciser davantage ce qu'elle entendait par majorité.

Le registre de minorité a aussi été utilisé. Lors de la première vague, en réponse à la question relative à l'arrivée démocratique au pouvoir de l'homme politique mentionné dans l'histoire lue au

⁵⁵² Dans un système électoral, la majorité simple ou majorité relative est obtenue quand un candidat a un nombre de voix supérieur aux autres candidats. La majorité absolue exige, quant à elle, plus de la moitié des voix des électeurs. BEAUFAYS Jean, *Histoire politique et législative de la Belgique*, Études et Recherches n° 56, 2003-2004, 5^e éd., p. 127.

début de la discussion, Chahid a expliqué qu'il ne fallait pas baisser les bras car selon lui, « même si on est une *minorité*, [il ne] faut pas baisser les bras. [...] Si c'est nous qui avons *élu* le *président*, par exemple, on peut attendre cinq ans qui passent puis on le change [...] ». Lors de la deuxième vague, la majorité a été opposée à la minorité par Henri. Alors que la discussion portait sur le rôle de l'école, elle s'est orientée vers la thématique du vote et cet élève a souligné l'incapacité dans laquelle se trouvaient, de manière générale, les minorités dans une société. On remarquera qu'une variante de la majorité a consisté, pour Ives, à recourir au registre de l'unanimité en se référant aux élections de 1933 au terme desquelles Adolf HITLER avait été élu sans avoir l'unanimité.

Si la démocratie a été mentionnée par les jeunes, la dictature l'a également été mais dans une moindre mesure. Sans jamais préciser les caractéristiques d'un tel type de régime politique⁵⁵³, quelques jeunes y ont fait référence. Par exemple, Fabienne a précisé qu'un génocide était encore possible dans une dictature. Dans un autre groupe, Gilles a fait référence à un dictateur ayant « élevé une nation contre un peuple » pour expliquer la situation décrite dans l'histoire lue aux élèves au début de la discussion. Une fois encore, les jeunes sont restés relativement évasifs quant à ce registre. Lors de la deuxième vague, on notera que Gaby a recouru au concept de démocratie⁵⁵⁴ en le définissant au regard de celui de dictature. Ainsi, pour elle, la « *démocratie*, ça veut dire déjà qu'on a le *suffrage universel*, donc on peut *voter*. Et puis, il n'y aura jamais, enfin, je crois qu'il y a des *accords* qui nous protègent de la *dictature*. Il n'y aura jamais de *dictature* parce qu'il y aura des *ministres* ».

Si on cherche à approfondir le concept de démocratie, on peut notamment s'intéresser à la démocratie représentative dans laquelle évoluent les jeunes. Bernard MANIN a identifié quatre principes de la démocratie représentative : désignation des gouvernants par des élections réitérées à intervalles réguliers, marge d'indépendance des gouvernants par rapport aux électeurs, expressions libres des opinions politiques des gouvernants et soumission des décisions politiques à l'épreuve de la discussion⁵⁵⁵. Les jeunes ont eu l'occasion de discuter de l'un de ces principes, à

⁵⁵³ Il est ainsi courant, en science politique, de distinguer deux types de régimes : les régimes autoritaires et les régimes totalitaires. En simplifiant, les régimes autoritaires se caractérisent « par le refus du jeu démocratique, le contrôle arbitraire de la vie politique, l'absence de pluralité partisane des élites et un rapport gouvernants/gouvernés qui repose plus sur la force que sur la persuasion ». Les régimes totalitaires se différencient des régimes autoritaires dans la mesure où ils ont pour but « l'unification totale de la société, sous l'égide d'un chef 'infaillible', et se caractérisent par l'indifférenciation entre l'État et la société, la négation de tout pluralisme – politique et social. Ils fonctionnent à la terreur exercée par des organes rivaux (police, armée, services secrets), sur un mode délirant et visent à l'extermination de la différence ». CHAGNOLLAUD Dominique, *Science politique. Éléments de sociologie politique*, op. cit., p. 105. Pour une description plus détaillée de ces types de régimes, on consultera utilement GRAWITZ Madeleine et LECA Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 2. Les régimes politiques contemporaines*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 115-312 et ARENDT Hannah, *Les origines du totalitarisme. Le système totalitaire*, Paris, Seuil, 1972, 313 p.

⁵⁵⁴ Dans ce groupe, la discussion portait sur la crise politique belge, comme il a été précisé précédemment.

⁵⁵⁵ MANIN Bernard, *Principes du gouvernement représentatif*, op. cit., pp. 207.247.

savoir la désignation des gouvernants par des élections réitérées à intervalles réguliers. Deux mots recoupent ce principe : « élection » et « voter ».

Lors de la première vague, le registre relatif aux élections a fait l'objet de quelques mentions. Ainsi, dans le cadre des scénarios, dans un groupe, une question cherchait à connaître l'opinion des jeunes par rapport aux citoyens qui avaient pu voter pour l'homme politique de l'histoire. Judith a mentionné que les citoyens devaient subir leur erreur. Julie s'en est alors offusquée en disant que c'était « dégueulasse pour les étrangers ». Elle a alors préconisé de « refaire des élections, avec d'autres personnes », pour essayer d'arranger la situation. La discussion s'est alors poursuivie et Jérôme est revenu sur la thématique des élections en indiquant que les élections n'étaient « pas bien » car elles ne permettaient pas de savoir ce qu'il peut se passer une fois qu'un individu a été élu. L'animateur a alors cherché à approfondir sa réponse. Le jeune s'en est expliqué en précisant que les élections créaient « des *problèmes* » et que « toute la *politique* [créait] des *problèmes* »⁵⁵⁶. L'animateur a recueilli les avis des autres jeunes par rapport à cette réponse. Ne partageant pas la même opinion, Julie a alors souligné le rôle de la politique, tant en termes d'accord que de relations internationales (Extrait 29).

Extrait 29

Ani : Vous avez tous le même avis là-dessus ?

Julie : Non. Ben la *politique*, ça aide, ça nous permet de tous *vivre ensemble*, [PC] sans guerre et tout ça. Donc, si, c'est important.

Jérôme : Mais voilà où on en est.

Julie : Ben pas dans notre pays à nous. On trouve des *accords* pour s'entendre, pour pas que [...]

Jérôme : Dans ce cas-là, c'est toi qui fais l'égoïste alors.

Julie : Pourquoi ?

Jérôme : Parce que tu [ne] penses qu'à toi. C'est pour ça que la *politique*, c[e n]'est pas bon.

Julie : C'est pour ça qu'il y a les *relations internationales* en *politique*.

Jérôme : Hum ?

Julie : C'est pour ça qu'il y a les *relations internationales* en *politique*.

En ce qui concerne le registre relatif au « vote », quelques jeunes y ont fait référence, lors de la première vague, surtout quand les discussions portaient sur le scénario relatif aux témoins et aux votes des citoyens pour l'homme politique mentionné dans la petite histoire.

Il convient maintenant de se tourner vers la deuxième vague de *focus groups*. Des conclusions identiques à la première vague peuvent être tirées. Quand les jeunes ont parlé des élections, ils les ont d'abord envisagées dans le cadre du scénario relatif aux bourreaux. Ils ont ainsi essayé d'expliquer la montée au pouvoir de l'homme politique mentionnée dans la petite histoire lue au début des discussions. C'est par exemple le cas de Florian qui a estimé que « la personne élue démo-

⁵⁵⁶ Cette vision rappelle les conclusions qui avaient été tirées par Nadia DEHAN, Gérard GRUNBERG et Annick PERCHERON, selon lesquelles les jeunes percevaient les relations entre le gouvernement et le citoyen comme un « champ de rapports conflictuels ». DEHAN Nadia, GRUNBERG Gérard et PERCHERON Annick, « Les relations entre l'individu et le pouvoir », *op. cit.*

cratiquement a[vait] peut-être caché son jeu. Elle a[vait] peut-être fait en sorte de se faire élire démocratiquement mais après, elle a[vait] changé de face ». Cette explication a été mobilisée à plusieurs reprises. On remarquera en outre qu'Enzo a évoqué le cas de l'obligation de vote en Belgique.

La thématique des élections et du vote a par ailleurs été illustrée avec l'exemple de l'élection présidentielle française de 2002. Divers extraits ont déjà fait l'objet d'une présentation précédemment. Il convient d'illustrer à nouveau cette thématique, car elle témoigne du rôle des Territoires de la mémoire comme vecteur de socialisation par rapport au génocide des Juifs. Dans l'Extrait 30, la discussion tournait autour du dernier scénario relatif à l'action des jeunes plusieurs années après le déroulement des faits génocidaires tels que décrits dans la petite histoire. Ken a souligné le rôle des Territoires de la mémoire et Kasper est revenu sur la séquence électorale du printemps 2002. Cet extrait combine différents registres expliqués dans les points précédents de ce chapitre.

Extrait 30

Ken : Tu as été aux Territoires de la mémoire, tu étais avec moi aux Territoires de la mémoire ?

Kamila : Oui, j'étais avec toi.

Ken : Tu as vu ce qu'il s'est passé après la guerre.

Kamila : Je dormais pendant le film.

[Rires]

Ken : Ce qu'il s'est passé après la guerre, c'est qu'il y a plein de pays qui ont fait ça, plusieurs. C'est parce qu'ils étaient au courant de ce qu'il s'est passé⁵⁵⁷.

Kamila : Justement, Ken, quand des gens sont dans une situation pareille et qu'ils voient que c'est une répétition et que ça commence à faire comme ça, on a plus facile à arrêter quelqu'un qui, tout le monde sait que ça va se passer comme ça et qu'il faut faire quelque chose, que de se dire, « tiens, on va se taire, sinon, ça va donner des idées aux autres ».

Kasper : Parce que quand il y avait eu les *élections* avec *CHIRAC* et qu'il [n']y avait pas tous les Français qui avaient été *voter*, c'était au final *CHIRAC-LE PEN*. Et puis, il y a une *majorité* de Français qui sont allés *voter* pour *CHIRAC* même si c[e n]est pas lui qu'ils préfèrent pour ne pas avoir le *pouvoir*.

Même si les conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur la socialisation politique seront mises en balance ultérieurement, il faut quand même noter l'influence que semble avoir joué la visite des Territoires de la mémoire sur les représentations que certains jeunes ont de différents événements politiques s'étant déroulés après la Deuxième Guerre mondiale. En effet, outre ce qui est présenté dans l'Extrait 30, ils ont clairement associé l'extrême droite au nazisme, notamment en raison de la visite de l'association liégeoise.

⁵⁵⁷ Avant la réalisation du parcours symbolique, les jeunes sont priés de regarder un documentaire qui retrace la montée des extrémismes en Europe. On peut notamment y voir la mise en place du système concentrationnaire et d'extermination nazi. À la fin du documentaire, un compte rendu de l'actualité est présenté. Durant cette séquence, les jeunes visiteurs peuvent ainsi prendre connaissance de la montée en force de différents partis d'extrême droite en Europe. Le cas de la montée au pouvoir du FPÖ (Freiheitliche Partei Österreichs) suite aux élections suisses de 1999 a notamment été évoqué.

Il convient de noter que la thématique des élections a également permis de qualifier le comportement de certains électeurs. Précédemment, lorsque certaines figures politiques ont été analysées comme pôle d'identification négative, nous avons pris l'exemple d'un groupe dans lequel Hugues avait dénoncé le fait que l'on voyait « toujours les mêmes têtes en politique ». Ce jeune avait notamment pris l'exemple du président du Parti socialiste belge, Elio DI RUPO. À la suite de cette séquence de discussion, Henri a alors apporté sa vision relativement négative de la politique en insistant sur les élections et en ne manquant pas de relever l'égoïsme des « gens ». Ainsi, il trouve « normal » que les gens votent pour un homme politique qui favoriserait plus de la moitié de la population car « les gens sont maintenant toujours plus égoïstes ». Les individus, toujours selon l'élève, porteront leur voix vers un homme politique qui leur permettra d'être « favorisés » et « d'avoir toujours plus d'argent », aux dépens d'autres personnes. Ce jeune a exprimé une vision relativement négative des représentations alimentant son univers politique en se focalisant, dans ce cas, sur le thème des élections.

Par rapport à la première vague de *focus groups*, on notera que les mots « élection » et « voter » ont gagné en importance puisque leurs fréquences respectives ont plus que doublé mais elles sont tout de même à un niveau relativement bas par rapport à d'autres fréquences comme celles qui ont été présentées dans la partie II. Nous ne développerons pas davantage la thématique des élections et du vote car elle sera abordée dans le cadre du chapitre 9. Il sera alors montré que les jeunes ont appréhendé les élections et surtout le vote sous l'angle de la participation politique.

S'intéresser au régime politique d'une société nécessite également d'envisager sa dimension légale. C'est essentiellement à travers le mot « loi » que les jeunes se sont exprimés sur ce point. Lors de la première vague, la loi a ainsi été invoquée dans quelques cas, notamment par Chahib concernant le conflit israélo-palestinien, assimilé au génocide des Juifs. Il a précisé qu'il parlait de cela en famille en mentionnant que « tout le monde sait que ça [ne] se fait pas de venir s'installer quelque part et après d'installer une *loi* et de fermer les frontières ». C'est pour cela que, selon lui, c'est une obligation de parler de ce genre de faits quand on regarde les informations à la télévision car ce n'est « pas bien ». Lors de la deuxième vague, ce registre a également été employé. À ce stade, il convient de souligner la plus grande importance du recours à ce registre par rapport à la première vague de *focus groups*.

3.2. Les droits et les libertés

Si les jeunes ont eu l'occasion de détailler le régime politique en le développant sous l'angle de la démocratie, du processus électoral et des dispositifs légaux, ils ont aussi indiqué toute une série de droits et de libertés dont ils peuvent être titulaires. La description du régime politique envisagé

par les jeunes est étroitement liée aux droits et aux libertés qui vont être désormais présentés. Mais nous avons fait le pari de les dissocier pour la clarté de l'exposé.

Comme le montre le Tableau 12, les droits et libertés mentionnés par les jeunes sont un peu plus importants – tant au niveau de leur diversité que de leur fréquence – lors de la première vague de *focus groups*. Toutefois, il faut d'emblée souligner que certains droits ont été appréhendés par les jeunes dans une perspective de confiance politique et seront dès lors exposés dans le chapitre 8.

En termes de connaissances, différents droits et différentes libertés peuvent être retirés des discours des jeunes. Ainsi, les droits de l'homme ont été évoqués à plusieurs reprises. Enzo a directement mobilisé ces droits après la lecture de la petite histoire puisque sa réaction fut de constater que « ça ne respecte pas les *droits de l'homme* ». Gaby a eu une exclamation similaire lorsqu'elle a dit, au moment où la discussion portait sur le scénario relatif aux bourreaux que les comportements de ceux-ci étaient « contre les *droits de l'homme* » alors qu'au même moment de la discussion, une de ses condisciples, Géraldine, plaçait la discussion sur le registre de la moralité en évoquant l'immoralité des actes des bourreaux – témoignant de ce fait de l'imbrication des différents registres de discours⁵⁵⁸. Il faut savoir que Gaby a mobilisé une fois encore les droits de l'homme dans la suite de la discussion, au moment où celle-ci portait sur le scénario relatif à l'action des jeunes plusieurs années après le déroulement des faits génocidaires tels qu'ils avaient été décrits dans la petite histoire. Alors qu'elle envisageait de transmettre le génocide des Juifs aux jeunes, notamment en privilégiant les musées, elle a ajouté qu'il fallait aussi insister sur le caractère contraire des actes nazis avec les droits de l'homme. Un peu plus loin dans cette même discussion, Gaëtan a également eu recours au concept de droit de l'homme pour exprimer son idée. Cette séquence de la discussion mérite que l'on s'y attarde car elle n'est pas dénuée d'intérêt.

La discussion portait sur la réaction des jeunes en tant que descendants de victimes du génocide des Juifs. Alors que différents jeunes estimaient que l'individu était davantage touché par des faits passés quand sa famille y était impliquée, Gaëtan a exprimé un certain doute. Selon lui, en effet, cela dépend du type de conflit. Il a ainsi opéré une distinction entre la Première et la Deuxième Guerre mondiale. Il a estimé que l'on réagirait davantage dans le cas de la Deuxième Guerre mondiale, si notre famille avait été juive et qu'elle avait été exterminée. Toujours selon lui, il y a une différence à opérer sur la base des raisons expliquant la mort d'un proche. Si cela dépend de sa qualité de Juif, le jeune a estimé que c'était « n'importe quoi ». Par contre si la personne a été tuée pour défendre son pays, cela est différent. Suite à cette distinction, Gaëtan a dès

⁵⁵⁸ Ce registre a été expliqué dans le chapitre 6 relatif aux valeurs morales.

lors estimé que l'on parlait davantage de la Seconde Guerre mondiale « en disant que c'était une grosse erreur » puisque des personnes ont été victimes sur la base de ce qu'elles étaient⁵⁵⁹. Après cette intervention, l'animateur a cherché à approfondir son opinion. Il a alors construit son argumentation en différenciant les guerres ayant un sens de celles qui n'en ont pas. La guerre en Irak n'avait pas de sens pour lui. Par contre, la Révolution française – il a toutefois précisé que ce n'était pas vraiment une guerre – a eu plus de sens. C'est à ce stade de son argumentation qu'il a fait intervenir les droits de l'homme car, selon lui, les guerres qui n'ont pas de sens sont celles qui ne respectent pas les droits de l'homme.

La distinction opérée par le jeune entre la Première et la Deuxième Guerre mondiale et surtout la différence de statut entre les victimes sur la base de sa qualité ou de son action n'est pas sans rappeler la dichotomie entre le statut de héros et celui de victime et le passage du droit du souvenir au « devoir de mémoire »⁵⁶⁰. Ainsi, le droit au souvenir était revendiqué par les anciens combattants et visait à la reconnaissance de « leur engagement patriotique ou à des valeurs comme la liberté ou la démocratie. Les cérémonies orchestrées autour des morts ritualisaient la dette des générations postérieures vis-à-vis des héros 'morts pour la Patrie' »⁵⁶¹. En ce qui concerne le devoir de mémoire, « ce n'est plus l'héroïsme qui est mis en avant, mais le crime. C'est la mémoire elle-même qui est sacrée, parce que le crime lié à une conscience universelle est crime contre l'humanité et devient imprescriptible »⁵⁶². L'évolution de la reconnaissance du statut de héros à celui de victime s'est également matérialisée au niveau des monuments aux morts⁵⁶³.

Le passage du statut du héros à celui de victime se concrétisant par le devoir de mémoire peut entraîner une dynamique concurrentielle, comme l'a analysé Jean-Michel CHAUMONT. Cet auteur a ainsi expliqué la concurrence qui peut voir le jour entre les victimes du génocide commis par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale. Dans son ouvrage, il a retracé le parcours de victimes de ce génocide et plus précisément des victimes juives. Il a montré qu'« après le temps de la honte, [est venu] celui d'une glorification dont un des effets les plus tangibles [a été] une fulgurante ascension statutaire des rescapés de la Shoah »⁵⁶⁴. Il a également ana-

⁵⁵⁹ On rejoint à cet égard la distinction opérée par Bernard BRUNETEAU entre le « crime motivé » où une personne est assassinée pour ce qu'elle fait et le « crime immotivé », où une personne est assassinée pour ce qu'elle est. BRUNETEAU Bernard, « Génocides. Origines, enjeux et usages d'un concept », *op. cit.*, p. 24.

⁵⁶⁰ DEMOCRATIE OU BARBARIE, *Paroles de pierres. Traces d'histoire*, *op. cit.*, p. 10.

⁵⁶¹ *Ibid.*

⁵⁶² *Ibid.*

⁵⁶³ Antoine PROST a, par exemple, analysé les différents types de monuments aux morts en France. Distinguant les monuments civiques, les monuments patriotiques-républicains, les monuments funéraires-patriotiques et les monuments purement funéraires, il en a montré les différentes caractéristiques. PROST Antoine, « Les monuments aux morts. Culte républicain ? Culte civique ? Culte patriotique ? », in NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome 1*, *op. cit.*, pp. 199-223. Au niveau belge, les membres de la cellule « Démocratie ou barbarie » ont réalisé un travail similaire. Voir DEMOCRATIE OU BARBARIE, *Paroles de pierres. Traces d'histoire*, *op. cit.*, 109 p.

⁵⁶⁴ CHAUMONT Jean-Michel, *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 2010, p. 93.

lysé le débat ayant vu le jour à partir de 1967 concernant l'unicité de la Shoah. Selon l'auteur, un effet pervers a découlé de ce débat, celui de la concurrence des victimes qu'il décrit de cette façon :

À partir du moment où un groupe prétend que sa victimisation est sans aucune commune mesure avec d'autres persécutions, il est prévisible que d'autres victimes du nazisme ou d'autres tragédies historiques s'insurgent et soutiennent le contraire⁵⁶⁵.

Jean-Michel CHAUMONT a présenté trois cas de figure pouvant être soulevés par les victimes contestant l'unicité de la Shoah⁵⁶⁶. Finalement, l'auteur est revenu, dans un autre article, sur une des conséquences pouvant découler de cette concurrence des victimes, c'est-à-dire la pomme de discorde pouvant s'installer entre groupes minorisés :

[...] tandis que 'les' Juifs, abusivement récompensés en un groupe compact et homogène pour la circonstance, seront accusés par les autres de vouloir monopoliser le statut de victime, on soupçonnera à l'inverse chez les détracteurs de l'unicité un antisémitisme latent, voire une forme particulièrement perverse de négationnisme⁵⁶⁷.

Il faut maintenant revenir à la séquence de discussion qui était analysée. Pour rappel, Gaëtan avait fait intervenir les droits de l'homme dans son argumentation en considérant que les guerres n'ayant pas de sens sont celles qui ne respectent pas les droits de l'homme. Suite à son explication, l'animateur a demandé aux autres élèves du groupe s'ils partageaient le même avis. Plusieurs d'entre eux ont acquiescé dont Gérald et Géraldine qui ont notamment insisté sur le fait que les guerres ayant pour but de prendre possession de certains territoires ne « valaient pas la peine de tuer des milliers de gens ». Un autre jeune est finalement intervenu pour conclure les échanges en mentionnant que « toutes les guerres ont du mauvais sens », certaines plus que d'autres. Mais quoi qu'il en soit, elles ont « toujours un sens, l'intérêt », et le jeune de clôturer en disant que cela n'était pas bon.

À côté des droits de l'homme mentionnés de manière générale, les jeunes ont eu l'occasion de spécifier une série de libertés. Ainsi, lors de la première vague de *focus groups*, la liberté d'expression a par exemple été utilisée par Alexandra pour définir le concept de dictature puisque cette dernière se caractérise par l'absence de liberté d'expression. Un peu plus loin dans la discussion, Aline a également recouru à ce mot pour définir la démocratie qui se caractérise, selon elle, par le fait que les individus possèdent la liberté sans toutefois exagérer et « pousser le bouchon ». La liberté de penser a, quant à elle, notamment été mobilisée pour définir l'extrême droite car

⁵⁶⁵ CHAUMONT Jean-Michel, « Du culte des héros à la concurrence des victimes », *Criminologie*, 2000, vol. 33, n° 1, p. 167.

⁵⁶⁶ Le premier cas renvoie aux victimes qui estiment avoir enduré quelque chose de comparable aux victimes juives. Le deuxième cas renvoie à celles qui estiment avoir enduré quelque chose d'identique. Le troisième cas concerne les victimes soutenant que ce qu'elles ont subi est pire que ce que vécurent les Juifs durant la Seconde Guerre mondiale. CHAUMONT Jean-Michel, *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, op. cit., p. 163.

⁵⁶⁷ CHAUMONT Jean-Michel, « Du culte des héros à la concurrence des victimes », op. cit., p. 179.

selon Anaïs, les tenants de l'extrême droite y sont opposés. Un autre jeune du même groupe, Arnaud, a questionné la pertinence des lois réprimant le négationnisme au regard de la liberté d'expression, comme il sera montré dans le prochain point. Il convient de noter que dans un autre groupe, Emir et Elyes ont mobilisé la liberté, l'égalité et la fraternité pour expliquer le rejet actuel des partis d'extrême droite par une partie de la population. On notera finalement que la dignité humaine a été soulevée par Hubert dans le cadre du scénario relatif aux bourreaux. Il a ainsi mentionné que la maltraitance des victimes par les bourreaux s'opposait à la dignité humaine.

Lors de la deuxième vague de *focus groups*, outre les « droits » et les « libertés », on notera la mention de la « liberté d'expression », de la « liberté de la presse » et des « droits de l'homme ». Les deux premiers registres ont notamment été mobilisés dans le cadre des scénarios relatifs aux bourreaux et aux victimes lors desquels différents jeunes ont indiqué l'impossibilité d'une telle situation actuelle étant donné les droits et les libertés dont sont titulaires les citoyens. Certains élèves ont toutefois été plus pessimistes, comme Gwenaëlle qui a mentionné dans le cadre du scénario relatif aux victimes que, par le passé, « il y avait déjà des *droits* » et qu' « ils ne se sont pas gênés pour les bâcler », sans désigner précisément les personnes qui les bâclaient.

On peut également revenir sur la comparaison qui avait été discutée dans un groupe entre les victimes d'un génocide et les victimes du sida. Pour rappel, afin de stimuler la discussion, l'animateur avait cherché à savoir si ces deux types de victimes pouvaient être comparés. Dans le chapitre 6, nous avions montré que le registre des valeurs avait été utilisé par les jeunes pour appuyer leur argumentation. Il faut savoir que deux mots ayant une signification politique ont également été employés. C'est ainsi que Bénédicte a affirmé que le sida n'était pas équivalent à un génocide car, selon elle, quand on a le sida, « on a encore des *droits*, une *liberté* et puis on peut encore choisir comment on veut terminer sa vie tranquillement ». Cet exemple montre une fois de plus que les discussions en *focus groups* ont régulièrement vu cohabiter des registres de discours différents. Ainsi, si pour la clarté de l'exposé, nous avons dû scinder les différents tableaux, il faut garder à l'esprit que tous les registres doivent être envisagés dans une perspective d'imbrication parfois étroite.

En outre, on relèvera que l'égalité a aussi été évoquée durant les discussions lors des deux vagues. On spécifiera tout spécialement un exemple, celui de Djibril, qui a abordé la thématique de l'égalité alors que la discussion portait sur le racisme dans le cadre du scénario relatif aux victimes. Ainsi il a précisé « les hommes sont *égaux devant la loi*. Par exemple, un homme blanc a le même *droit* qu'un homme noir ou un homme arabe a le même *droit* qu'un homme blanc ».

Finalement, les propos des jeunes ont souvent donné l'impression qu'ils témoignaient d'un univers mental dans lequel ils se représentaient une série de droits et de libertés en restant relativement vagues quant au contenu de ceux-ci. Certes, cela peut s'expliquer par le fait que l'animateur n'a pas systématiquement cherché à approfondir les propos des jeunes. Mais en prenant connaissance de leurs discours, on ne peut s'empêcher de penser qu'ils ont brandi ces droits et libertés comme un rempart contre tout abus dans la société dans laquelle ils vivent. Ce point sera davantage étayé dans le chapitre 8 en incluant la dimension affective dans l'analyse.

3.3. La question du négationnisme et de sa répression

Dans le cadre du chapitre 4, nous avons montré que certains jeunes s'étaient exprimés contre le négationnisme à partir essentiellement de la thématique du souvenir. Il est également apparu que les jeunes avaient placé leurs propos en dehors du champ politique en ne mobilisant pas des mots ayant une signification politique. Cependant, la thématique du négationnisme a également été appréhendée par les jeunes sous l'angle politique, et plus précisément en faisant référence au dispositif législatif existant.

Il faut savoir qu'en Belgique, le négationnisme est réprimé légalement. Ainsi, le 23 mars 1995, la loi réprimant la négation, la minimisation, la justification ou l'approbation du génocide commis par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale a été adoptée⁵⁶⁸. La France dispose également d'une telle loi dans son arsenal législatif. Il s'agit de la loi Gayssot adoptée le 13 juillet 1990 qui ne sera pas davantage développée⁵⁶⁹. En ce qui concerne le cas belge, il faut savoir que la loi du 23 mars 1995 a été adoptée suite à la vague d'exclusion, de haine, de racisme et d'antisémitisme que la Belgique a connue au début des années 1990. Ce pays avait même été qualifié de « plaque tournante du négationnisme »⁵⁷⁰. La loi, validée par la Cour Constitutionnelle – anciennement Cour d'arbitrage – a fait l'objet de diverses applications pour les Cours et Tribunaux belges⁵⁷¹.

C'est justement la dimension législative qui a été mentionnée par différents jeunes dans le cadre des discussions. Il convient d'analyser d'abord la première vague de *focus groups*. Le négationnisme a été traité sous cet angle seulement dans un groupe. Ainsi, la discussion portait sur des exemples de faits passés ou actuels comparables au génocide des Juifs. C'est alors qu'Alexandra a

⁵⁶⁸ Pour une synthèse de cette loi, voir BOSLY Henri D., « La loi et la mémoire du crime : les dispositions législatives belges », in DANTI-JUAN Michel (dir.), *La mémoire et le crime*, Paris, Éditions Cujas, 2011, pp. 159-174.

⁵⁶⁹ Voir notamment TROPER Michel, « La loi Gayssot et la constitution », *Histoire, Sciences Sociales*, 1999, vol. 54, n°6, pp. 1239-1255 et FELDMAN Jean-Philippe, « Peut-on dire impunément n'importe quoi sur la Shoah ? (De l'article 24 bis de la loi du 29 juillet 1881) », *Revue de Droit international et de Droit comparé*, 1998, Tome LXXV, pp. 229-271.

⁵⁷⁰ GRANDJEAN Geoffrey, « La répression du négationnisme en Belgique : de la réussite législative au blocage politique », *Droit et société*, 2011, vol. 1, n° 77, p. 142.

⁵⁷¹ Voir spécialement GRANDJEAN Geoffrey, *La répression du négationnisme : perspective systémique d'un blocage*, mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licencié en sciences politiques, 2006-2007, pp. 33-35.

épinglé le négationnisme en affirmant qu'il existait « certains mouvements qui disent que la guerre d'*HITLER* n'a jamais existé ». L'animateur a cherché à savoir ce qu'elle en pensait. Son propos était d'abord d'ordre émotionnel car elle a exprimé qu'un tel comportement était « dégueulasse » et que ces mouvements voulaient « faire croire ça pour pouvoir le refaire ». Après que nous eûmes demandé l'avis des autres membres du groupe, plusieurs jeunes ont souligné qu'il ne fallait pas oublier le génocide des Juifs. Jusqu'à ce stade, les propos des jeunes n'avaient pas pris une signification politique et renvoyaient aux développements du chapitre 4. Suite à ces échanges, Alexandra a mentionné la figure de Jean-Marie LE PEN ayant dit que de tels faits « n'avaient pas existé ». L'animateur, cherchant toujours à approfondir les propos des jeunes, a demandé ce que les élèves en pensaient. Amélie a alors affirmé qu'on ne pouvait pas tenir de tels propos car une loi existait. Elle a en outre ajouté que Jean-Marie LE PEN avait été jugé pour cela avant de terminer son intervention en précisant qu'elle avait vu cela dans le cadre du cours de sciences sociales. Adeline a également précisé que le fait de tenir de tels propos, notamment sur un site internet pouvait entraîner une amende et un emprisonnement. Les propos des jeunes étaient donc d'un tout autre ordre comparativement à ce qui a été présenté dans le chapitre 4, étant donné qu'ils ont fait mention d'une décision adoptée par le système politique, pour reprendre une terminologie systémique.

On notera que pour conclure cette discussion, l'animateur a demandé aux jeunes ce qu'ils pensaient d'une telle loi. Si quelques jeunes ont considéré qu'une telle disposition législative était une bonne chose, Alexandra a toutefois souligné sa dimension paradoxale. En effet, si une telle loi est une bonne chose, « en même temps, [...] on risque de faire pareil qu'eux [les négationnistes] [puisque] ils veulent nous empêcher de nous exprimer librement ». Cette intervention est intéressante à relever car elle fait écho aux discussions parlementaires lors des débats précédant l'adoption de la loi du 23 mars 1995. En effet, dans une précédente recherche, nous avons eu l'occasion de montrer que parmi les différentes lignes de fracture qui se sont matérialisées durant les débats parlementaires, l'une d'entre elles portait spécifiquement sur la thématique de la liberté d'expression⁵⁷². Si le principe de la liberté d'expression est formulé dans plusieurs textes juridiques⁵⁷³, cette liberté n'est pas absolue puisqu'il existe des limitations⁵⁷⁴. Ainsi, durant les débats parlementaires, deux positions avaient pu être constatées. Soit le négationnisme justifiait la limita-

⁵⁷² GRANDJEAN Geoffrey, « La répression du négationnisme en Belgique : de la réussite législative au blocage politique », *op. cit.*, p. 145.

⁵⁷³ C'est notamment le cas dans la Constitution belge (article 19) ou la Convention européenne des droits de l'homme (article 10.1).

⁵⁷⁴ La Constitution belge proclame, à l'article 19, que la liberté d'expression est garantie, « sauf la répression des délits commis à l'occasion de l'usage de ces libertés ». Il en est de même pour la Convention européenne des droits de l'homme qui stipule, à l'article 10.2, que l'exercice de la liberté d'expression « peut être soumis à certaines formalités, conditions, restrictions ou sanctions ».

tion de la liberté d'expression, soit il ne la justifiait pas. Au terme des débats et après reformulation de la proposition initiale, un consensus avait été trouvé, notamment sur ce point, car le travail du chercheur scientifique n'était pas visé par la loi et la liberté d'expression et d'opinion n'était donc pas mise en péril⁵⁷⁵.

Cette précision faite, il convient maintenant de se tourner vers la deuxième vague de *focus groups*. Durant celle-ci, deux groupes ont appréhendé la thématique du négationnisme sous l'angle politique. Dans le premier groupe – le même que lors de la première vague –, la discussion portait sur la thématique du souvenir. Après avoir envisagé différentes pistes comme celles décrites dans le chapitre 4, Alexandra, une fois encore, a mentionné le danger que constituaient les négationnistes et a fait une intervention identique à la première vague puisqu'elle a affirmé que les négationnistes niaient pour « pour pouvoir reprendre le *pouvoir* ». Antoine a indiqué qu'on ne savait rien faire contre les négationnistes et qu'on ne pouvait pas leur interdire d'avancer leurs arguments car cela irait à l'encontre de la liberté d'expression. L'animateur a alors demandé si les propos négationnistes étaient interdits en Belgique. Les avis ont été divers sur cette question, comme en témoigne l'Extrait 31.

Extrait 31

Antoine : Ben, dans notre pays je [ne] pense pas, enfin.

Aline : Ben par exemple on pourrait les *interdire* de, je [ne]sais pas, de publier euh, des articles ou quoi que ce soit là-dessus mais.

Aurélie : Mais ça c'est la *liberté de la presse*, en même temps.

INCO (f) : Si on va comme ça, eux pourraient nous *interdire* de publier d'autres articles.

Aline : Oui mais nous on a vu ce que c'est un sujet tabou, euh, ça pourrait avoir des conséquences, ils [ne] vont pas nous *interdire* de publier un bête sujet.

Antoine : Ouais on peut euh, refuser euh, des articles et tout ça ? Ou des écrits ?

Ani : Je ne sais pas. Vous ne savez pas ? Enfin, moi je sais mais je fais semblant que je ne sais pas.

[Rires]

Ani : Il n'y a personne qui sait ?

Alexandra : Si, on ne peut pas prendre les trucs racistes qui portent préjudice à des personnes.

Ani : Personne ne sait ?

Aline : On ne verra jamais dans un journal super connu euh, des propos euh, racistes ou des choses comme ça.

Alexandra : Sauf s'il [n']est pas dans la presse.

Antoine : Ben oui mais c'est, c'est, autrement ils vendraient plus, c'est pour leur image qu'ils font ça.

Alexandra : Ben parfois c'est sous-entendu.

Antoine : Donc que, je [ne] sais pas faudra voir les *lois*, vous le savez ?

Dans cet extrait, il apparaît que certains jeunes sont revenus sur la ligne de fracture qui s'était matérialisée durant les débats parlementaires et qui portaient sur la justification de la limitation de la liberté d'expression. Malgré les hésitations des différents jeunes, on peut tout de même constater qu'Alexandra, qui avait déjà mentionné la loi réprimant le négationnisme lors de la première

⁵⁷⁵ GRANDJEAN Geoffrey, « La répression du négationnisme en Belgique : de la réussite législative au blocage politique », *op. cit.*, p. 148.

vague, a à nouveau signalé l'interdiction d'avoir des propos racistes portant préjudice à certaines personnes. Suite à cet échange, l'animateur a alors précisé qu'il existait une disposition pénale réprimant la négation du génocide des Juifs. Il a également demandé l'opinion des jeunes du groupe à l'égard de cette disposition. Antoine a estimé qu'il s'agissait d'une limitation à la liberté d'expression, « mais pour le positif ». Anaïs a opiné en ajoutant que de tels propos pouvaient en effet faire beaucoup de dégâts. L'animateur lui a alors demandé si elle avait des exemples mais elle n'en a pas trouvé. C'est ainsi qu'Arnaud est intervenu en précisant qu'il avait des exemples et qu'il a usé de deux métaphores pour s'exprimer, comme elles ont été présentées dans le chapitre 4⁵⁷⁶.

Dans le deuxième groupe, la discussion portait sur l'importance des lieux de mémoire par rapport au souvenir du génocide des Juifs quand Gaby a souligné leur importance par rapport aux négationnistes et a déploré leur comportement en précisant leur caractère « débile ». L'animateur a alors cherché à savoir si les jeunes feraient quelque chose contre de telles personnes. Gwenaëlle a demandé au groupe si ce n'était pas interdit de tenir des propos négationnistes. Gilles a confirmé que cela l'était sans doute à la télévision. L'exemple de l'Évêque Williamson a ainsi été évoqué⁵⁷⁷. L'animateur a souhaité savoir pourquoi Gwenaëlle avait mentionné l'interdiction de tenir des propos négationnistes. Elle s'en est alors expliquée en affirmant qu'elle pensait qu'il y avait une loi mais qu'elle n'en n'était pas sûre. Gaby l'a appuyée en précisant « qu'en Allemagne, [c'était] interdit de dire 'Arbeit Macht Frei' » mais elle a ajouté qu'elle ne savait pas si une telle loi existait en Belgique. Pour conclure sur ce sujet de discussion, l'animateur a demandé ce que les jeunes pensaient de ce type de législation. Seule Gwenaëlle s'est exprimée sur le sujet en mentionnant qu'« ils⁵⁷⁸ ont raison ».

Durant l'ensemble des discussions, les propos des jeunes sur le négationnisme ayant une portée politique ont été relativement peu nombreux. On constate également que quelques jeunes ont été enclins à soutenir – pour reprendre une rhétorique systémique – les législations réprimant le négationnisme et ce faisant, qu'ils se sont conformés à l'opinion majoritairement partagée par les représentants politiques ayant eu l'occasion de débattre cette question. Ces développements sur le négationnisme ont également permis de mieux comprendre l'association entre les mots analysés dans le chapitre 4 et ceux, développés dans ce chapitre, ayant une signification politique.

⁵⁷⁶ Pour rappel, durant les discussions présentées dans le chapitre 4, ce jeune avait précisé qu'il ne préférait pas savoir si sa copine l'avait trompé car cela pouvait le blesser. Il avait aussi estimé qu'il ne fallait pas dire à quelqu'un qu'il n'était pas beau, pour ne pas le vexer.

⁵⁷⁷ Pour rappel, cet Évêque avait déclaré à une chaîne de télévision suédoise en janvier 2009 que 200.000 à 300.000 Juifs étaient morts dans les camps de concentration et qu'aucun n'avait été gazé.

⁵⁷⁸ Nous ne savons pas à qui le jeune fait référence. Nous supposons donc qu'il s'agit des représentants politiques qui ont voté une telle loi.

Pour clôturer les développements sur la répression du négationnisme, il faut souligner que l'origine nationale mérite d'être prise en compte. En effet, malgré l'inégale répartition des jeunes sur la base de cette variable sociologique, seuls les jeunes Belges – qui sont deux fois plus nombreux dans le panel – y ont fait référence durant les discussions. Ce dernier résultat interpelle et doit certainement être relié aux « prédispositions politiques » des jeunes ayant des parents qui ont grandi et qui ont été socialisés dans un autre pays et dans une autre culture et qui, de ce fait, ont un tout autre « univers politique », pour reprendre les termes d'Anne MUXEL⁵⁷⁹, car il ne faut pas oublier que la répression du négationnisme touche une région géographique et politique très restreinte. Il s'agit, en effet, de la solution qui a été trouvée dans une série de pays européens seulement et qui constitue de ce fait un trait propre à la culture politique de quelques pays.

On notera qu'une autre variable sociologique revêt une certaine importance mais cette fois-ci pour l'ensemble des règles de fonctionnement du système politique. En effet, sur les trois dimensions (règles de fonctionnement, droits et libertés et répression du négationnisme), les jeunes favorisés ont clairement présenté une plus grande connaissance politique. Ils sont également les seuls – la différence est à cet égard flagrante – à faire référence à la répression légale du négationnisme. Ce constat fait écho à de précédents résultats. Si David EASTON et Jack DENNIS avaient remarqué de faibles différences liées au statut socio-économique des jeunes⁵⁸⁰, Fred I. GREENSTEIN a quand même montré que, dans le panel de jeunes qu'il avait interrogés, ceux appartenant à une classe sociale supérieure avaient des capacités scolaires et verbales supérieures et que les jeunes appartenant à une classe sociale inférieure avaient de moindres compétences intellectuelles et un moindre désir de les utiliser⁵⁸¹.

4. Interrogation des conséquences de la connaissance du génocide des Juifs sur les représentations de l'univers politique des jeunes

Ce chapitre a détaillé les connaissances de l'univers politique des jeunes rencontrés dans le cadre des *focus groups*, en s'attachant particulièrement aux figures de pouvoir, aux détenteurs de l'autorité et aux régimes politiques. Ce faisant, nous ne souhaitons pas donner l'impression qu'un lien de causalité a été établi directement entre, d'une part les connaissances du génocide des Juifs et, d'autre part les conséquences sur les représentations de cet univers politique. Ces connaissances ne sont pas les seules à façonner cet univers mental.

⁵⁷⁹ MUXEL Anne, *Avoir 20 ans en politique*, op. cit., p. 52.

⁵⁸⁰ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., pp. 343-350.

⁵⁸¹ GREENSTEIN Fred I., *Children and Politics*, op. cit., pp. 90-91.

Grâce à l'utilisation de *focus groups*, les jeunes ont à plusieurs reprises pu exprimer de manière imprévisible leurs opinions⁵⁸² reflétant la diversité des univers politiques des jeunes et les influences multiples auxquels ils sont soumis. Pour s'en convaincre, il suffit de prendre un exemple et de se souvenir de la manière dont la figure du président du Parti socialiste belge, Elio DI RUPO, a été mise sur la table des discussions dans un groupe (H). Alors que les jeunes donnaient leur opinion sur l'importance du souvenir, le rôle du vote comme moyen d'action pour éviter qu'un génocide ne se reproduise a été souligné. Il s'en est suivi une interrogation quant à l'absence d'informations véhiculées par l'école et finalement, la figure d'Elio DI RUPO est sortie.

Toutefois, cette méthodologie a quelquefois permis d'esquisser l'influence directe de certaines connaissances du génocide des Juifs sur les images cognitives des jeunes. Deux exemples peuvent être cités. Ainsi, lorsque les élèves d'un groupe (K) discutaient du dernier scénario relatif à l'action des jeunes plusieurs années après le déroulement des faits génocidaires tels que décrits dans la petite histoire, un élève a décidé d'aborder la visite des Territoires de la mémoire. Il en a découlé une séquence de discussion dans laquelle certains jeunes ont fait référence à la montée de l'extrême droite dans différents pays. On pouvait y voir une claire influence du film qui avait été projeté aux jeunes avant la réalisation du parcours symbolique retracant celui d'un déporté depuis son arrestation jusqu'à sa mort. Il en est de même des jeunes d'un groupe (A) qui ont appréhendé le négationnisme sous l'angle de la répression pénale et dont la connaissance découle directement de l'influence scolaire et plus précisément d'un cours de sciences sociales.

Nous pouvons donc conclure que l'univers politique des jeunes est façonné par les influences de multiples vecteurs de socialisation. Pour s'en convaincre, il est utile de prendre un exemple développé dans ce chapitre. Il s'agit d'une influence familiale mentionnée par Arnaud quand il a relaté les discussions qu'il avait avec son grand-père sur la Deuxième Guerre mondiale. Il a ainsi expliqué qu'il regardait souvent les documentaires présentés sur ARTE avec lui et qu'ils en discutaient. Il a aussi relaté l'histoire familiale, notamment la fermeture de l'entreprise de son arrière-grand-père qui ne souhaitait pas travailler pour les nazis. Il semble que la famille constitue un vecteur de socialisation relativement important. Toutefois, en déduire que la socialisation *politique* – et spécialement la mention des figures historiques d'autorité comme Benito MUSSOLINI – découle de la famille serait erronée. En effet, si la famille a sans doute joué un rôle primordial, l'école voire les médias ou encore les lieux de mémoire ont peut-être constitué des facteurs cristallisant les connaissances, dans ce cas des figures d'autorité. Il faut dès lors accepter une part d'incertitude dans la détermination de l'influence des vecteurs de socialisation.

⁵⁸² Sur le caractère imprévisible des discussions en *focus groups*, voir MYERS Greg et MACNAGHTEN Phil, « Can focus groups be analysed as talk ? », *op. cit.*, p. 175.

Nous n'établissons dès lors aucun lien direct et clair entre les connaissances du génocide des Juifs et les conséquences sur la socialisation politique des jeunes. Malgré cela, une remarque importante doit être formulée. Il s'agit de la manière dont les thèmes ayant une signification politique ont été débattus dans les différents groupes de discussions. En effet, excepté les mots de la petite histoire lue au début de la discussion⁵⁸³, les animateurs avaient reçu la consigne de ne jamais mettre sur la table des discussions des thématiques ayant une signification politique. Ainsi, dans le cadre de ce chapitre, quand les jeunes ont parlé des autorités politiques, des dispositions légales ou encore des différents droits, ce sont les jeunes eux-mêmes qui ont mentionné en premier ces mots. Cette remarque pourrait paraître anodine mais elle témoigne des connections que les jeunes ont pu faire entre le sujet de la discussion, c'est-à-dire le génocide des Juifs, et les propos qui peuvent être catégorisés comme politiques. Toutefois, pour comprendre toute la complexité de ces liaisons, il faudrait recourir à une autre méthodologie (par exemple, des entretiens individuels) pour cartographier les structures de raisonnement⁵⁸⁴ et mieux les cerner. Ces interrogations offrent des pistes de recherches futures à explorer.

Les développements de ce point peuvent d'ores et déjà être étendus aux deux prochains chapitres. Nous n'y reviendrons donc pas.

* *
*

En conclusion, durant les discussions, les jeunes ont développé leurs différentes connaissances politiques actuelles en s'exprimant sur un fait historique passé. L'ensemble de ces connaissances a permis de constituer une mosaïque, certes imprécise, mais relativement explicite des représentations façonnant leur univers politique.

Ainsi, nous avons d'abord présenté les propos des jeunes faisant référence au pouvoir et aux différentes figures qu'il pouvait prendre. Nous avons montré que le pouvoir a été envisagé en des termes relativement vagues et qu'une constante a pu être tirée des discours des jeunes ; à savoir la supériorité des figures du pouvoir sur l'ensemble de la société.

⁵⁸³ Ainsi, les mots ayant une signification politique sont les suivants : « crise politique », « élections », « hommes politiques » et « élu ». Pour rappel, cette histoire a été présentée dans le chapitre 2.

⁵⁸⁴ Nous renvoyons ici explicitement aux types de pensées de Richard M. MERLEMAN et aux structures de raisonnement telles qu'elles ont été conçues par Shawn W. ROSENBERG qui pourraient servir de matrice de base dans l'analyse des connections opérées par les jeunes. Voir MERLEMAN Richard M., « The Development of Policy Thinking in Adolescence », *op. cit.*, pp. 1034-1036, MERLEMAN Richard M., « The Structure of Policy Thinking in Adolescence : A Research Note », *op. cit.*, p. 162 et ROSENBERG Shawn W., *The Not So Common Sense. Differences in How People Judge Social and Political Life*, *op. cit.*, pp. 79-251. Sur les considérations méthodologiques, on consultera précisément. ROSENBERG Shawn W., *The Not So Common Sense. Differences in How People Judge Social and Political Life*, *op. cit.*, pp. 252-293.

Nous avons ensuite pu nous focaliser sur les divers détenteurs de l'autorité et l'incarnation que celle-ci pouvait prendre. Durant les échanges, les jeunes ont d'abord identifié les autorités à travers les partis politiques, principalement ceux d'extrême droite et d'extrême gauche. En outre, nous avons constaté que les jeunes ont incarné les autorités en faisant la distinction entre les rôles des responsables politiques et les personnalités politiques en tant que telles. Il est apparu, durant les discussions, que ces personnalités pouvaient être envisagées comme des figures de référence ou comme des pôles d'identification négative. De plus, nous avons montré que la crise politique ayant traversé la Belgique ces dernières années a façonné une certaine représentation du conflit entre les grandes communautés politiques belges ; représentation selon laquelle la communauté flamande est à la base de ce conflit qui pourrait, selon certains jeunes, dégénérer en un génocide.

Nous avons par ailleurs abordé la thématique des régimes politiques en soulignant le caractère démocratique du régime tel qu'il a été présenté par les jeunes. Ce régime démocratique se caractérise, selon eux, par des élections répétées, par un dispositif légal et par la présence de différents droits et de différentes libertés. C'est d'ailleurs en échangeant leurs opinions sur ces caractéristiques que certains élèves ont abordé la question du négationnisme et de sa répression. Si certains d'entre eux se sont interrogés quant aux limitations que la répression faisait peser sur la liberté d'expression, d'autres ont pleinement apporté leur soutien à ce dispositif légal.

À travers ces trois grandes thématiques – figures du pouvoir, incarnation des autorités et régimes politiques –, nous avons montré les premières conséquences des connaissances relatives au génocide des Juifs sur les représentations que les jeunes se font de l'univers politique ; tout en acceptant les influences de multiples connaissances sur ces représentations.

Chapitre 8

Les perceptions de l'univers politique

Le chapitre précédent s'est focalisé sur les connaissances que les jeunes ont de l'univers politique qui les entoure. Il convient maintenant d'analyser la dimension affective structurant également leur univers mental. Ainsi, l'accent sera mis sur les perceptions plutôt que sur les représentations de l'univers politique. Chez David EASTON et Jack DENNIS, l'image affective renvoie aux sentiments que les enfants – et par extension les jeunes – développent à l'égard des instances d'autorité, et qui influence les modalités de leur soutien à celles-ci⁵⁸⁵. Pour ce chapitre, nous nous détacherons cependant de la perspective systémique, car nous étendrons cette image affective à l'ensemble du système politique.

Tableau 13 Liste des mots et des fréquences associés aux perceptions de l'univers politique

Première vague		Deuxième vague		
<i>Europe</i>	14	Accord	1	<i>Action collective</i>
<i>Mensonge</i>	13	Assemblée	1	<i>ONU</i>
<i>État</i>	12	Bourgmestre	1	<i>Union européenne</i>
<i>Jugement</i>	11	Budget économique	1	<i>Mensonge</i>
<i>Action collective</i>	9	Constitution	1	Accord
<i>Gouvernement</i>	8	<i>Extremisme</i>	1	<i>Europe</i>
<i>Manipulation</i>	8	Influence	1	Conflit
<i>ONU</i>	8	<i>Instance</i>	1	Sécurité
<i>Crise</i>	7	Liberté de la presse	1	Confiance
<i>Union européenne</i>	6	Parlement	1	<i>Droit</i>
<i>Droits de l'Homme</i>	5	Premier ministre	1	SDN
<i>Politique</i>	5	<i>Règle</i>	1	Voter
<i>Démocratie</i>	4	Soutien	1	Affaires extérieures
Justice	4	Vivre ensemble	1	Avocat
<i>Pouvoir</i>	4			<i>Droits de l'Homme</i>
<i>Loi</i>	3			<i>Loi</i>
Parti	3			<i>Manipulation</i>
Ambassade	2			<i>Politique</i>
<i>Dictature</i>	2			Convention de Genève
<i>Droit</i>	2			<i>Crise</i>
Élection	2			Délégué
<i>Extrême droite</i>	2			<i>Démocratie</i>
<i>Haut-placé</i>	2			<i>Dictature</i>
OTAN	2			Extrême gauche
Pression	2			<i>Haut-placé</i>
Royauté	2			Maréchal

D'emblée, nous souhaiterions établir un lien avec le chapitre 5 dans lequel les dimensions émotionnelles découlant des discours des jeunes ont été décrites. Pour rappel, quatre dimensions ont été présentées : choc, proximité émotionnelle, émotion palpable dans les discours et chance de la génération actuelle. Ce lien est établi en présentant dans ce chapitre le pendant politique de

⁵⁸⁵ EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, op. cit., pp. 105-106.

ces émotions puisqu'en se focalisant sur les perceptions indiquées par les jeunes lors des discussions, nous mettons prioritairement l'accent sur la dimension affective sous-tendant leurs propos. À l'instar des chapitres précédents, un tableau reprenant une liste de mots et de fréquences guidera notre argumentation (Tableau 13).

1. Des images négatives

Les images négatives que les jeunes ont présentées lors des échanges en *focus groups* renvoient à une certaine défiance, voire à une certaine suspicion à l'égard des représentants politiques. Ces mots traduisant une certaine image négative ont été principalement utilisés dans le cadre des scénarios débattus au début des discussions. Les jeunes se référaient donc davantage à la petite histoire lue qu'au système politique.

Le premier de ces mots a trait au mensonge et renvoie à deux types de discours. D'une part, il s'agit du mensonge en tant que tel de certains hommes politiques alors que, d'autre part, il fait référence aux promesses non tenues par les représentants politiques. Ainsi, lors de la première vague, Kamila a été assez directe quant à la qualification du pouvoir puisqu'elle s'est exclamée, à propos de l'homme politique élu dans la petite histoire, que « de toute façon, au *pouvoir*, c'est des *menteurs* ». Elle avait alors poursuivi son argumentation en estimant que les hommes politiques⁵⁸⁶ faisaient beaucoup de promesses et ne les tenaient pas. Kévin lui avait rétorqué qu'une telle situation était normale dans la mesure où les promesses permettaient de recueillir plus de voix⁵⁸⁷. Un peu plus loin dans cette même discussion, Ken a exprimé, dans le cadre du scénario, sa compréhension de la population qui avait élu une personne promettant le changement et une « plus grande place » à la population du pays.

Le recours au mot « mensonge » révèle dès lors une image des détenteurs de l'autorité politique faisant, de manière générale, des promesses aux citoyens et ne les tenant pas. En effet, dans le cadre des scénarios, les jeunes ont plusieurs fois semblé légitimer le droit qu'ont les hommes politiques de mentir afin de pouvoir être élus. Ainsi, dans un autre groupe, Fabrice a également appréhendé l'histoire lue au début des discussions sous l'angle de la promesse. En effet, selon lui, en période de crise, quand les gens ont peur et qu'ils ne se sentent plus en sécurité, il est compréhensible qu'un « type » qui « parle un minimum bien [leur] *promet[te]* des choses » et que les gens votent pour lui. Dans un autre groupe, la même justification a été utilisée par Alexandra puisque selon elle, si la population avait élu l'homme politique comme il était mentionné dans l'histoire, c'est parce qu'il avait fait des promesses qu'il n'a pas tenues.

⁵⁸⁶ Il faut savoir que dans les discussions, cette jeune fille a eu recours au pronom personnel « ils » sans plus de précision.

⁵⁸⁷ Il faut noter que ce jeune a désigné une fonction politique précise puisqu'il a parlé du président, contrairement à la jeune fille qui n'avait pas précisé une telle fonction.

Lors de la deuxième vague de *focus groups*, la défiance et la suspicion ont également été présentes. Ainsi, Harmonie a eu recours au même mode d'explication en affirmant, par rapport à l'histoire lue au début des discussions, que si l'homme politique avait été élu, c'est parce qu'il avait « menti sur son *programme* » et parce qu'il « *promettait* des choses ». Dans un autre groupe, la même explication a été avancée. Ainsi, selon Chirine et Déborah, un homme politique a promis « des belles choses pour influencer les gens ». Ces derniers l'ont alors « suivi et l'ont *élu* ». Mais, « de tout ce qu'il a *promis*, il n'a rien fait ».

Un point mérite d'être souligné à ce stade. Il est intéressant de noter que, jusqu'à présent, les jeunes ont eu recours à un registre relatif à la défiance ou à la suspicion pour expliquer la montée au pouvoir de l'homme politique présenté au début de la petite histoire. Rares ont été ceux qui ont davantage mis l'accent sur les cheminements politiques pouvant expliquer qu'un homme politique ait pu accéder de cette façon à un poste à responsabilité. Dès lors, cette perception négative de la part des jeunes ne traduit-elle pas un manque de connaissances des processus politiques permettant l'accès au pouvoir de l'homme politique tel que présenté par la petite histoire. En effet, très peu de jeunes ont expliqué cette montée au pouvoir en faisant référence au consentement d'une population à l'égard des idées proposées par l'homme politique, ou en faisant référence à un certain climat régnant dans la société, ou encore en faisant référence au développement de certaines idéologies. Il faut toutefois noter que certains jeunes ont parfois contextualisé leurs propos de manière précise. C'est ainsi que, dans un groupe, Elyes a replacé le scénario dans le cadre de la Seconde Guerre mondiale, en spécifiant que, selon lui, « à l'époque, à cause de la *crise*, les gens ne savaient pas vers qui se tourner parce que les *politiciens promettaient* des choses mais ils [les gens] ne faisaient confiance à aucun des *politiciens* ».

D'autres exemples pourraient être cités mais ne feraient que multiplier ceux venant d'être présentés. Pour mieux préciser l'image négative, il faut désormais se tourner vers le deuxième mot présenté dans le Tableau 13. Ainsi, la référence à la manipulation a été complémentaire aux mensonges et aux promesses. Cette manipulation permet, selon les quelques jeunes qui y ont fait référence, de comprendre pourquoi les citoyens sont convaincus par les mensonges et les promesses des hommes politiques. En effet, certains ont estimé que si l'homme politique avait été élu selon la petite histoire, c'est parce qu'il avait réussi à manipuler les citoyens ayant voté pour lui. Aline a même été plus loin par rapport à ce registre de discours car, selon elle, un génocide peut se reproduire dans le futur dans la mesure où « on peut tous se faire *manipuler* ». De ce fait, elle a étendu la justification apportée par d'autres jeunes dans un cas bien précis à diverses situations

possibles dans le futur⁵⁸⁸. Dans un autre groupe, Franck a constaté de manière générale qu'en période de crise, il y a de la manipulation : « on *manipule* les gens derrière eux et puis après, on va changer, on va dire plutôt franchement ce qu'il y a derrière le *programme* et comme ça, on peut voter le *programme* ».

Même si on constate une faible diminution de ces registres de la première vague à la deuxième vague de *focus groups*, on peut être interpellé par l'image que certains jeunes semblent avoir des représentants politiques et du mode de fonctionnement du système politique. Ces jeunes donnent ainsi l'impression que ce système fonctionne sur le mode de la promesse, du mensonge et de la manipulation. Ainsi, les hommes politiques devraient promettre une série d'actions et de décisions, voire mentir et manipuler, pour pouvoir être élus⁵⁸⁹. Toutefois, c'est surtout l'image relativement négative à l'égard de la figure du représentant politique qui doit être soulignée. Ces perceptions négatives doivent toutefois être replacées dans le contexte de leur importance dans les discussions. En effet, elles ont été particulièrement limitées durant les discussions, en témoignent le faible nombre de registres et leur rare fréquence. Cette faible intensité s'est alors couplée à l'importante prégnance des registres de discours faisant référence à la confiance des jeunes à l'égard du système politique.

2. La confiance dans le système politique

Le chapitre 3 a montré que parmi les divers résultats des études sur la socialisation politique, certains portaient sur la thématique du cynisme et de la méfiance politique. Pour rappel, le cynisme est « l'image miroir »⁵⁹⁰ de la confiance ; il renvoie à une attitude de méfiance, à l'absence de la croyance chez les jeunes selon laquelle les dirigeants politiques sont honnêtes, compétents et qu'ils agissent dans l'intérêt des citoyens⁵⁹¹. Plusieurs auteurs ont montré que la méfiance à l'égard des dirigeants politiques se développait avec l'âge⁵⁹².

D'emblée, nous devons constater que ces résultats n'ont pas été confirmés par les discours qui ont été tenus dans le cadre des groupes de discussion. Au contraire, les jeunes ont témoigné, à

⁵⁸⁸ Elle a ainsi mentionné que de tels faits pourraient « se passer n'importe où ».

⁵⁸⁹ Dans ce cas, et si on se place dans une perspective systémique, on irait à l'encontre de l'objectif des actions et décisions adoptées par les autorités qui chercheraient à réduire les sources de stress qui sont adressées au système politique. En effet, les extrants (*outputs*) rétroagissent sur le système et sont censés répondre aux demandes et soutiens des membres du système politique. Or, en fonctionnant sur le mode du mensonge, de la promesse et de la manipulation, les autorités ne pourraient répondre à ces intrants (*inputs*).

⁵⁹⁰ JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard, « The transmission of political values from parent to child », *op. cit.*, p. 177 [notre traduction].

⁵⁹¹ BENNETT BUTTON Christine, « Political Education for Minority Groups », *op. cit.*, p. 173.

⁵⁹² Ainsi, Fred I. GREENSTEIN a montré que le cynisme et la méfiance politique répandus chez les citoyens adultes ne semblaient pas s'être développés chez des enfants âgés de 13 ans. GREENSTEIN Fred I., « The Benevolent Leader : Children's Images of Political Authority », *op. cit.*, p. 940. Robert D. HESS et Judith V. TORNEY ont montré que plus l'enfant grandit, plus il témoigne d'un grand réalisme et plus grande sera la méfiance envers les dirigeants politiques. HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, pp. 63-64.

maints égards, d'une relative confiance envers le système politique ou envers différentes organisations internationales. Cette confiance s'est par ailleurs davantage renforcée lors de la deuxième vague de *focus groups*, outre le fait qu'elle a été couplée au développement de connaissances politiques, comme il a été montré dans le précédent chapitre.

Avant de détailler la confiance des jeunes, il est important de souligner les moments durant lesquels les jeunes l'ont exprimé. Lors des échanges, il a chaque fois pu être constaté que les jeunes ont témoigné cette confiance à des moments précis. Ainsi, quand les jeunes ont été confrontés à l'éventualité d'un génocide, ils ont fait part de leur confiance à l'égard du système politique et de certaines organisations internationales⁵⁹³. Le souvenir de l'horreur du génocide commis par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale a donc pu stimuler l'expression de cette confiance.

2.1. La place essentielle de l'Union européenne et des organisations internationales

Durant les discussions en *focus groups*, les jeunes ont avant tout manifesté leur confiance à l'égard de différentes organisations internationales et de leurs actions – voire pressions – respectives. Cette confiance s'est avant tout concrétisée par rapport à l'Union européenne⁵⁹⁴. Certes, lors de la première vague, il faut bien reconnaître que les jeunes sont restés relativement approximatifs quand ils en ont parlé, ce qui s'est traduit par l'usage plus fréquent du mot « Europe » plutôt que du mot « Union européenne ».

Ainsi, lorsque l'éventualité d'un futur génocide a été évoquée avec les jeunes, ils ont régulièrement montré qu'ils n'envisageaient même pas qu'un génocide puisse survenir à l'intérieur de l'espace européen étant donné l'existence et le rôle de l'Union européenne. Une raison majeure explique la confiance des jeunes à l'égard de l'Union européenne ; il s'agit de sa capacité d'action collective. Par exemple, dans un groupe, plusieurs jeunes ont affirmé qu'un génocide n'était plus envisageable en Europe mais bien dans d'autres régions du monde. Parmi les différentes réac-

⁵⁹³ Ce résultat ne confirme pas les différentes études sur le cynisme politique. Pour rappel, Robert D. HESS et Judith V. TORNEY avaient souligné la relation négative entre l'âge des enfants et la confiance politique. HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, pp. 63-64. Anne MUXEL a aussi remarqué, que la défiance caractérise actuellement le lien des jeunes Français à la politique. MUXEL Anne, *Avoir 20 ans en politique. Les enfants du désenchantement*, *op. cit.*, pp. 30-31.

⁵⁹⁴ Nous associons l'Union européenne à un système politique, afin de rester fidèle aux développements du chapitre théorique. Nous rejoignons Simon HIX qui envisage l'Union européenne dans une perspective systémique. Selon lui, l'Union européenne est un système politique dans la mesure où 1) il y a un ensemble clair et stable d'institutions pour la prise de décisions collectives et un ensemble de règles gouvernant les relations entre ces institutions ; 2) les citoyens et les groupes sociaux cherchent à réaliser leurs demandes politiques à travers le système politique, soit de manière directe, soit par des intermédiaires comme les groupes d'intérêts ou les partis politiques ; 3) les décisions collectives dans le système politique ont un impact significatif sur la distribution des ressources économiques et l'allocation de valeurs sociales et politiques à travers l'ensemble du système et 4) il y a une interaction continue (boucle de rétroaction) entre ces extrants politiques, les nouvelles demandes du système, les nouvelles décisions, etc. HIX Simon, *The Political System of the European Union*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2^e éd., 2005, pp. 2-5.

tions, Ianis a notamment souligné l'impossibilité d'un futur génocide en Belgique dans la mesure où l'« on s'en rappelle de trop » et dans la mesure où « c'est encore proche ». Une telle justification fait clairement référence au registre du souvenir tel que nous l'avons présenté dans le cadre du chapitre 4. Ivan est ensuite intervenu en plaçant ses propos sur un autre registre. S'il était d'accord avec le premier jeune quant à l'impossibilité de la reproduction d'un génocide en Belgique, sa justification fut tout autre. Il a en effet estimé qu'il y avait maintenant l'Europe, qu' « ils sont 27 ensemble⁵⁹⁵ [et qu'] ils ne s'attaqu[ai]ent pas entre eux ». Il a alors pris un exemple en affirmant que si « un pays comme le Pakistan s'attaqu[ait] à la Belgique, les autres pays réagir[aien]t⁵⁹⁶ ». Cette dernière phrase donne en fait la raison majeure invoquée par les jeunes pour justifier le rôle de l'Union européenne, à savoir sa capacité d'action collective libellée comme telle dans le Tableau 13.

Dans un autre groupe (E), la même justification a été avancée par les différents jeunes. Alors que l'animateur demandait aux élèves si un génocide était encore envisageable, ils ont pris l'exemple de l'Europe. Ainsi, la démocratie créée au niveau européen tout comme l'intervention des autres pays empêcherait la répétition, non pas d'un génocide, mais d'une guerre selon les termes utilisés par les jeunes. Cet exemple corrobore une fois encore l'étroite liaison entre le génocide des Juifs et la Seconde Guerre mondiale dans l'univers mental des jeunes et la difficile distinction qu'ils ont opérée entre les deux notions.

Il convient de noter que l'Europe ou l'Union européenne – nous reprenons les termes des jeunes pour témoigner de leur connaissance approximative lors de la première vague – permet selon Emir, l'union des États membres, selon Cheikh, la possibilité de jugement des faits génocidaires et permet aussi, selon Hubert, d'éviter la dictature ; ces situations conduisant toutes à l'impossibilité d'un futur génocide.

Si l'Europe et l'Union européenne ont été mobilisées par les jeunes, il en va de même de l'Organisation des Nations unies (ONU) et de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN) qui ont toutes deux été citées, pour leur rôle et leur action dans le cadre d'un éventuel génocide ; ces organisations internationales étant également envisagées comme des systèmes politiques. À cet égard, on relèvera les propos de Fabrice qui a distingué le présent du passé en affirmant que « ce [ne] sera plus pareil parce qu'il [n']y aura plus des guerres comme il y a eu avant. Ce sera plutôt bactériologique, biologique [...] et il y a des *instances* qui contrôlent les pays. [...] Tous les pays ne font pas ce qu'ils veulent [...]. Il y a certaines *règles* à respecter. Dès qu'il y aura

⁵⁹⁵ Le mot « Europe » a été utilisé pour marquer cette idée, faisant ainsi référence au premier terme qu'il a utilisé dans son discours.

⁵⁹⁶ Les mots « Action collective » ont été utilisés pour marquer cette idée.

une montée de l'*extrême* dans certains pays, [il] y aura l'*ONU* ou l'*OTAN* pour venir faire la *loi* et puis essayer de *calmer le jeu*⁵⁹⁷. Je pense que ce n'est plus possible ».

Les scénarios qui ont été proposés aux jeunes au début des discussions se sont souvent révélés intéressants car ils ont suscité diverses réactions de leur part en termes de perceptions de l'univers politique. Ainsi, dans un groupe, alors que la discussion portait sur le troisième scénario relatif aux témoins, Grégory s'est immiscé dans l'histoire en déclarant qu'il était impuissant face à un État qui menait des exterminations contre certaines catégories de groupes. Par contre, il a mentionné qu'il réfléchirait et qu'il ferait plutôt appel à l'*OTAN*, l'*ONU* ou une organisation gérant les droits de l'homme. Selon lui, l'action de ces organisations est plus efficace que l'action individuelle. Certains jeunes ont parfois pu relever l'action concertée de différents États ou de différents gouvernements sans se référer à une organisation précise. Hubert a aussi soulevé le rôle des ambassades. Alors qu'il s'imaginait dans le scénario relatif aux témoins, il a précisé qu'il préviendrait les ambassades présentes sur le territoire du pays. On peut également noter qu'Henri a mentionné qu'il essaierait de « joindre une *assemblée* » par rapport au même scénario. Toujours dans le même groupe, Handy a considéré que l'intervention du parlement rendrait impossible la réalisation d'un génocide en Belgique. Tous ces cas n'ont toutefois pas été davantage développés par les jeunes.

Si on se concentre sur la deuxième vague de *focus groups*, il peut aisément être montré que les types de discours sont identiques à ceux tenus lors de la première vague. Mais deux différences doivent être constatées. La première est d'ordre cognitif et confirme les résultats présentés dans le chapitre précédent concernant une plus grande connaissance du système politique. Outre l'*Organisation des Nations unies* qui a été citée avec une plus grande fréquence lors de la deuxième vague (la fréquence est passée de 8 à 23), l'*Union européenne* semble avoir été davantage identifiée comme telle puisque la fréquence de ce registre est plus importante (elle est passée de 6 à 17). Nous restons cependant très prudent quant au lien de causalité entre d'une part, les connaissances du génocide des Juifs et, d'autre part, les conséquences en termes de connaissances politiques puisque nous ne pouvons pas affirmer que cette plus grande connaissance résulte de l'apprentissage du génocide des Juifs⁵⁹⁸.

Quelques exemples de discours de la seconde vague doivent être cités. Il convient de commencer par l'*Organisation des Nations unies* pour laquelle la capacité d'intervention collective a été rappelée par différents jeunes. Des définitions de cette organisation ont également été tentées dans quelques groupes. Ainsi, dans l'un de ceux-ci, les discussions portaient sur le scénario relatif

⁵⁹⁷ Les mots « Action collective » ont été utilisés pour marquer cette idée.

⁵⁹⁸ Nous avons déjà eu l'occasion de discuter ce point dans le chapitre précédent, au point 4.

aux victimes. L'intervention de l'ONU avait été mise sur la table avant que différents élèves aient tenté de définir cette organisation. Kamila a mentionné qu'il s'agissait d'un « groupement de responsables de pays ». Elle a alors été aidée par Ken qui a poursuivi en précisant que ce groupement « essayait de résoudre⁵⁹⁹ les problèmes au niveau international ». Kamila est ensuite revenue sur sa définition en disant que les pays étaient « rassemblés en une seule unité et [qu'ils essayaient] d'arranger⁶⁰⁰ les choses entre eux ». C'est alors qu'elle a pris l'exemple du délégué de classe. Selon elle, c'est un peu « comme ici [à l'école], [...] chaque classe a son délégué et à un moment donné, tous les délégués se retrouvent ensemble pour parler de comment améliorer les faits »⁶⁰¹. Cette intervention constitue un bel exemple de négociation d'un certain héritage – les connaissances relatives à l'ONU – à l'aune de l'expérience propre – en tant que déléguée – de cette jeune fille.

Dans un autre groupe, Damien, toujours en manifestant sa confiance par rapport à l'action de l'ONU dans le cadre du scénario relatif aux témoins, a soulevé qu'elle était dirigée par les Américains et que l' « armée de l'ONU » pouvait intervenir lors du déclenchement d'un génocide. L'animateur a alors cherché à savoir ce qu'était l'ONU et les jeunes ont tenté collectivement⁶⁰² de la définir (Extrait 32).

Extrait 32

Ani : C'est quoi l'ONU, en fait ?

Chirine : Les nations envoient des élus.

Damien : Voilà, c'est une *organisation*. Il y a un rassemblement des nations avec cinq permanents et voilà.

[Rire de certains]

Ani : Et euh, qu'est-ce que fait l'ONU, en fait ?

Damien : Je [ne] vais pas entrer dans les détails, euh.

Ani : Si vous deviez expliquer cela en deux mots, qu'est-ce que tu dirais ?

Damien : Ben, je [ne] vais pas dire qu'ils contrôlent mais en cas de guerre /.../

Djibril : Il fait régner la *sécurité*.

Damien : Voilà, en cas de guerre, de grosse guerre, l'ONU peut *intervenir*.

Chirine : Par un *médiateur*.

Damien : Les *casques bleus*, ben, si jamais il y a un très gros problème.

Chirine : Le but de l'ONU, c'est un peu de nous *sécuriser*, de nous faire respecter, enfin /.../

Djibril : D'éviter la guerre

Chirine : Voilà, et puis de faire respecter chacun.

À la suite de cet extrait, on notera que Djibril a mentionné que l'ONU avait succédé à la Société des Nations (SDN) car cette dernière n'avait pas été « assez efficace ». Témoignant également de sa confiance envers cette organisation, il a estimé qu' « avec l'ONU, on a[urait eu] des moyens

⁵⁹⁹ Les mots « Action collective » ont été utilisés pour marquer cette idée.

⁶⁰⁰ *Ibid.*

⁶⁰¹ Il faut noter que cette élève est la déléguée pour cette classe d'élèves. Cet exemple n'est pas sans rappeler la recherche qui avait été réalisée par Nadia DEHAN et Annick PERCHERON. Dans un article, elles avaient, en effet, montré que la participation scolaire en tant que représentants des étudiants influence certaines attitudes politiques. DEHAN Nadia et PERCHERON Annick, « La démocratie à l'école », *op. cit.*, p. 396.

⁶⁰² Ce point doit être souligné. En effet, à de multiples reprises durant le déroulement de tous les *focus groups*, les jeunes ont souvent offert des définitions collectives quand l'animateur demandait de définir un mot, un concept, etc. C'est souvent lors de ces échanges collectifs que l'utilisation du *focus group* s'est révélée pertinente.

d'éviter des guerres comme la Première et la Deuxième Guerre mondiale ». L'actualité n'est cependant jamais bien loin, surtout dans ce groupe constitué presqu'exclusivement de jeunes étrangers ou d'origine immigrée. Ainsi, Damien, qui a pourtant souligné le rôle de l'« armée de l'ONU », a montré un certain scepticisme par rapport à certains conflits comme le conflit israélo-palestinien, souvent pris comme exemple dans ce groupe. Cherazade a également regretté que l'ONU n'intervienne pas et ne soit pas plus efficace pour tous les conflits. Finalement, Damien, qui avait mis l'ONU sur la table des discussions, a conclu qu'il était difficile pour cette organisation de choisir son camp. Il a pris à nouveau l'exemple du conflit israélo-palestinien et a expliqué qu'étant donné les liens entre les Américains et les Israéliens, il était difficilement envisageable d'avoir une intervention internationale.

Après l'Organisation des Nations unies, l'Union européenne a aussi été exploitée par les jeunes pour expliquer l'absence de répétition d'un génocide ou d'une guerre. À l'instar de la première vague, plusieurs jeunes n'ont pas envisagé qu'un génocide puisse survenir à l'intérieur de l'espace européen. Les raisons présidant à cette opinion n'ont pas toujours été détaillées par les jeunes. Si certains ont invoqué la mentalité différente qui caractérise cette région du monde, d'autres ont davantage insisté sur le rôle de l'Union européenne. Ce fut par exemple le cas d'Henri ayant estimé impossible la répétition d'un génocide, s'en expliquant de la manière suivante. Selon lui, si en Belgique il y avait « des essais de prise de *pouvoir* » [de la part d'un extrémiste], « le *gouvernement européen* » et les « *instances européennes*⁶⁰³ » feraient en sorte que ça n'arrive pas. Dès lors, si « quelqu'un sort du lot, [...] ils [l'ensemble des États européens] vont essayer de le rabaisser, [de] *couper la priorité*⁶⁰⁴, [...] [d']empêcher qu'il y ait justement un *extrémiste* qui monte au *pouvoir* dans les pays de l'*Union européenne* ». Ce jeune a ensuite mené une brève comparaison avec d'autres pays. Selon lui, aux États-Unis d'Amérique, ce ne serait également pas possible étant donné que « c'est un système bien en place ». Par contre dans des régions comme l'Afrique noire, le Maghreb, le Proche-Orient et le Moyen-Orient, il y aurait, selon lui, de plus grandes chances. Face à la confiance de ce jeune, l'animateur a demandé aux autres élèves s'ils étaient d'accord avec de tels propos. Hugues s'est opposé à cette vision en reprenant les exemples de la Première et de la Deuxième Guerre mondiale. Il en a déduit qu'étant donné les échecs passés, il ne sera pas possible de « contenir » une fois encore une future guerre. Il a alors souligné qu'en ce qui concerne le cas spécifique de la Belgique, il y a avait le « contexte historique » : « avant, c'étaient les *Wallons* »

⁶⁰³ Les deux adjectifs européens ont été repris sous le mot « Union européenne ». Nous avons en effet voulu limiter le nombre de mots dans le tableau de fréquence. Étant donné que ce jeune avait déjà employé le mot « Union européenne » dans les discussions, nous avons donc préféré utiliser le même mot. Les mots « *gouvernement* » et « *instance* » ont par contre été repris comme tel dans le Tableau 13.

⁶⁰⁴ Les mots « *Action collective* » ont été utilisés pour marquer cette idée.

qui étaient supérieurs aux *Néerlandophones*⁶⁰⁵, et maintenant, c'est l'inverse. C'est eux qui paient tout pour la Belgique presque avec leurs industries. Et c'est nous qui sommes un peu à la dèche [...]. On a tout pour que ça commence et faut faire attention ». Cette voix minoritaire de méfiance devait être mentionnée. En effet, elle est un rare exemple de cynisme ou de méfiance politique à l'égard de l'Union européenne.

Malgré cet exemple, la plupart des jeunes ayant fait référence à l'Union européenne ou l'Europe ont témoigné de leur confiance envers son rôle comme le prouve un dernier exemple pris par Ivan, convaincu de l'intervention collective de la part des pays européens : « il y a tous les pays de l'*Europe* qui sont ensemble, donc on [ne] voudrait pas se disputer entre eux. Donc si la Belgique se dispute un jour avec un pays, ce sera un pays comme l'Irak ou des trucs comme ça. Et alors, la France et ces machins-là, tous les pays qui entourent, vont se *mettre contre*⁶⁰⁶. La Belgique gagnera ». La confiance semble claire.

Certains jeunes ont parfois été moins précis quand ils ont fait référence aux rôles de certaines organisations internationales. Ce fut le cas dans un groupe lorsque les élèves discutaient du scénario relatif aux témoins. Antoine a précisé qu'il fallait faire appel à l'aide internationale⁶⁰⁷ et la discussion sur cette thématique s'est alors engagée. Durant cette séquence de discussion, il a pu être constaté – comme cela l'a déjà été dans le précédent chapitre – que les jeunes ont proposé des réponses mélangeant une période historique – en l'occurrence celle relative à la Seconde Guerre mondiale – avec la période contemporaine. Ainsi, quand l'animateur a voulu savoir à qui l'aide internationale pouvait être demandée, le jeune a répondu aux « grandes puissances », comme les États-Unis, l'Europe et la Chine. Une jeune fille du groupe s'est alors opposée en mentionnant que certaines de ces puissances étaient du côté des Allemands durant la Seconde Guerre mondiale. Antoine a alors balayé cet argument en précisant que la discussion ne portait pas sur cette période de l'histoire.

Par ailleurs, l'intérêt d'une intervention de différents États ou d'une organisation internationale a fait l'objet d'un échange intéressant dans un groupe lorsqu'une élève⁶⁰⁸ a interrogé le groupe quant aux bénéfices d'une telle intervention de la part d'autres pays dans le cadre d'un conflit. Les jeunes se sont positionnés autour de deux positions distinctes. D'un côté, certains ont estimé qu'une intervention collective internationale dans le cadre d'un conflit s'expliquait par le profit pouvant en être retiré. Par exemple, Alexandra a raisonné sur la base de la Seconde Guerre mondiale en précisant qu'en s'alliant avec l'Allemagne, certains pays pouvaient ainsi se mettre à

⁶⁰⁵ Le mot « Flamand » a été utilisé pour marquer cette idée.

⁶⁰⁶ Les mots « Action collective » ont été utilisés pour marquer cette idée.

⁶⁰⁷ *Ibid.*

⁶⁰⁸ Lors de la retranscription, elle n'a pas pu être identifiée. On peut juste savoir par sa voix qu'il s'agissait d'une fille.

l'abri des attaques de l'Allemagne nazie. D'un autre côté, certains jeunes ont estimé qu'une intervention internationale pouvait s'expliquer par les considérations morales des intervenants et s'inscrivait dans une perspective de « gratuité », selon le terme des jeunes. Ainsi, pour les élèves, les pays tendant à intervenir de manière collective ne recherchent aucun profit mais le font à titre gracieux, pour s'entraider ou par considération morale. Un exemple concret a alors été pris par Antoine : l'aide apportée à la Grèce suite à la crise financière. Il a estimé que l'aide était une bonne chose tout en précisant que les autres pays ne devaient pas se « ruiner pour réparer leurs bêtises ». Suite à son intervention, les opinions étaient partagées. D'une part, on retrouvait les élèves estimant que l'aide financière devait être apportée à la Grèce en invoquant l'argument de l'entraide. D'autre part, on retrouvait les élèves qui ne souhaitaient pas apporter une telle aide en invoquant deux raisons : soit ils ont estimé qu'il fallait privilégier l'aide apportée aux plus démunis de son propre pays, soit ils ont estimé qu'il était de toute façon impossible de résoudre le problème en aidant systématiquement les pays en difficulté. C'est alors qu'Alexandra a avancé l'argument de l'appartenance à l'Union européenne et le caractère « normal » des aides apportées. Anaïs s'est opposée à cette « vision que tout le monde veut nous faire paraître » mais qui, selon elle, n'est pas la réalité. En effet, elle a considéré que si tous les paysaidaient les autres, il n'y aurait plus de guerre. Or, elle sous-entendait que ce n'était pas le cas. La discussion en est alors restée à ce stade, les visions des différents jeunes du groupe semblant inconciliables⁶⁰⁹.

Finalement, les propos des jeunes concernant ces différentes organisations internationales ont témoigné d'une intense confiance à leur égard. En effet, outre la dimension cognitive, on ne peut qu'être interpellé par la très forte confiance que certains jeunes ont pu placer dans le rôle de ces organisations. Selon eux, elles pourraient se révéler efficaces et compétentes pour empêcher le déroulement d'un génocide ou d'une guerre – essentiellement en Europe et, dans une moindre mesure, aux États-Unis. Pour mieux comprendre ces attitudes, il est important de les contextualiser par rapport à la séquence chronologique d'apprentissage à laquelle les jeunes ont été confrontés. En effet, la mise en place et le fonctionnement des systèmes onusien et européen sont abordés dans le cadre scolaire immédiatement après la Seconde Guerre mondiale créant dans l'univers mental des jeunes une continuité entre, d'une part la Seconde Guerre mondiale et les génocides et, d'autre part le système international d'intervention collective. Cette continuité explique certainement en partie la confiance témoignée par les jeunes.

⁶⁰⁹ L'intégralité de cet exemple témoigne, selon nous, de l'intérêt du *focus groups*. En effet, alors que les jeunes discutaient du scénario relatif aux témoins, la thématique de l'aide internationale a été abordée, permettant aux jeunes de comparer un événement historique à des exemples d'actualités tout en confrontant leurs diverses opinions. Dans ce cas, la dynamique collective du groupe permet de comprendre les enchaînements de la discussion.

Il n'en reste pas moins que la confiance dont ont témoigné beaucoup de jeunes interpelle. Ils ont en effet semblé accorder une capacité d'action presqu'absolue à ces organisations internationales, même si une jeune fille a interrogé cette capacité d'action en prenant l'exemple du conflit israélo-palestinien. Par contre, si la confiance dont ont témoigné les jeunes a semblé relativement importante, les développements concernant l'Union européenne et les organisations internationales ont été souvent faibles ; les jeunes se contentant de faire part de leur certitude quant à leurs rôles à des fins de prévention ou de résolution de conflits, de guerres ou de génocides.

2.2. La confiance envers le régime démocratique

Après avoir détaillé la confiance que les jeunes ont exprimée envers l'Union européenne et plusieurs organisations internationales, il est maintenant utile de se tourner vers la confiance que les jeunes ont présentée à l'égard de la démocratie. Ainsi, dans le chapitre précédent, nous avons montré que le caractère démocratique du régime a été souligné par certains jeunes car il permet de se prémunir contre des tentatives génocidaires ou guerrières, comme en a par exemple témoigné Elyas qui, après avoir vu un documentaire⁶¹⁰, s'est dit qu'il avait « de la chance de vivre ici, en *démocratie* [car] on est sûr de ne pas refaire ce qu'ils ont vécu ».

Lors de la deuxième vague, Gaby a expliqué qu'un génocide n'était plus possible en Europe car, selon elle, c'est une démocratie. Elle a aussi insisté sur la diversité culturelle qui différencie notre société contemporaine par rapport à l'Allemagne des années 1940. Cette diversité entraîne, toujours selon elle, une multitude d'opinions politiques et l'impossibilité de la présence de l'extrême droite ou de l'extrême gauche étant donné que l'ensemble des membres de la société ne pourront « jamais se mettre d'accord sur un point de vue ». Suite à cette intervention, l'animateur lui a demandé si elle pouvait définir la notion de démocratie, ce qu'elle a fait. Selon elle, un tel régime se caractérise par le suffrage universel, par le fait que les citoyens peuvent voter et par la présence de ministres. Il se caractérise également par le fait que des accords, et plus précisément des lois, protègent les individus d'un tel régime, contrairement à la dictature.

Gaby a justement approfondi son opinion à l'égard du processus électoral. Alors que la discussion portait sur les partis d'extrême droite, elle a indiqué que de tels partis n'arriveraient jamais au pouvoir étant donné, selon elle, le nombre d'étrangers et le rejet consécutif de ce type de partis. Sa confiance repose donc sur la combinaison des règles électorales et de la composition interne de nos sociétés européennes, empêchant l'accession de partis extrémistes et donc la possible reproduction d'un génocide ou d'une guerre.

⁶¹⁰ Le jeune parle du documentaire *Modus Operandi*. Comme il a été montré dans le chapitre 1, ce documentaire avait fait l'objet d'une large distribution, en 2009, de la part de la Communauté française de Belgique et plus précisément de la Cellule « Démocratie ou barbarie ». Ce groupe avait notamment regardé ce documentaire.

2.2.1. *La confiance à l'égard du dispositif légal*

Comme nous l'avons montré dans le précédent chapitre, l'encadrement légal participe selon certains jeunes du panel au caractère démocratique d'un régime. Les jeunes ont ainsi exprimé leur confiance à l'égard de l'encadrement légal, notamment à travers le mot « loi ». Ce mot a pu être utilisé par les jeunes pour renvoyer aux dispositions pouvant être prises par les organisations internationales telles que l'ONU ou l'OTAN. Toutefois, la confiance à l'égard de la loi n'a pas toujours été unanime. Ainsi, lors de la deuxième vague de *focus groups*, alors qu'une discussion portait sur le racisme et sur certaines figures historiques comme Martin LUTHER KING (cet exemple avait été présenté dans le cadre du chapitre 6), plusieurs jeunes d'un groupe soulignaient le principe d'égalité entre les citoyens et les mécanismes légaux⁶¹¹ existant à ce sujet ainsi que l'utilité de tels mécanismes. Damien s'est alors montré sceptique car selon lui, les lois « ne suppriment pas les mentalités des gens. C'est juste au niveau des conventions des gens ». Il a pris un exemple : « si quelqu'un veut embaucher un employé, s'il préfère avoir un blanc [plutôt] qu'un noir, personne ne peut l'interdire ». Cheikh a été dans le même sens en affirmant également que « même s'il y a des *lois*, la mentalité des gens ne change pas tellement. Il y a toujours du racisme, quoi qu'il se passe. Qu'ils écrivent des *lois*, ils ont peut-être peur mais il y aura toujours du racisme ». Le sentiment de confiance n'est donc pas toujours unanimement partagé.

Le dispositif légal d'une société peut comprendre une constitution. Cette loi fondamentale a été invoquée par Fabrice lors de la première vague de *focus groups* pour justifier l'impossible reproduction d'un génocide. Il s'en est expliqué d'une double façon. D'un côté, un génocide n'est plus envisageable, selon lui, en Europe et plus précisément en Belgique car « on a déjà vécu ça et on ne fera pas les mêmes erreurs ». Ses propos renvoient au registre du souvenir, comme cela a été décrit dans le chapitre 4. D'un autre côté, ce jeune a ajouté qu' « on a [vait] aussi une *constitution* [et qu']on ne laiss[ait] pas n'importe quel *parti*, quelle personne au *pouvoir* ».

Certains jeunes ont parfois été moins précis quand ils ont fait référence au dispositif légal d'une société. Ainsi, ils ont davantage parlé d'« accords » exprimant encore de la confiance à leur égard. Ce fut par exemple le cas de Gilles qui a estimé « très improbable » l'éventualité d'un génocide en Europe car tous les pays de l'Europe sont tous ensemble, c'est-à-dire l'Europe des 27. Selon lui, « on est scandalisé dès qu'il y a une petite attaque en Israël. On va tous leur taper sur les doigts. Alors, si on commence à se battre entre Européens, je [ne] sais pas comment ça va aller. On a des *accords* [...]. Ce serait scandaleux de la part d'un pays d'attaquer un autre pays européen ». À la suite de son développement, Gaby a poursuivi l'argumentation en la plaçant sur le

⁶¹¹ Pour rappel, en Belgique, il existe une loi tendant à réprimer certains actes inspirés par le racisme ou la xénophobie, appelée plus communément « loi Moureau ».

plan économique et financier. Ainsi, si un pays européen attaquait un autre pays européen, « il serait mal économiquement ». Pour elle, « les *accords* sont beaucoup trop gros, beaucoup trop importants pour un pays que pour les arrêter ». L'animateur a alors voulu savoir si les autres élèves partageaient cette dernière opinion. Gwenaëlle a marqué son scepticisme quant à l'efficacité de certains accords au niveau européen, en prenant comme exemple la guerre en Irak. Elle a mentionné que l'Union européenne était contre cette guerre, ce qui n'a pas empêché l'Angleterre d'appuyer les Américains. Gaby et Géraldine ont immédiatement précisé qu'il ne s'agissait pas d'un même type d'accord car cette situation relevait des « *affaires extérieures à l'Europe* ». Gwenaëlle a alors conclu à la différence de réactions de la part de l'Union européenne en fonction du type d'affaires traitées. Elle a constaté que pour les affaires extérieures (comme par exemple en Afrique), l'Union européenne était plus souple quant aux accords qui liaient les États membres. Dans la continuité des règles relatives au fonctionnement de l'Union européenne, il faut expliquer un registre mentionné par Enzo. Ainsi, en précisant son rôle, il a souligné qu'il y avait une série de règles à respecter pour être membre de l'Union européenne, à savoir « respecter les *droits de l'homme* [et] avoir un *budget économique* »⁶¹², permettant ainsi de ne pas faire rentrer n'importe quel pays dans ce système et évitant de ce fait tout conflit potentiel entre États-membres.

Enfin, Elyes a estimé qu'un génocide n'était plus envisageable par la présence des engagements de paix entre les États. Il a ainsi mentionné qu'il n'y aurait plus « des exterminations et des tueries » mais bien « des rejets ». Pour lui, « grâce aux « *engagements*⁶¹³ de *paix* », il n'y aura plus de « génocide à grande échelle ». Enzo n'a pas partagé cet avis puisqu'il a précisé que « les *règles* [étaient] faites pour être enfreintes ».

2.2.2. *La confiance envers certains droits et certaines libertés*

Outre la confiance envers le dispositif légal, certains jeunes ont témoigné de leur confiance envers le régime démocratique en insistant sur les droits et les libertés qui le caractérisent. D'une manière générale, quelques élèves ont soulevé les « droits » dont sont actuellement titulaires les citoyens dans une société démocratique. Ainsi, des jeunes ont mobilisé les « droits » dont disposaient les étrangers quand ils ont envisagé le scénario relatif aux victimes. Gaëtan a, par exemple,

⁶¹² Bien qu'incomplets, ces propos font référence aux conditions d'adhésion à l'Union européenne. Définies dans le traité sur l'Union européenne (article 49), ces conditions comprennent aussi un certain nombre d'éléments complémentaires. Dans le traité, trois conditions sont imposées : 1) être un État, 2) être un État européen et respecter une série de principes (principes de la liberté, de la démocratie, du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ainsi que de l'État de droit). Les Conseils européens de Copenhague (1993) et de Madrid (1995) ont ajouté une série d'éléments complémentaires. Sur le plan politique, « à la condition de respect de la démocratie et des droits de l'homme, vient s'ajouter l'exigence du respect des minorités et de leur protection. Sur le plan économique, l'existence d'une économie de marché viable, la capacité de faire face à la pression concurrentielle, la capacité d'assumer les obligations découlant de l'adhésion constituent également des éléments nouveaux auxquels le traité ne fait pas référence ». JACQUE Jean Paul, *Droit institutionnel de l'Union européenne*, Paris, Dalloz, 2006, 4^e éd., pp. 108-110.

⁶¹³ Le mot « Accord » a été utilisé pour marquer cette idée.

estimé qu'en tant qu'étranger, il ne chercherait pas à s'enfuir car il aurait des droits pouvant le protéger. Par contre, s'il avait été à l'époque de la Seconde Guerre mondiale, il aurait tout fait pour s'enfuir. L'animateur a souhaité approfondir les droits mentionnés par le jeune en lui demandant s'il pouvait en spécifier certains. Il a alors répondu qu'on ne pouvait pas « être maltraité en tant qu'étranger » et a indiqué qu' « on a le *droit* à un *avocat* ». Gilles et Gaëlle sont allés dans le même sens en mobilisant le droit à un avocat (Extrait 33).

Extrait 33

Gilles : Ben déjà, je demanderais s'ils ont des autorisations pour faire ce qu'ils font et puis si je vois que c'est vraiment des *tyrans*, ben je me poserais quand même des questions. Si je vois que c'est des gens, euh, je vais dire agréés, ben là, j'attendrais d'être emmené et puis je ferais appel à un *avocat*. Si je vois que c'est des *tyrans*, j'essaye d'en tuer le maximum.

[Rire de certains]

Ani : D'autres feraient comme Gilles ?

Gaëlle : Moi, je crois que je leur demanderais d'abord ce qu'ils veulent et puis s'ils disent « vous avez le *droit* de garder le silence, blablabla », je me ferais emmener et puis au truc de *police*, je demanderais la présence d'un *avocat* et tout ça.

Ani : Ça fait fort film américain, ça.

Gaëlle : Ouais, tout à fait.

[Rire].

Les réponses qui ont été apportées par les jeunes dans le cadre des quatre scénarios se sont souvent révélées dignes d'intérêt. En effet, alors que ces scénarios ont davantage été conçus pour essayer de faire entrer les jeunes dans les discussions, ils ont à maintes reprises fourni des discours témoignant de certaines attitudes significatives de la part des jeunes en termes de socialisation politique. La richesse de ces propos dans le cadre des scénarios plus fictifs posent dès lors la question de la validité⁶¹⁴ ou de la stabilité⁶¹⁵ des données récoltées. Le fait d'avoir recouru à des scénarios pour débuter la discussion pourrait en effet discréditer les réponses des jeunes. Toutefois, nous avons pu constater les mêmes types de configurations de réponses entre les différents groupes quant à ces scénarios. Ainsi, si la plupart des jeunes ont tenté avec plus ou moins de succès de se prendre au jeu des scénarios ; ils ont souvent essayé de différentes manières de les relier à leur réalité et à l'environnement social et politique dans lequel ils évoluent. C'est alors dans ce cadre qu'ils ont pu exposer des attitudes « valides »⁶¹⁶ en termes de socialisation politique.

Après cette parenthèse méthodologique, il convient de revenir à la thématique des droits et des libertés et notamment aux droits de l'homme⁶¹⁷ plus spécifiquement cités par les jeunes. Par

⁶¹⁴ LOISEAU Hugo, « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information : une évaluation », *op. cit.*, pp. 42-43.

⁶¹⁵ TOURE El Hadj, « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientifilité », *op. cit.*, p. 16.

⁶¹⁶ Nous renvoyons à la définition donnée par Hugo LOISEAU de la validité qui est « la capacité de l'instrument de bien générer les informations recueillies et le phénomène étudié ». LOISEAU Hugo, « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information : une évaluation », *op. cit.*, pp. 42-43.

⁶¹⁷ Les droits de l'homme ont déjà été mentionnés dans le précédent chapitre. Toutefois, dans le cadre de ce chapitre, seuls sont repris les mots pour lesquels les jeunes ont exprimé leur confiance.

exemple, lors de la première vague de *focus groups*, dans le cadre du scénario relatif aux témoins, Grégory a mentionné qu'il ferait appel « aux gens qui gèrent les *droits de l'homme* », témoignant de sa confiance à l'égard de leurs actions. Gaby a également suivi cette position en expliquant que « ceux qui s'occupent des *droits de l'homme* » doivent se soucier des situations pouvant aboutir à un génocide ou à une guerre. Lors de la deuxième vague, des propos similaires ont été tenus ; les droits de l'homme permettant de protéger ainsi les membres d'une société. On retiendra particulièrement l'intervention de Franklin qui s'exprimait dans le cadre du scénario relatif aux victimes. Il se remémorait ainsi un documentaire qu'il avait vu sur un survivant du camp de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Il a plus précisément dénoncé le comportement de certains survivants qui auraient pu tuer une autre victime pour avoir sa ration de pain. C'est alors que le jeune a mentionné qu'on ne pourrait jamais s'imaginer comment était la situation dans les camps nazis étant donné, selon lui, qu' « on a les *droits de l'homme* depuis tellement longtemps, on a la *Convention de Genève* depuis tellement longtemps qu'on ne peut pas s'imaginer ce que c'est que la loi de la jungle ». Il a ensuite conclu que les survivants « n'étaient pas des *démocrates* ». Il les a qualifiés de « fous », de « malades qui n'avaient aucun scrupule [...] qui n'avaient aucune éthique », en faisant référence à leurs comportements pour survivre. Cet exemple est intéressant à citer car il montre un certain lien entre, d'une part le documentaire que Franklin a vu sur le camp de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau et, d'autre part, les droits de l'homme et la Convention de Genève. Certes, il est impossible d'établir clairement le lien entre les connaissances relatives au génocide des Juifs et les conséquences en termes de socialisation politique, mais cet exemple témoigne tout de même des liens opérés par les jeunes dans le cadre des discussions en *focus groups*.

On relèvera par ailleurs que deux libertés – la liberté de la presse et la liberté d'expression – ont été mentionnées par deux jeunes qui ont manifesté de la confiance à leurs égards. C'est ainsi qu'Enzo a expliqué qu'il ne serait plus possible qu'une personne comme Adolf HITLER puisse accéder au pouvoir dans nos sociétés contemporaines, car « on serait directement prévenu par les médias et grâce à la *liberté de la presse* ». En ce qui concerne la liberté d'expression, Damien a indiqué que la Belgique était protégée contre toute guerre car il s'agissait « d'un des seuls pays, sur tous les pays qu'il y a dans le monde où on est *libre d'expression* ».

On peut constater que les jeunes se sont montrés assez confiants à l'égard du régime démocratique, de son dispositif légal et de ses droits et libertés. Ils ont même souvent donné l'impression d'octroyer à ces différents éléments une relative autonomie. En effet, durant les échanges, nous avons pu constater que l'existence, aux yeux des élèves, de ces éléments ne rendait pas envisageable un futur génocide ou une future guerre. Or, une telle attitude fait fi de

l'action des êtres humains dans le processus génocidaire. Cette relative autonomie a également souvent été présentée comme déconnectée du champ d'influence des membres de la société⁶¹⁸. Ainsi quand les jeunes ont parlé de l'Europe ou de l'Union européenne, ils ont souvent donné l'impression que ce système politique vivait en vase clos, de manière indépendante, pouvant prendre des décisions et des actions sans tenir compte des pressions qui pouvaient être exercées par les membres de la société. Or, David EASTON a bien montré dans sa perspective systémique que les actions et décisions d'un système politique (c'est-à-dire les extrants) sont adoptées sur la base d'une série de demandes et soutiens (intrants) et qu'elles rétroagissent (c'est la boucle de rétroaction) sur la société et ses membres⁶¹⁹.

2.2.3. *La confiance envers les détenteurs de l'autorité*

La confiance des jeunes s'est également manifestée à l'égard de certaines personnalités incarnant l'autorité dans un régime démocratique. En présentant le rôle de ces personnalités ou leur influence, ils ont estimé qu'un génocide ou une guerre n'était plus envisageable dans un tel régime. Si on s'intéresse d'abord au niveau local, Flavian a souligné qu'un génocide ne pourrait se reproduire, excepté « des cas isolés ou des régions en Belgique [comme] la Flandre où les maires, [...] les *bourgmestres* empêchent tout le monde de parler [...]. Il suffit qu'un petit *parti* ait du *soutien* à un endroit et il arrive à avoir une petite *influence* sur un endroit ».

Au niveau national belge, différentes figures ont été mobilisées, comme le Roi ou le premier ministre. Franklin a souligné l'impossibilité d'un génocide en Belgique étant donné qu'« il y a encore la *royauté* ». Selon lui, « on pourra encore [...] contrôler la *royauté*, le *premier ministre*, tous les autres *partis* ». La figure du Roi a également été mobilisée lors de la deuxième vague par Henri qui a souligné « la chance d'avoir un *Roi* qui est *médiateur* [...]. En plus, [...] le *chef de l'Europe*, c'est un Belge ». Il a alors continué sur sa lancée en affirmant que « la Belgique [était] un pays puissant, mais pas aussi puissant que la France ou l'Allemagne ». Cela lui a permis de conclure qu'un génocide n'était pas envisageable en Belgique.

Il convient de noter que la figure du Maréchal Pétain a été mobilisée dans un groupe. Elyes et Enzo en ont parlé suite aux propos d'Elyas mentionnant qu'il avait regardé un documentaire sur

⁶¹⁸ Ce résultat fait penser, dans une certaine mesure, à ceux présentés par Didier LAPEYRONNIE concernant les émeutes urbaines de 2005 en France. Cet auteur avait en effet souligné que l'ensemble des institutions, et pas seulement la police et le système politique, constituaient un « monde étranger » aux yeux des jeunes. Dans le cadre des émeutes urbaines, ce monde étranger était rejeté par les jeunes à la base des émeutes. Dans le cadre de nos résultats, cela ne se traduit pas par un tel rejet car les jeunes ne sont pas marginalisés. Toutefois, le concept de « monde étranger » recouvre finalement assez bien l'impression que les jeunes ont exprimée durant les discussions à propos du système politique et de ses composantes. Voir LAPEYRONNIE Didier, « Révolte primitive dans les banlieues françaises. Essai sur les émeutes de l'automne 2005 », *Déviance et Société*, 2004, vol. 30, n° 4, pp. 431-448.

⁶¹⁹ EASTON David, *A Framework for Political Analysis*, op. cit., pp. 110-112.

la chaîne de télévision France 2. C'est alors que les deux jeunes se sont exprimés quant à cette figure historique en indiquant une claire méfiance (Extrait 34).

Extrait 34

Elyes : *Marechal Pétain*, héro pendant la Première Guerre, collaborateur pendant la Deuxième.

Ani : Ça t'inspire quoi, ça Elyes ?

Elyes : Qu'on ne peut pas se fier à ses premières impressions. Un homme peut vite changer d'avis.

Ani : Hum hum.

Elyes : C'est toujours le sentiment d'*insécurité*. On ne peut pas faire *confiance*. Dans le contexte de l'histoire, on ne peut pas faire *confiance* à des personnes comme ça.

Ani : Vous êtes d'accord avec le sentiment d'insécurité dont parle Elyes ?

Plusieurs : Oui.

Ani : Et pourquoi ?

Enzo : Ben en temps de guerre, déjà, si on ne peut pas faire *confiance* à un *Marechal*, on peut faire confiance à qui ?

Elyes : Comme je disais tout à l'heure, c'est difficile pour nous de trouver des idées parce que nous, on a connu le contexte. On sait ce qu'il s'est passé. C'est vrai qu'à l'époque, on se tournait vers un héros de la Première Guerre mondiale. Moi, c'est ce que je ferais aussi.

Enzo : Alors qu'à la première occasion, il pourrait nous tirer une balle dans le dos.

2.3. Le rôle de la justice

L'analyse de la confiance des jeunes impose par ailleurs de se focaliser sur le fonctionnement juridictionnel abordé de manière diverse lors des discussions. C'est d'abord à travers le prisme des décisions judiciaires que les jeunes ont pu marquer leur confiance. Ainsi, ils ont quelquefois fait référence aux jugements condamnant des criminels nazis au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Un exemple mérite d'être cité ; il émane d'un groupe où était discuté le quatrième scénario, relatif au rôle des jeunes plusieurs années après les faits racontés dans la petite histoire. Alors qu'Emir rappelait l'importance du souvenir afin d'éviter de commettre à nouveau les mêmes erreurs, Enzo avait opéré une distinction entre le pardon et l'oubli. La séquence de discussion avait été présentée dans le cadre du chapitre 4. Il faut se souvenir qu'Emir avait alors interrompu son condisciple en lui posant, d'une manière étonnée et sur un ton relativement sec, la question suivante : « Tu pardonnes à Hitler, toi ? » et il avait affirmé que c'était impardonnable. Enzo a ensuite souligné qu'on avait « quand même pardonné [aux criminels nazis] pour qu'ils rentrent dans l'*Union européenne* ». Elyes a alors précisé qu'ils avaient même été « *jugés* ». Cependant, la thématique n'a pas été approfondie.

Les décisions judiciaires ont parfois constitué des pistes pour envisager la mémoire d'un génocide. Contrairement au registre développé dans le chapitre 4, lorsqu'un jeune fait référence à une décision judiciaire, il faut prendre en compte la dimension coercitive – rejoignant ainsi notre définition du concept de politique – qui s'attache à l'autorité de la chose jugée. Il s'opère dès lors un saut qualitatif faisant basculer les propos d'un jeune dans le champ politique. Ainsi, dans le cadre du scénario relatif à l'action des jeunes plusieurs années après les faits racontés dans la pe-

tite histoire, Ina a estimé qu'une piste à privilégier pour éviter d'oublier les faits passés et de commettre les mêmes erreurs était de « faire un *procès*⁶²⁰ ». Dans ce cas, la nature du souvenir emprunte une autre voie puisque la décision judiciaire scelle une certaine vérité⁶²¹. Plus loin dans la discussion, Inès avait proposé la même solution suite aux propos d'Ivan relatifs à la vengeance. Cette séquence de discussion mérite des approfondissements. En effet, dans le cadre de ce scénario, l'animateur avait demandé aux élèves s'ils auraient eu une réaction différente en tant que descendants de victimes. C'est alors qu'Ivan est intervenu en mentionnant qu'il fallait « faire vengeance ». Il faut savoir que ce jeune était fort timide durant les discussions. Il n'était presque pas intervenu depuis le début des échanges. Plusieurs de ses collègues se sont alors mis à rigoler et l'animateur a cherché à approfondir la réponse. Malgré les rires, Ivan a poursuivi son explication en précisant que le but d'une telle vengeance était de faire « vivre la même chose » que les victimes et faire ainsi « comprendre » aux bourreaux le sort qu'ils ont infligé aux victimes. Sur la base des rires des autres élèves, l'animateur a cherché à savoir quelles étaient les réactions des autres jeunes suite à de tels propos. Isabelle a affirmé qu'Ivan n'avait pas compris la question. Celui-ci s'est alors immédiatement rétracté en prétextant qu'il n'avait pas bien compris et qu'il n'avait pas suivi. Comme nous avons animé ce groupe, nous sommes convaincu qu'il avait bien compris la question et qu'il avait souhaité donner son opinion. Toutefois, face au certain tollé de la part des autres élèves, il a donné l'impression de se refermer sur lui-même et de prétexter une incompréhension. Suite à cet événement, Inès a mentionné qu'il fallait faire des procès mais ne pas se venger. À travers ses propos, on sent l'empreinte des normes régissant la société et le discours qu'il est convenu de tenir. En effet, dans nos sociétés contemporaines, la vengeance comme mode de résolution d'un conflit est mal considérée contrairement à la voie judiciaire. La possibilité d'obtenir de la part des jeunes une « réponse refuge »⁶²² est d'autant plus importante quand un chercheur extérieur à l'établissement scolaire débarque dans une classe où les élèves peuvent se

⁶²⁰ Le mot « Jugement » a été utilisé pour marquer cette idée.

⁶²¹ Il n'est pas inutile, à ce stade, de distinguer la voie historique de la voie judiciaire en matière de traitement des faits passés. Ainsi, en s'appuyant sur la distinction de Jean-Pierre LE CROM et Jean-Clément MARTIN, trois différences sont généralement faites entre le travail du juge et celui de l'historien. Premièrement, les conclusions du juge sont irrévocables alors que celles de l'historien peuvent être révisées. Il convient toutefois de noter que les voies de recours tempèrent la rigueur de l'irrévocabilité. Deuxièmement, alors que l'historien observe et explique, le juge doit rendre une sentence. Troisièmement, alors que la recherche de la vérité est libre et constitue une condition du caractère scientifique du travail de l'historien, le juge inscrit son travail dans une rationalité non scientifique. LE CROM Jean-Pierre et MARTIN Jean-Clément, « Présentation », *Droit et Société*, 1998, n° 38, pp. 9-10. Sur l'office du juge par rapport à l'histoire, on relèvera quelques caractéristiques soulignées par Bernard EDELMAN. Le juge est ainsi neutre et cette neutralité est assurée par la procédure. S'il n'était pas neutre, le juge prendrait position et rendrait celle-ci « officielle ». Par ailleurs, le juge a « peur » de la « vérité » car il en soupçonne le caractère totalitaire. Dès lors, la vérité judiciaire n'est que relative car il s'agit de la « vérité d'un moment ». EDELMAN Bernard, « L'office du juge et l'histoire », *Droit et Société*, 1998, n° 38, pp. 52-54.

⁶²² FOURNIER Bernard, « Des années 1990 à nos jours : quelques enseignements et réflexions », in FOURNIER Bernard et HUDON Raymond, *Engagements politiques et citoyens de jeunes. Bilans et expériences au Canada et en Europe*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012 (à paraître).

sentir évalués. Dès lors, il ne faut pas perdre de vue que certaines opinions des jeunes peuvent être tenues car il est de bon ton de se positionner de la sorte dans nos sociétés actuelles⁶²³.

Nous nous limiterons à ces quelques exemples par rapport au mot « jugement ». Il faut noter que celui-ci n'est pas apparu durant les discussions menées lors de la deuxième vague de *focus groups*. Il ne faut cependant pas en tirer de conclusions hâtives, car cette absence peut simplement signaler que certains thèmes n'ont pas été mentionnés par manque de temps. À cet égard, il convient de remarquer que les animateurs ont parfois passé moins de temps sur les quatre scénarios lors de la deuxième vague ; et ce, pour diverses raisons : moindre prolixité des jeunes, découpage différent des discussions, etc.

Un dernier registre doit être rattaché au fonctionnement juridictionnel : celui de « justice ». Employé par des jeunes dans deux contextes différents, il a été utilisé pour traduire la méfiance à l'égard du système juridictionnel. Dans le premier contexte, les jeunes faisaient référence au scénario relatif aux témoins et à la petite histoire lue au début de la discussion. Ils ont ainsi constaté qu'il n'y avait plus de justice dans un pays dirigé par l'homme politique qui avait été élu selon l'histoire. Dans le deuxième contexte, il a été employé par rapport à un exemple de l'actualité. Ainsi, Chahid déclarait dans le cadre du scénario relatif aux victimes qu'il n'y avait « pas une *justice* concrète dans la vie ». Pour appuyer son argumentation, il a pris l'exemple du conflit israélo-palestinien en se posant la question suivante : « Moi, j[e n']ai rien contre les Juifs, mais pourquoi on [ne] juge pas les gouvernants ? ». Le jeune semble avoir réfréné son jugement puisqu'il a interrompu sa phrase en précisant qu'il n'avait rien contre les Juifs. Il a ensuite semblé choisir un mot plus neutre, à savoir le terme de gouvernant. Il faut savoir que ce jeune faisait partie du groupe constitué d'élèves étrangers ou d'origine immigrée qui ont établi régulièrement des parallèles entre le génocide des Juifs et le conflit israélo-palestinien⁶²⁴. Malheureusement, il n'a pas été possible de connaître sa nationalité précise⁶²⁵.

Après avoir présenté la confiance des jeunes, il convient de prendre en compte certaines variables sociologiques⁶²⁶. Ainsi, les garçons ont fait davantage référence à des organisations internationales et ont corollairement présenté une plus grande confiance à leur égard. Même si les fré-

⁶²³ Bernard FOURNIER a ainsi interrogé les résultats de certains de ses sondages en soulignant la régularité des résultats, comme par exemple le cynisme des jeunes à l'égard des hommes et des femmes politiques. Pour expliquer cette régularité, il a notamment mis en avant le fait qu'il était de bon ton d'adopter une telle attitude actuellement. FOURNIER Bernard, « Des années 1990 à nos jours : quelques enseignements et réflexions », *op. cit.*

⁶²⁴ Pour de plus amples informations sur cette comparaison, on consultera GRANDJEAN Geoffrey, « Quand des jeunes se souviennent : diversité et concurrence des mémoires autour des faits génocidaires », *op. cit.*, pp. 107-110.

⁶²⁵ Lors de la première vague de *focus groups*, les questionnaires distribués aux quatre premiers groupes ne comportaient pas de questions relatives à la nationalité des parents. Sur l'avis de l'un de nos promoteurs, nous avons inclus ultérieurement cette question. Nous n'avons toutefois pas pu connaître son origine nationale car ce jeune n'était pas présent lors de la deuxième vague pour laquelle la question était précisée dans le questionnaire.

⁶²⁶ L'ensemble des tableaux tenant compte de ces différentes variables peuvent être consultés à l'Annexe 12.

quences des mots relatifs au régime démocratique sont parfois faibles, les garçons les ont davantage mentionnés par rapport aux jeunes filles en témoignant de leur confiance. Il faut d'ailleurs constater que le nombre de mots mobilisés par les jeunes filles est de 35 alors qu'il est de 59 pour les garçons. Rappelons que dans le chapitre précédent, les garçons avaient déjà présenté de plus grandes connaissances de l'univers politique. Dès lors, un lien semble exister entre les représentations et les perceptions que les jeunes ont de l'univers politique.

Si on se concentre ensuite sur l'origine nationale, on constate que, malgré le déséquilibre du panel par rapport à cette variable, les jeunes étrangers ou d'origine immigrée ont présenté une confiance plus importante envers une organisation internationale, celle des Nations unie. Il est symptomatique de constater que cette confiance n'est pas la même envers l'Union européenne ou l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord. On peut avancer que la capacité d'intervention de l'ONU sur l'ensemble du globe lui donne une plus grande visibilité par rapport à l'Union européenne qui a une portée plus régionale. Par contre, les jeunes Belges ont montré un plus grand sentiment de confiance envers le régime démocratique. On pourrait, une fois encore, invoquer la culture politique de ces jeunes, plus familiers avec les règles de fonctionnement du régime démocratique belge, par exemple. Leur plus grande confiance peut toutefois s'expliquer en raison du déséquilibre du panel.

Par ailleurs, malgré leur plus forte présence dans le panel, les jeunes défavorisés ont témoigné d'une plus grande confiance à l'égard de l'ONU. Nous souhaitons rejoindre l'explication fournie par rapport à l'origine nationale. En effet, une certaine partie de ces jeunes défavorisés étaient étrangers ou d'origine étrangère. Dès lors, la capacité d'action de l'ONU étant plus visible sur l'ensemble du globe, la confiance qu'elle suscite est plus importante pour les jeunes étrangers que pour les autres types d'organisation internationale.

Enfin, l'origine géographique semble être fortement discriminante. En effet, malgré le déséquilibre du panel (il y a un peu moins du double de jeunes urbains par rapport à ceux provenant du milieu rural), les jeunes provenant d'un environnement urbain ont davantage présenté des images négatives par rapport aux hommes politiques et ont témoigné d'une plus grande confiance à l'égard des organisations internationales et du régime démocratique. On notera à titre d'exemple que l'Organisation des Nations unies a seulement été mentionnée par ces jeunes.

3. L'absence de sentiment d'efficacité politique chez les jeunes

Jusqu'à présent, il a pu être constaté que les jeunes ont témoigné d'une importante confiance à l'égard du système politique, de plusieurs organisations internationales et du régime démocratique, à l'exception de quelques cas de méfiance. Une conséquence semble toutefois découler de

cette confiance répandue parmi les jeunes rencontrés dans le cadre des *focus groups* : une absence de sentiment d'efficacité politique. Dans le chapitre 3, le sentiment d'efficacité politique a été défini comme le sentiment que « l'action politique individuelle a, ou peut avoir, un impact sur le processus politique »⁶²⁷. Différentes recherches ont montré que ce sentiment d'efficacité croissait avec l'âge⁶²⁸. Les discours des jeunes ont à plusieurs reprises attesté l'absence d'un tel sentiment chez eux. Il faut noter que ce sentiment n'a pas systématiquement été appréhendé par rapport à la thématique du génocide des Juifs, puisqu'il a parfois été exprimé de manière générale en faisant référence au processus politique de prise de décisions.

Si on s'intéresse d'abord à la première vague, les jeunes ont pu se positionner par rapport à ce sentiment au détour de l'un des scénarios envisagés au début des discussions. C'est ainsi qu'Hemma a appréhendé le scénario relatif aux témoins en précisant son incapacité à réagir :

Dans ce genre de situation, il [n'] y a de toute façon pas cent mille façons de réagir. C'est le *gouvernement* qui a le *pouvoir*, nous, on n'a rien à dire, on le suit, c'est tout. Nous, si on veut faire quelque chose, on sait bien que le *gouvernement* va se mettre contre nous et on sait bien qu'on va finir euh, comme les étrangers. Donc, ceux qui doivent réagir, c'est ceux qui n'ont rien à perdre. Maintenant, on a une famille, on a une personne importante pour nous, on va se mettre à réagir, c'est sûr qu'ils vont prendre euh, ils vont nous pousser à arrêter, en prenant, je [ne] sais pas, peut-être ta famille en otage, en nous influençant là-dessus. Donc, si on a quelque chose à perdre, on [ne] fera rien et on se taira. C'est ceux qui n'ont rien à perdre, qui sont tout seuls, qui feront quelque chose.

Des réactions similaires ont pu être constatées dans trois autres groupes dans le cadre du même scénario. Dans le premier de ceux-ci, Adeline a mentionné que, « en même temps, on n'est pas *haut-placé*, ni rien, donc on [ne] pourrait pas faire grand-chose ». Dans le deuxième, Cheima a déclaré que ce ne sont « même pas les gens qui doivent intervenir, ce sont les *hommes politiques*⁶²⁹ ». Nous, on [ne] pourra rien faire ». Enfin, dans le troisième groupe, Gaby a affirmé que seuls pouvaient agir « ceux qui sont pour les *droits de l'homme* », soulignant comme il a été vu précédemment la confiance envers le dispositif légal d'un régime démocratique et en précisant que le citoyen⁶³⁰ n'avait « aucun moyen ».

Pour le reste, le sentiment d'efficacité politique a été envisagé par rapport au processus politique de manière plus générale. Ainsi, en réponse à la question de la possible éventualité d'un génocide ou d'une guerre, plusieurs jeunes d'un groupe ont marqué leur incapacité à agir en précisant soit qu'ils n'avaient pas la capacité de décision (Djawida), soit qu'ils n'avaient pas le pouvoir (Déborah) ou encore que « le peuple [ne] peut pas changer une décision en *démocratie* » (Déborah). Le même sentiment a été constaté dans le même groupe à l'égard des négationnistes.

⁶²⁷ EASTON David et DENNIS Jack, « The Child's Acquisition of Regime Norms : Political Efficacy », *op. cit.*, p. 28 [notre traduction].

⁶²⁸ HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, *op. cit.*, pp. 68-69.

⁶²⁹ Le mot « Politicien » a été utilisé pour marquer cette idée.

⁶³⁰ C'est du moins ce que nous supposons, car cette élève a eu recours au pronom impersonnel « on ».

Alors que l'animateur voulait connaître l'opinion des jeunes de ce groupe par rapport aux personnes qui minimisent les faits génocidaires, Djamel a déclaré que face à ce genre de personnes, « les petites gens [ne pouvaient] rien faire » car selon lui, ce sont « les gens *haut-placés* qui agissent ».

Lors de la deuxième vague, des discours similaires ont été tenus par les élèves. À l'instar de la première vague, le scénario relatif aux témoins a focalisé l'expression d'une incapacité d'agir individuellement sur le processus politique. Ainsi, dans un groupe, alors que différents jeunes estimaient qu'il fallait mobiliser les droits de l'homme afin de mettre fin aux massacres, Géraldine a rétorqué que seuls pouvaient agir les « gens qui décident ». Elle a alors pris l'exemple de Herman VAN ROMPUY qui selon elle, est bien placé. L'animateur lui a demandé ce qu'une telle personne pouvait faire et elle a répondu qu'il pouvait « convoquer des *hauts-placés*, [...] faire une *réunion avec tous les chefs*⁶³¹, tous ceux qui dirigent les pays [...] et prendre des mesures de *sécurité* pour pas qu'il se produise un truc ». Le même sentiment a été partagé dans un autre groupe par rapport à ce même scénario. L'Extrait 35 présente la séquence témoignant notamment de l'impossibilité pour les jeunes d'être écoutés par les dirigeants politiques.

Extrait 35

Bérangère : Mais nous, on ne peut rien faire.

Bastien : On n'est pas des *hommes politiques*.

Bertrand : On n'a même pas l'âge d'être *politicien*.

Bastien : On n'a même pas l'âge de *voter*.

Bertrand : On pourra *manifester* ils n'en auront rien à foutre.

Ani : Vis-à-vis du scénario, vous vous dites quelque chose vis-à-vis de la personne qui est au pouvoir ?

Bastien : Dans la *politique* on ne peut pas *voter* mais [quand] des gens sont tués on peut *voter*, se faire entendre.

Bertrand : Moi je pense que l'on est aussi limité : les jeunes, on ne les écoute pas.

L'absence d'un sentiment d'efficacité s'est enfin manifestée quand la question relative à la possible répétition d'un génocide a été posée. Ainsi, Isidore a répondu qu' « en tant que simple citoyen », il ne pouvait rien faire car « il faut avoir des *fonctions politiques*⁶³² ou des *fonctions importantes*⁶³³ ».

Ces quelques exemples, certes peu nombreux, ont tout de même révélé un étonnant sentiment d'incapacité d'action individuelle sur le processus politique parmi les jeunes alors qu'ils ont témoigné pour la plupart d'une forte confiance politique⁶³⁴. Ces deux perceptions couplées don-

⁶³¹ Les mots « Réunion Chefs d'État » ont été utilisés pour marquer cette idée.

⁶³² Le mot « Politicien » a été utilisé pour marquer cette idée.

⁶³³ Les mots « Haut-Placé » ont été utilisés pour marquer cette idée.

⁶³⁴ Nos résultats vont à l'encontre du constat qui avait été tiré par William A. GALSTON qui avait remarqué que les jeunes délaissent la « politique officielle » vue comme corrompue, inefficace et qui avait également noté la plus grande confiance des jeunes dans leurs actes individuels. Cet auteur avait toutefois souligné que les institutions publiques apparaissaient éloignées pour les jeunes, ce qui rejoint en partie nos résultats. Voir GALSTON William A., « Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education », *op. cit.*

uent l'impression, dans les propos des jeunes, d'une distance voire d'une barrière entre les citoyens et le monde politique⁶³⁵. Ainsi, les élèves ont souvent donné l'impression qu'un système politique existe en vase clos dans la société, que ce système est apte à prendre toutes les décisions et actions nécessaires pour la société (d'où la confiance témoignée par les jeunes) mais que les citoyens ne peuvent absolument pas agir sur ce système (d'où l'absence d'un sentiment d'efficacité politique). Cette distance avait déjà été constatée précédemment, notamment quand certains jeunes envisageaient l'Union européenne et qu'ils donnaient l'impression de lui accorder une autonomie, la déconnectant du champ d'influence des membres de la société. Le prochain chapitre montrera cependant que ces conclusions sont contrebalancées par des formes précises de participation politique.

* * *

Durant les discussions sur le génocide des Juifs, les jeunes ont partagé leurs perceptions de l'univers politique, permettant de prendre en compte la dimension affective dont étaient porteurs leurs discours.

Nous avons d'abord montré que quelques élèves du panel avaient exprimé une défiance, voire une certaine suspicion à l'égard des représentants politiques. Pour ces jeunes, le système politique et les interactions que ses membres vont nouer sont basés sur un mode de fonctionnement mobilisant la promesse, le mensonge et la manipulation. Toutefois, ces images négatives ont très rapidement été contrebalancées par un sentiment plus positif.

En effet, il est apparu que la confiance prédominait largement parmi les jeunes. Ils ont montré qu'ils avaient une confiance – parfois presqu'aveugle – dans le système politique. Plus précisément, les jeunes sont convaincus du rôle efficace de l'Union européenne et d'autres organisations internationales. Ils ont par ailleurs témoigné d'une forte confiance envers le régime démocratique. Nous avons ainsi montré que le dispositif légal qui le structure, que les différents droits et les différentes libertés qui le caractérisent ainsi que les détenteurs de l'autorité qui y opèrent focalisent leur confiance. En outre, plusieurs jeunes ont été convaincus du rôle de la justice dans le système politique. L'ensemble de ces constatations entraîne chez les jeunes la certitude qu'un génocide ou qu'une guerre ne sont plus envisageables en Europe voire aux Etats-Unis.

Mais cette confiance que les jeunes n'ont cessé de témoigner durant les discussions a entraîné conséutivement le sentiment d'être incapables d'agir individuellement sur le processus politique.

⁶³⁵ Ce résultat rappelle le sentiment d'éloignement qui avait été étudié par Jack DENNIS *et al.* Ces auteurs avaient voulu savoir si les jeunes de quatre pays occidentaux envisageaient l'existence d'une puissante élite irresponsable gouvernant le système politique et éloignée des citoyens. DENNIS Jack, LINDBERG Leon, Mc CRONE Donald et STIEFBOLD Rodney, « Political Socialization to Democratic Orientations in Four Western Systems », *op. cit.*, p. 188.

Nous avons dès lors montré que les jeunes percevaient le système politique comme un monde clos – auquel ils font pourtant confiance –, difficilement accessible et capable d'agir indépendamment de l'influence des membres de la société.

Chapitre 9

Les modalités de la participation politique

Ce dernier chapitre se concentre sur une dimension importante du processus de socialisation politique, à savoir l'apprentissage d'attitudes partisanes et de comportements politiques potentiels. Le Tableau 14 présente d'emblée l'ensemble des mots retenus à partir des propos des jeunes et offrent ainsi un bon aperçu de la teneur des discours durant les *focus groups*.

Tableau 14 Liste des mots et des fréquences associés aux attitudes partisanes et aux comportements politiques

	Première vague			Deuxième vague	
<i>Vote</i>	63	Association	2	<i>Vote</i>	68
<i>Extrême droite</i>	19	Autorité	2	<i>Extrême droite</i>	16
<i>Parti</i>	17	Boycott	2	<i>Élection</i>	15
<i>Élection</i>	16	Campagne	2	<i>Parti</i>	10
<i>Pouvoir</i>	11	Communisme	2	<i>Pouvoir</i>	7
<i>Adolf Hitler</i>	10	Deuxième tour	2	<i>Réfléchir</i>	7
Manifestation	10	Discours	2	<i>Jean-Marie Le Pen</i>	6
<i>Attentif</i>	7	<i>Gouvernement</i>	2	<i>Extrémisme</i>	5
<i>Extrême gauche</i>	7	<i>Nazisme</i>	2	<i>Programme</i>	5
Interdire	6	Barack Obama	1	<i>Front national</i>	4
<i>Jean-Marie Le Pen</i>	6	Bolchévisme	1	<i>Majorité</i>	3
<i>Réfléchir</i>	6	Faire de la politique	1	<i>Nazisme</i>	3
Vlaams Belang	5	<i>Front National</i>	1	<i>Propos</i>	1
Débattre	4	<i>Minorité</i>	1	Politicien	3
<i>Extrémisme</i>	4	Pétition	1	Politique	3
Vote blanc	4	Président	1	<i>Attentif</i>	2
<i>Majorité</i>	3	<i>Propos</i>	1	Diriger	2
<i>Programme</i>	3	Rwanda	1	<i>Extrême gauche</i>	2
				Grève	2

Un mot a été particulièrement présent lors des discussions en *focus groups*, celui relatif au vote⁶³⁶. Les jeunes rencontrés ont fréquemment eu recours à ce mot à différents moments des discussions, reflétant l'omniprésence de l'importance que peut revêtir le vote à leurs yeux. Le registre relatif au vote peut cependant renvoyer à des réalités bien différentes masquées en partie par le Tableau 14.

1. Les attentes des jeunes à l'égard du vote

Il peut être intéressant de commencer la présentation de ce tableau en soulignant l'importance que le vote revêt aux yeux des jeunes. Ainsi, certains jeunes se sont exprimés, à plusieurs reprises, sur l'importance de l'acte de voter dans la mesure où, selon certains d'entre eux, le vote permet l'élection de représentants qui occuperont des postes de pouvoir et qui dirigeront la société. Dans un groupe, la discussion a tourné à un moment donné sur le sens de la participation électorale. Alors que quelques jeunes envisageaient les partis d'extrême droite, l'animateur leur a demandé

⁶³⁶ On retrouve à cet égard des fréquences particulièrement importantes, comparables à celles qui avaient été présentées dans le cadre du chapitre relatif aux formes de souvenir préconisées par les jeunes dans le chapitre 4.

s'ils pensaient qu'il pourrait y avoir une montée de l'extrême droite en Belgique. C'est à ce stade de la discussion que deux jeunes se sont opposés sur l'importance de la participation électorale (Extrait 36).

Extrait 36

Ani : [...] Vous avez parlé des élections ; est-ce que, en Belgique, on évoque les partis d'extrême droite en Belgique, est-ce que vous avez l'impression que ça pourrait se passer en Belgique, ce genre de choses ?

Jocelyne : Avec la tournure que ça prend pour le moment, j'ai l'impression.

Ani : Oui, tout le monde pense ça ?

Plusieurs : Oui.

Ani : Visiblement oui. Pourquoi peut-être ?

Jocelyne : Je l'ai dit tantôt. Les gens, à l'approche des *élections* disent, « ah il y a un groupe, je peux citer sur Facebook, qui met, j[e n]irai pas *voter* parce que j'ai piscine ». Ils [ne] se sentent pas responsables. Enfin, je [ne] sais pas, ça me choque.

Joséphine : Mais de toute façon, c'est pour *voter* et reprendre les mêmes. On reprend les mêmes et on recommence.

Jocelyne : Ben oui, mais si tu ne vas pas *voter*, ton *vote*, il donnera rien.

Joséphine : Mais que tu *votes* ou que tu ne *votes* pas, ça revient au même.

Inco : Mais non, ton *vote* va aller à la *majorité*.

Jocelyne : Ceux qui vont aller *voter*, ils font partie de l'*extrême droite*, tu vois, eux ils iront *voter*. Et, ils vont prendre le *pouvoir*. Et puis nous, les petits *partis*, ils vont diminuer et puis hop, on n'aura plus rien à dire.

Ani : Tout le monde a l'impression que c'est important de voter pour éviter [...]

Plusieurs : Ouais.

L'idée suivant laquelle l'abstention favorise le vote de la majorité – aux dépends de celui de la minorité – a été mentionnée par les jeunes d'un autre groupe. Ainsi, alors qu'Harmonie rappelait l'importance du vote en affirmant que « c'est quand même important de *voter* », Hugues a appuyé cette opinion en expliquant que « le *vote* est important parce que si dès le départ, il y a beaucoup d'*abstentions*, c'est clair que ça va peut-être favoriser un *candidat* particulier ».

Quelques rares fois, c'est le vote blanc qui a été déploré. Dans un groupe, Flavian avait dit qu'il fallait éviter le « *vote blanc* qui peut amener certains *partis* au *pouvoir* ». Dans un autre groupe, Géraldine a également mis en cause le vote blanc dans le cadre de la petite histoire lue au début de la discussion. Elle a ainsi expliqué l'arrivée au pouvoir de l'homme politique en pointant deux raisons. D'une part, elle a estimé qu'il y avait certainement eu un « bourrage de crâne intensif ». D'autre part, elle a attribué au vote blanc son élection. L'animateur lui demandant alors de définir le vote blanc, elle a précisé que les citoyens qui votaient blanc ne « *votaient* pour personne », entraînant dès lors, selon elle, un vote de la majorité pour le dictateur.

L'important rôle du vote contraste avec l'absence de sentiment d'efficacité politique constatée dans le précédent chapitre. Alors que certains jeunes se considéraient comme relativement peu efficaces en n'envisageant pas avoir un impact sur le processus politique⁶³⁷, l'expression de l'importance de la participation électorale semble prendre le contrepied à cette absence de senti-

⁶³⁷ EASTON David et DENNIS Jack, « The Child's Acquisition of Regime Norms : Political Efficacy », *op. cit.*, p. 28.

ment d'efficacité politique⁶³⁸. Ils semblent ainsi accorder à la participation électorale une ligne de crédit importante.

Poser la question de la participation électorale a également permis, dans un groupe de s'interroger sur la manière dont l'inculcation de la participation politique, entre autres, devait être envisagée. Deux vecteurs de socialisation ont été identifiés par les jeunes : l'école et la famille – et plus précisément les parents. Le rôle premier de ces derniers a été privilégié par les élèves d'un groupe. Harmonie a d'abord estimé que le rôle prépondérant revenait aux parents, car ce sont eux qui doivent avant tout jouer un rôle et éduquer les enfants. Pour son frère, Hubert, l'école est simplement là pour instruire. Harmonie a toutefois tempéré ses propos puisqu'elle a reconnu le rôle que pouvait jouer l'école dans l'éducation mais seulement au niveau primaire et maternel car pour elle, les professeurs « peuvent nous punir ». Tandis qu'au niveau supérieur, elle a considéré que l'école n'avait plus de rôle à jouer. Finalement, Henri est intervenu en distinguant la fonction de ces deux vecteurs de socialisation. Pour lui, les parents doivent jouer un rôle d'éducation des enfants en disant, par exemple à leurs enfants « d'être polis, de toujours dire merci, bonjour [et] au revoir ». L'école, quant à elle, est là pour instruire les jeunes. C'est sur la base de cette instruction que cet élève a considéré que les enfants pourront avoir leurs propres « choix politiques » indépendamment de la volonté des parents. Il faut toutefois noter qu'Henri a clôturé son intervention en précisant bien qu'il considérait, pour lui, qu'il « faudrait faire comme ça » sous-entendant, nous semble-t-il, que ce n'était actuellement pas le cas. La séparation des tâches est donc privilégiée par ce jeune et n'est pas sans rappeler les études sur la socialisation qui ont cherché à savoir quel était le vecteur qui, de la famille ou de l'école, influait le plus sur la socialisation politique, en concluant sur leur influence relativement similaire⁶³⁹.

Fréquemment, les jeunes ont ainsi montré leur vigilance à l'égard des choix électoraux. Cette vigilance s'est déclinée de différentes manières. Les jeunes ont d'abord souligné la nécessité d'être attentif à l'égard des hommes politiques, à l'égard de leurs discours – ou propos – et lors des élections. Il convient de rappeler que les jeunes – à quelques exceptions près – qui ont été rencontrés n'avaient pas encore le droit de vote, puisqu'au terme de la deuxième vague, la plupart des jeunes n'avaient pas encore atteint l'âge de 18 ans. Dès lors, ils ont tenu des discours

⁶³⁸ Ce résultat contraste fortement avec une étude menée par Kenneth P. LANGTON et David A. KARNS qui avait montré que le sentiment d'efficacité politique était corrélé à un vote croissant et à d'autres types de participation politique. Or, ce n'est pas le cas de certains jeunes de notre panel puisque c'est le sentiment d'inefficacité politique qui semble corrélé à une intention de vote croissante. Voir LANGTON Kenneth P. et KARNS David A., « The Relative Influence of the Family, Peer Group, and School in the Development of Political Efficacy », *op. cit.*

⁶³⁹ JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard G., *The Political Character of Adolescence*, *op. cit.*

s'inscrivant dans un horizon futur et témoignant de leurs intentions⁶⁴⁰. Par exemple, Françoise a déclaré, au détour d'une séquence de la discussion portant sur la manière d'éviter la répétition d'un génocide, qu'il fallait « *faire attention* » et être attentif à l'égard des programmes des dirigeants, tout en reconnaissant qu'ils pouvaient cacher leur jeu ou changer leur programme.

Cet exemple mérite que l'on s'y attarde quelque peu car il témoigne de l'imbrication des discours des jeunes. Ainsi, dans ce groupe, l'animateur avait demandé aux jeunes ce qu'ils pensaient faire pour éviter qu'un génocide se reproduise. Freddy a précisé qu'il fallait « en parler un maximum pour que ça ne se reproduise plus », notamment aux enfants. C'est alors que Françoise est intervenue en soulignant qu'il fallait être attentif, notamment aux programmes développés par certains hommes politiques. Ensuite, Franck a replacé la discussion sur le plan du souvenir en privilégiant les documentaires ou les conférences permettant selon lui, de « faire bouger les choses » et de « rendre compte de l'atrocité de ces faits ». Fabien, partageant cette opinion et appuyant l'idée d'organiser des débats, a tout de même ajouté que cela pourrait se faire « par la *politique* ». Cette intervention a suscité la réaction de Flavian estimant qu'il fallait « être informé, avoir un minimum de connaissances en *politique* » et ajoutant qu'il fallait éviter le « *vote blanc* qui peut amener certains *partis au pouvoir* ». Différents registres sont donc imbriqués les uns dans les autres. Alors que des jeunes se sont positionnés sur le registre du souvenir, d'autres se sont positionnés sur un registre davantage politique en évoquant la participation électorale. La présentation séquencée qui a été choisie pour la démonstration ne doit donc pas occulter l'étroite cohabitation des différents registres de discours durant les *focus groups*.

Un exemple similaire (Extrait 37) reflétant cette imbrication de registres peut encore être mentionné pour un autre groupe. Dans cet extrait, la discussion portait sur la thématique du souvenir. Hedwige a témoigné de sa vigilance à l'égard des détenteurs de l'autorité et a affirmé qu'il fallait sensibiliser les jeunes. Plusieurs formes de sensibilisation ont alors été proposées, toutes se cantonnant à différentes formes de souvenirs comme elles furent présentées dans le chapitre 4. Harmonie a alors orienté plus précisément la discussion sur le terrain de la participation politique en énonçant qu'il fallait bien voter tout en concédant qu'en tant que jeune, elle ne s'intéressait pas trop à la politique et en souhaitant être davantage sensibilisée à celle-ci.

Extrait 37

Hedwige : Faut *faire attention* à la personne qu'on veut au *pouvoir*. C'est pour ça qu'il faut sensibiliser les jeunes pour qu'ils *fassent attention* à ce qu'ils font.

Ani : Et tu ferais comment pour les sensibiliser ?

Hedwige : Ben euh, des campagnes, je ne sais pas, comme quand on a été au camp et tout ça, c'est bien.

Handy : En parler.

⁶⁴⁰ Ce point doit être souligné. En effet, l'ensemble des discours des jeunes doit être envisagé dans une perspective d'intention de leur part. Aucun n'a eu l'occasion d'exercer son droit de vote.

Hedwige : Faire des trucs comme ça ; aller voir des musées et tout ça.

Harmonie : Bien choisir pour bien *voter* et tout ça.

Hedwige : Ouais, ça aussi.

Héloïse : Le problème, tu [ne] connais pas les propos.

Hubert : Ça dépend aussi dans un *parti*, euh, il ne va pas tout cacher sinon, ça [ne] sert à rien de *voter*.

Harmonie : Ce sont vraiment les jeunes, c[le n]est pas qu'ils s'en foutent mais ils [ne] font pas *attention* de. On [ne] s'intéresse pas trop à la *politique* de notre âge. [...] Donc il faudrait *voter*, nous sensibiliser plus sur comment *voter* parce qu'on va bientôt *voter* dans quasi, je [ne] sais pas qui va ? On ne sait pas bien les *partis*, tout ça donc euh.

Cet extrait confirme une fois de plus les conclusions tirées dans le cadre du chapitre 7 dans lequel il avait été montré que les jeunes envisageaient le pouvoir d'une manière relativement vague. Lors de la deuxième vague, Hedwige a déclaré « qu'il faut faire *attention* à la *politique* [...] et *faire attention* à qui on met au *pouvoir* pour ne pas que ça recommence comme avec *Hitler* et tout ça ». Dans ce cas, l'élève répondait à une question cherchant à savoir ce dont elle se souviendrait la plus dans plusieurs années entre le génocide des Juifs, les attentats terroristes et la crise politique belge⁶⁴¹.

Un autre exemple témoignant de la vigilance de certains jeunes mérite d'être cité car il montre une fois de plus la dynamique interactionnelle caractérisant la socialisation politique. Ainsi, dans un groupe, la discussion portait sur le scénario relatif aux témoins et il était demandé aux jeunes comment ils considéraient les individus qui pouvaient habiter à proximité des camps nazis. Alors que différents élèves ont estimé qu'il aurait fallu aider les victimes, Jocelyne est intervenue en mettant en doute l'altruisme de l'être humain. Pour ce faire, elle a pris un exemple concret qui a concerné sa mère s'étant présentée aux élections locales :

Mais oui, mais les gens, des fois, je [ne] sais pas. Ma maman était passée aux *élections* et tout le monde [disait] « oui, je vais *voter* pour toi ». Ben si tout le monde avait *voté* pour elle, elle serait *bourgmeestre*. Les gens, ils sont comme ça « oui, moi, je t'aime bien » mais après, ils vont *voter* le contraire. C'est pour ça, je suis désolée mais il faut faire *attention*.

Cet exemple montre que la socialisation politique peut être envisagée comme un processus de négociation d'un certain héritage à l'aune de l'expérience personnelle des individus, en l'occurrence ici, l'expérience vécue par la mère de Jocelyne.

Une façon différente, pour les jeunes, de marquer leur vigilance a été d'insister sur l'importance de la réflexion au moment du vote. Ainsi, Ianis a considéré, dans le cadre des scénarios en début de discussion, que les personnes qui avaient voté pour l'homme politique n'avaient « pas assez *réfléchi* en *votant* ». Pour ce jeune, il semble qu'il faille mettre en perspective les paroles d'un homme politique avec ses actions, car il a déploré le fait que les citoyens envisagés dans le

⁶⁴¹ Durant la discussion, les jeunes de ce groupe avaient établi des liens entre ces différents faits. L'animateur a alors posé cette question afin de savoir, de manière indirecte, si une hiérarchie était établie entre ces faits.

cadre de la petite histoire lue au début des discussions n'ont pas suffisamment réfléchi aux comportements de l'homme politique par rapport aux discours qu'il avait pu tenir⁶⁴².

La vigilance par la réflexion a également été envisagée en dehors des scénarios débattus au début de la discussion. En effet, dans un groupe, alors que l'animateur cherchait à savoir directement si la connaissance du génocide des Juifs avait une quelconque influence dans la vie quotidienne des jeunes du groupe, Hubert s'est immédiatement positionné dans le champ de la participation politique tout en témoignant de sa vigilance :

[...] Quand j'irai voter, ça me ferait penser forcément à ce qui s'est passé. Parce que c'est arrivé à, à la *politique* et tout ça. Hitler a pris le *pouvoir*, ou au Rwanda et tout ça. Ben en allant voter, ça me fait *réfléchir*, ça me ferait *réfléchir* à ce que je *vote* et pourquoi je *vote*.

L'importance de la réflexion est aussi ressortie lors de la deuxième vague. Ainsi dans un groupe, alors que la discussion se terminait en portant sur la possible reproduction d'un génocide dans le futur, l'animateur a voulu savoir si les jeunes du groupe pensaient qu'ils pourraient faire quelque chose pour éviter une telle reproduction. Ives a estimé qu'il fallait « bien voter [et] réfléchir » sans toutefois s'en expliquer davantage. La réflexion a également été mobilisée par certains jeunes d'un groupe quand l'animateur cherchait à savoir si la connaissance du génocide des Juifs avait une quelconque influence dans leur vie quotidienne. Jean a exprimé l'opinion partagée par l'ensemble des membres du groupe⁶⁴³ selon laquelle, cette influence n'est pas quotidienne mais elle intervient au moment du vote.

2. Le rejet des partis d'extrême droite et d'extrême gauche

Lors des échanges, de nombreux jeunes ont été plus loin que l'expression de leurs attentes concernant le vote. Ainsi, quand ils ont envisagé l'acte du vote en tant que tel, ils ont énoncé certaines choix électoraux et ont surtout témoigné d'attitudes de rejet à l'encontre de certaines formations politiques – à savoir les partis extrémistes, d'extrême droite ou d'extrême gauche – et de certains acteurs politiques.

Dans sa proposition de conceptualisation de l'extrémisme de droite, Uwe BACKES donne une définition de l'extrémisme politique. Selon lui, ce terme désigne « l'ensemble des courants politiques qui se dressent de manière agressive contre les valeurs, institutions et règles de fonctionnement les plus importantes de la démocratie constitutionnelle »⁶⁴⁴. Jérôme JAMIN s'appuie égale-

⁶⁴² Il convient de rappeler que dans la petite histoire lue au début des discussions, il était mentionné qu'un homme politique promettait un changement important, en favorisant les citoyens de son pays au détriment des étrangers et qu'il avait été élu car la population avait été captivée par ses discours.

⁶⁴³ Cette opinion a été partagée par les différents jeunes du groupe car l'animateur a demandé si les autres membres du groupe partageaient l'opinion de Jean. La plupart des élèves ont alors acquiescé à cette opinion.

⁶⁴⁴ BACKES Uwe, « Les multiples facettes d'une catégorie d'analyse », in BLAISE Pierre et MOREAU Patrick (dir.), *Extrême droite et national-populisme en Europe de l'Ouest. Analyse par pays et approches transversales*, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politiques, 2004, p. 458.

ment sur cette définition mais la complète en précisant que l'extrémisme s'oppose « au parlementarisme, au pluralisme des partis politiques, au suffrage universel et à la séparation des pouvoirs »⁶⁴⁵. S'opposant à la démocratie, l'extrémisme se caractérise par « le fait de prendre une idée dans un sens excessif et de l'appliquer ou de vouloir l'appliquer avec des moyens excessifs »⁶⁴⁶.

Dès qu'il s'agit de faire la différence entre l'extrême gauche et l'extrême droite, Uwe BACKES, suivi en cela par Jérôme JAMIN, utilise la distinction opérée par Noberto BOBBIO entre la droite et la gauche. Selon le politologue italien, le principe d'égalité peut être utilisé pour opérer la distinction entre la droite et la gauche puisque le rapport est différent quant à ce principe. Ainsi, alors que la gauche accentue ce qui rend les hommes égaux, la droite accentue ce qui les fait apparaître inégaux⁶⁴⁷. À partir de cette base, Uwe BACKES peut alors faire la différence entre l'extrême gauche et l'extrême droite. Ces deux tendances se distinguent par leur rapport opposé vis-à-vis de l'axiome moral de l'égalité humaine : « l'extrémisme de droite réfute ce principe, tandis que l'extrémisme de gauche l'accepte, mais l'interprète de manière totale, au sens étymologique – avec la conséquence que le principe de l'égalité totale détruit les libertés garanties par les règles et institutions de l'État de droit »⁶⁴⁸.

À partir de cette définition, il faut approfondir l'extrême gauche et l'extrême droite. Concernant la première, quelques auteurs ont eu l'occasion de constater sa très grande pluralité⁶⁴⁹ ou diversité⁶⁵⁰ sans systématiquement en offrir une définition. Ils ont même estimé que l'extrême gauche échappait en partie aux tentatives de généralisation⁶⁵¹. Préférant le concept de « mouvance de la gauche de la gauche », Marc LAZAR a cependant tenté d'y voir plus clair en présentant d'abord les points communs de cette mouvance et en se concentrant sur le cas français. Il relève ainsi quatre points communs :

- Protestation énergique contre l'actuel cours du monde, selon ses dires, marqué par la globalisation, le triomphe du néolibéralisme et l'extension de la marchandisation ;
- Contestation radicale du « système » économique et politique ;
- Critique ferme de la gauche réformiste à vocation gouvernementale ;

⁶⁴⁵ JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, op. cit., p. 122.

⁶⁴⁶ PIPES Daniel, *Conspiracy. How the paranoid style flourishes and where it comes from*, New York, The Free Press, 1997, p. 29, cité par JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, op. cit., p. 122.

⁶⁴⁷ BACKES Uwe, « L'extrême droite : les multiples facettes d'une catégorie d'analyse », in PERRINEAU Pascal (dir.), *Les croisés de la société fermée. L'Europe des extrêmes droites*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2003, p. 23.

⁶⁴⁸ BACKES Uwe, « Les multiples facettes d'une catégorie d'analyse », op. cit., pp. 458-459.

⁶⁴⁹ RAYNAUD Philippe, *L'extrême gauche plurielle : entre démocratie radicale et révolution*, Paris, Éditions Autrement, 2006, 201 p.

⁶⁵⁰ À cet égard, Christina PINA considère que quatre familles originelles permettant de mieux préciser l'extrême gauche européenne contemporaine : la conspiration insurrectionnelle, le parti révolutionnaire, la révolution des masses et le maoïsme. PINA Christina, *L'extrême gauche en Europe*, Paris, La documentation Française, 2005, pp. 12-34.

⁶⁵¹ PINA Christina, op. cit., p. 59.

- Conviction qu'un « autre monde est possible », ce qui l'amène à rechercher les voies d'une alternative pour préparer une rupture complète et à revendiquer une forme d'utopie⁶⁵².

Ensuite, Marc LAZAR identifie les modes d'actions pour atteindre l'objectif que s'est fixé l'extrême gauche – ou la gauche de la gauche pour reprendre son concept. Ainsi, privilégie-t-elle les actions collectives respectueuses ou non de la loi (comme l'arrachage des champs d'expérimentation des OGM), elle « combine les initiatives déterminées de petits groupes, les mobilisations de réseaux, les manifestations de rue, les pétitions, le recours permanent à Internet ou encore un habile travail de sensibilisation des médias [...] »⁶⁵³.

Il faut désormais s'intéresser à l'extrême droite et à son univers idéologique afin de bien cerner ce concept et ses spécificités. Jérôme JAMIN a clairement présenté les trois piliers permettant de décrire l'idéologie d'extrême droite⁶⁵⁴. Ainsi, le premier axiome fondamental est le constat de l'inégalité entre les hommes. Cet auteur montre que cette inégalité se décline de deux façons particulières : l'inégalité biologique et l'inégalité culturelle. Les développements sur ces deux inégalités ont fait l'objet d'une présentation dans le cadre du chapitre 6 quand le racisme a été défini. Tout au plus soulignera-t-on le changement important dans le discours raciste de l'extrême droite entraînant le déplacement du thème de la race vers celui de la culture⁶⁵⁵.

Le deuxième pilier idéologique de l'extrême droite est le nationalisme, conçu « comme projet, comme organisation politique ultime à mettre en place sur [la] base de l'axiome fondateur relatif à l'inégalité »⁶⁵⁶. Si le nationalisme a également fait l'objet d'une définition dans le cadre du chapitre 6⁶⁵⁷, on notera quand même que « l'extrême droite privilie un nationalisme exacerbé basé sur la communauté ethno-nationale, une communauté parfois mobilisée sous le vocable 'peuple' [...], considéré à l'analyse dans son unité ethnique, 'raciale', culturelle, linguistique et historique »⁶⁵⁸.

⁶⁵² LAZAR Marc, « La résistible ascension de la gauche de la gauche », *Le Débat*, 2006, vol. 5, n° 142, p. 86.

⁶⁵³ *Ibid.*, pp. 87-88.

⁶⁵⁴ JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, *op. cit.*, pp. 123-147.

⁶⁵⁵ À cet égard, Pierre-André TAGUIEFF a précisé que le « racisme culturel est une théorie de la détermination totale de l'individuel par un jeu de facteurs sociaux ou culturels. Racialisme et 'culturalisme' sont deux réductionnismes mettant en œuvre les mêmes mécanismes et aboutissant à des résultats analogues : l'individu est réduit à représenter telle ou telle totalité, qu'il s'agisse de la race-prison, du peuple-organisme, de la société-cellule ou de la culture-géôle ». TAGUIEFF Pierre-André, « Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'antiracisme », *op. cit.*, p. 36.

⁶⁵⁶ JAMIN Jérôme, *op. cit.*, p. 135.

⁶⁵⁷ Reprenant la définition apportée par Jérôme JAMIN qui se basait sur les développements de Pierre BLAISE et Patrick MOREAU, le nationalisme avait été défini comme « une conception politique faisant de la nation la valeur première et fondamentale. Le nationalisme dans sa forme intégrale conduit à l'affirmation de la supériorité (culturelle, raciale...) de sa nation par rapport aux autres, et à la faire primer sur les droits de l'homme. La 'nation' en jeu peut être un État-nation existant, ou une région que les 'nationalistes' régionaux veulent faire accéder au rang de nation indépendante ». BLAISE Pierre et MOREAU Patrick, *extrême droite et national-populisme en Europe de l'Ouest. Analyse par pays et approches transversales*, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politiques, 2004, p. 577, *cité par* JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, *op. cit.*, p. 141.

⁶⁵⁸ JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, *op. cit.*, p. 139.

Le troisième et dernier pilier idéologique de l'extrême droite est le radicalisme qui renvoie aux modes d'actions permettant d'atteindre l'objectif fixé par l'extrême droite. Il s'agit d'un « type d'action 'absolu', une façon d'agir 'totale' pour donner forme au projet nationaliste à l'appui du constat de l'inégalité »⁶⁵⁹. Le radicalisme comprend à la fois les modes d'actions mais également la recherche des causes profondes, de la racine des problèmes à surmonter et des positions radicales, absolues et extrêmes par rapport à certains partis, idées, groupes ou personnes⁶⁶⁰. On rejoint ainsi la dimension excessive présente dans la définition de l'extrémisme qui oppose le radicalisme à la démocratie dans la mesure où le radicalisme « s'oppose aux valeurs et aux processus démocratiques qui font appel à la négociation, au compromis, à la concertation et à la diplomatie entre les acteurs politiques et institutionnels »⁶⁶¹.

Comment les jeunes se sont-ils positionnés par rapport aux partis d'extrême droite et d'extrême gauche ? Dénoncées fréquemment par de nombreux jeunes, ces formations ont véritablement constitué un « pôle d'identification négative »⁶⁶². Pour rappel, dans le chapitre 7, nous avons déjà eu l'occasion de constater que certains jeunes avaient fait référence, lorsque leurs connaissances politiques avaient été analysées, à certaines personnalités politiques auxquelles ils associaient une image négative.

Ainsi, les exemples de rejet partisan lors des discussions furent relativement nombreux. Les fortes fréquences présentes dans le Tableau 14 en témoignent. Certains jeunes ont exprimé leur rejet en restant relativement vagues dans l'identification des formations politiques. Par exemple, dans un groupe, alors que la discussion portait sur le scénario relatif à l'action des jeunes plusieurs années après un génocide, quelques jeunes ont d'abord placé leurs propos dans le cadre de la thématique du souvenir, telle que présentée dans le chapitre 4. Ensuite, la discussion a pris une tournure politique et plus précisément partisane. Ken a en effet affirmé qu'il fallait « s'assurer que l'*extrême droite* ne revienne pas au *pouvoir* ». L'animateur a voulu savoir pourquoi il avait présenté un tel rejet et le jeune a avancé que « leurs idées [étaient] *extrémistes* ».

D'une manière générale, la plupart des jeunes se sont montrés particulièrement précis lorsqu'ils ont évoqué les partis d'extrême droite. François a par exemple relevé les brochures publicitaires qui pouvaient être distribuées dans les boîtes aux lettres par les partis politiques. Franck a alors pris l'exemple d'une brochure du Vlaams Belang qui avait été analysée dans le cadre du cours de science économique. Selon lui, sur cette brochure figurait « un cochon juif qui utilisait de l'argent ». Cherchant à connaître davantage leurs opinions quant à ces brochures, l'animateur leur

⁶⁵⁹ JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, *op. cit.*, p. 142.

⁶⁶⁰ *Ibid.*, p. 142.

⁶⁶¹ *Ibid.*, p. 144.

⁶⁶² MUXEL Anne, « « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures et ajustements », *op. cit.*, p. 523.

a demandé ce qu'ils en pensaient. Les jeunes du groupe ne fournissant aucune réponse, il leur a demandé s'il fallait interdire de tels partis politiques. Les réponses ont été diverses. Certains se sont positionnés pour une interdiction et d'autres ont été résolument contre. Quelques jeunes ont alors pris la voie médiane en préférant parler de limitation. Fabrice a ainsi estimé qu'il fallait limiter au maximum les droits de ces partis politiques. Franklin a considéré qu'il fallait limiter leurs actions, notamment quand ils distribuent des publicités dans les boîtes aux lettres. Franca a réfuté toute interdiction en précisant que ces partis devaient pouvoir s'exprimer sans toutefois « qu'ils prennent trop de poids ». Enfin, Fabienne a conclu la séquence de discussion en indiquant que ces partis devaient avoir une « capacité d'action limitée ». Face à ces réponses, l'animateur a voulu savoir comment les jeunes envisageaient concrètement la limitation de ces partis en leur demandant si, en tant que jeunes, ils pouvaient faire quelque chose. La réponse de Franck fut assez claire : « on [ne] vote pas pour l'*extrême droite* ». Fabrice a alors surenchéri en prenant l'exemple de la séquence électorale française de 2002, lorsque Jean-Marie LE PEN était arrivé au second tour de l'élection présidentielle :

Il y a quand même des trucs fous, là, *Le Pen*, au *deuxième tour*, en France, c'est quand même fou qu'il y ait des Français qui aient *vote* pour lui et qu'il passe au *deuxième tour*. En France, c'est un *nazi* et pour l'imiter, [PC] il s'exécute⁶⁶³.

Face à de tels propos, on ne peut que rejoindre l'analyse d'Anne MUXEL qui constatait, dans un article sur la participation politique des jeunes lors de l'élection présidentielle de 2002 en France, « la fonction repoussoir de la figure lepéniste »⁶⁶⁴. Il faut relever que le rejet partisan exprimé par ces deux jeunes semble s'être imposé à l'ensemble des membres du groupe puisqu'aucun autre jeune n'a réagi face à leurs propos et puisqu'un consensus latent semblait caractériser le groupe, incitant l'animateur à passer à un autre sujet.

Le rejet de l'*extrême droite* s'est souvent imposé comme une évidence chez les jeunes, comme une sorte de réflexe dans l'attitude à avoir en tant que citoyen. À cet égard, on peut prendre l'exemple de Gwenaëlle qui répondait à la question finale posée par l'animateur concernant l'influence de la connaissance du génocide des Juifs dans sa vie quotidienne. Elle a développé sa réponse en deux temps. Elle a d'abord mis l'accent sur la dimension quotidienne en enchaînant sur les périodes électorales :

[...] Ça ne va pas changer dans la vie de tous les jours. Quand je vais manger, je [ne] vais pas me dire à chaque fois, « attention tu manges, et il y a des petits Juifs qui n'ont

⁶⁶³ Les propos de ce jeune ont été catégorisés dans le registre de discours relatif à la participation politique et non dans ceux relatifs aux ressources cognitives des jeunes car, dans ce cas-ci, Fabrice nous a donné son appréciation. En effet, dans le chapitre 7, lorsque nous avons identifié certains discours relatifs à la séquence électorale de 2002, les jeunes n'exprimaient pas une attitude partisane. Dans cet extrait, le jeune a dénoncé les électeurs qui ont permis à Jean-Marie LE PEN d'arriver au second tour en utilisant le qualificatif « fou ». Cette dénonciation donne une indication relativement claire sur le rejet de cette formation politique d'*extrême droite* par ce jeune.

⁶⁶⁴ MUXEL Anne, « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures et ajustements », *op. cit.*, p. 523.

pas pu manger ». Je vais manger normalement, et puis voilà. Comme [un autre élève] le disait, quand je vais voter, je [ne] vais pas voter pour [...] les gens un peu, pas normaux, les idées d'*extrêmes droites* et tout ça, ben ça ne viendra pas à l'idée de voter pour eux.

Lors de la deuxième vague, la détermination à s'opposer aux formations d'extrême droite s'est encore renforcée. Ce fut notamment le cas dans un groupe quand l'animateur a posé la question relative à l'influence quotidienne de la connaissance du génocide des Juifs. Les réponses ont été initiées par Franklin qui a exposé le poids de la période 1940-1945 dans nos sociétés politiques. En effet, « les gens ont tellement eu des images de ça [le fascisme et le nazisme] » qu'il sera impossible, selon lui, que l'extrême droite puisse revenir au pouvoir. Pour lui, il y a une association entre cette période de l'histoire et l'extrême droite qui se fait de manière inconsciente en ajoutant même qu' « on est tous souvent conscients que c'est un peu inconscient ». L'animateur a alors souhaité faire un tour de table afin de voir si cette opinion était partagée par les autres membres du groupe. Parmi les différentes réponses fournies qui confirment les propos du premier jeune, on notera que presque tous les jeunes du groupe ont précisé qu'ils ne voterait pas pour l'extrême droite. On peut également relever certains développements comme ceux de Florent qui a mentionné que ce fait historique avait une influence puisque « notre façon de réfléchir, notre système de pensée a été façonné par ce qu'on a entendu et par ce qu'on a vécu ». Sur la différence entre influence consciente ou inconsciente, Florian a jugé bon de donner deux exemples. Pour lui, l'influence consciente se traduit par le vote alors que l'influence inconsciente se réfère davantage à un état d'esprit. Ainsi, pour lui, inconsciemment, « même dans la rue, une personne, par exemple, un Juif, on ne le regardera peut-être pas de la même manière ». Les jeunes ont semblé en tout cas plus informés par rapport à la première vague de *focus groups*, en témoignent d'ailleurs les propos de Flavian : « on a été plus informé. On sait appréhender les choses, on sait distinguer le vrai du faux. Donc on sait mieux distinguer les choses. Pour le *vote*, quasiment personne sain d'esprit ne voterait pour l'*extrême droite* ». Cette séquence de discussion a été clôturée par Florianne ayant tenu des propos combinant des registres de discours relatifs aux valeurs – comme ils ont été présentés dans le chapitre 6 – et des registres de discours partisans. Ainsi, elle a déclaré : « je [ne] pense pas que ça m'influence directement. Si moi, je ne vote pas pour l'*extrême droite*, c'est une question d'éducation, de principe, de morale. Je ne me dis pas qu'il y a eu la guerre et que je ne voterai pas pour l'*extrême droite* ». Ainsi, selon elle, son rejet de l'extrême droite ne trouve pas sa source dans un épisode historique mais davantage dans des valeurs qui semblent lui avoir été inculquées.

Le rejet des partis d'extrême droite s'est également concrétisé en nommant des formations politiques. Dans le chapitre 7, il a déjà été montré que les jeunes rencontrés avaient identifié une

série de partis politiques, dont des partis d'extrême droite. Dans le cadre de ce chapitre, l'accent est mis sur l'attitude de rejet à l'égard de certains partis politiques précis.

Lors de la première vague, c'est le Vlaams Belang, un parti flamand d'extrême droite, qui a surtout été cité. Le Front national l'a été à une seule occasion mais Igor n'a pas précisé s'il parlait du Front national français ou belge. Lors de la deuxième vague, plusieurs partis ont également été mentionnés. Si le Front national a bien été cité, le Vlaams Belang n'est pas ressorti des discussions. Cette absence de référence peut éventuellement s'expliquer par une moindre présence médiatique de ce parti entre les deux vagues, notamment suite à la crise politique belge qui a surtout vu la N-VA – le parti nationaliste flamand – favorisée médiatiquement. Ce parti a d'ailleurs été dénoncé par Aurélie qui a estimé que la N-VA pouvait être considérée comme un parti d'extrême droite car selon elle, les représentants de ce parti « ont des idées [...] assez arrêtées ». Un dernier parti a enfin été cité, le Parti populaire⁶⁶⁵, alors que l'animateur demandait aux élèves d'un groupe s'ils étaient plus enclins à voter pour un homme politique qui se distinguerait de l'ensemble de la classe politique. Hugues a alors témoigné d'une certaine attitude positive à l'égard de ce nouveau parti en déclarant qu'il avait « déjà vu un *parti* qui faisait une affiche avec [...] tous les *politiques* déguisés en clowns et qui disait 'arrêtez le cirque *politique*' ». Le jeune a alors dit qu'il avait « été voir un peu et ils disaient qu'il fallait justement faire une razzia dans tous les *politiques* qu'il y avait pour l'instant et mettre un peu de sang neuf dans l'équipe ».

Jusqu'à présent, l'accent a été mis sur les partis politiques d'extrême droite. Cependant, les partis d'extrême gauche ont également fait l'objet d'un rejet. Dans le chapitre 7, il a déjà été montré que les jeunes rencontrés avaient fait référence à l'extrême gauche mais n'avaient pas offert une définition certaine de cette tendance politique. Pour s'en convaincre une nouvelle fois, l'Extrait 38 présente une séquence de discussion qui portait sur le scénario relatif à l'action des jeunes plusieurs années après un génocide. Quelques jeunes ont d'abord placé leurs propos dans le cadre de la thématique relative au souvenir telle que présentée dans le chapitre 4, jusqu'à l'intervention de Ken qui a placé la discussion dans le champ politique, et plus précisément dans le champ partisan.

Extrait 38

Ken : Il faut s'assurer que l'*extrême droite* ne revienne pas au *pouvoir*. Des choses comme ça s'est passé là, exactement comme ça ; ça, ça ne peut plus se reproduire.

Ani : Pourquoi est-ce que tu dis qu'il ne faut pas que l'*extrême droite* revienne au *pouvoir* ?

Ken : Leurs idées sont *extrémistes*.

⁶⁶⁵ Ce parti de droite a été créé en 2009 par un avocat bruxellois, Mischaël MODRIKAMEN et par un économiste (plusieurs fois chef de cabinet), Rudy AERNOUDT. Lors des élections fédérales de juin 2010, il a obtenu un représentant à la Chambre des Représentants. Suite à des conflits internes, ce parti a exclu son seul député et n'est donc plus représenté au Parlement fédéral. Entre temps, Rudy AERNOUDT a également fait l'objet d'une exclusion.

Kylian : *L'extrême gauche*, c[e n]est pas mieux.
 Konstantin : *L'extrême gauche*, c'est pire.
 Ani : Pourquoi Konstantin ?
 Konstantin : C'est pire. *L'extrême gauche*, c'est le *bolchévisme*, je crois.
 Ani : Quelqu'un peut aider éventuellement ?
 Kathleen : Je ne sais pas ce que c'est, je ne sais pas ce que c'est *l'extrême gauche*.
 Kylian : *L'extrême gauche*, c'est par là, *l'extrême droite*, c'est par là⁶⁶⁶.
 Ani : Karin et Kathleen, vous ne savez pas ce que c'est. Quelqu'un pourrait expliquer ?
 Kamila : *L'extrême droite*, c[e n]est pas quand on favorise tout ce qui est [PC] et tout ça et *extrême gauche*, quand on limite les pensions. C'est l'inverse, c'est ça ?
 Ken : Il me semble que *l'extrême droite*, c'est mettre les étrangers hors du pays et *l'extrême gauche*, c'est plus des conservateurs. C'est quoi ?
 Ani : Personne d'autre ne veut ajouter quelque chose à la définition ? Ça ne vous éclaire pas beaucoup.
 Karin : Un petit peu plus mais pas plus.
 Kathleen : Pas du tout.

Les jeunes ont souvent semblé désarmés face aux définitions de l'extrême droite et de l'extrême gauche. Ils n'ont presque jamais présenté les univers idéologiques et les modes d'actions de ces partis. Dans le cadre du chapitre 7, quelques définitions offertes par les jeunes avaient été données. Dans sa tentative de définition de l'extrême gauche, Djibril avait mobilisé le critère d'égalité puisqu'il avait affirmé que « *l'extrême gauche*, [...] ce sont des gens qui veulent partager le monde avec tout le monde ». Une tentative similaire de définition a été constatée dans un autre groupe puisqu'Arnaud a dénoncé certaines formations extrémistes en affirmant qu'un génocide était encore possible parce qu'il y a « partout des cons »⁶⁶⁷, en parlant du Vlaams Belang et du Front national français. Ajoutant les communistes à sa liste, Alexandra a spontanément voulu définir le communisme en précisant qu'il se caractérise par la volonté « de tout mettre en commun ». L'axiome de l'égalité humaine semble ressortir de sa définition même si la jeune fille n'a pas approfondi son explication. Les autres tentatives de définitions dans les différents groupes de discussion n'ont pas abouti à un recouplement avec les précédents développements théoriques. Tout au plus, les jeunes ont-ils donné des exemples de partis ou d'hommes politiques qui représentaient l'extrême gauche ou l'extrême droite.

Ce point mérite d'être souligné car il nourrit l'impression de réflexe que les jeunes ont parfois semblé déployer au moment de discuter des formations politiques extrémistes. Leurs attitudes de rejet semblaient souvent porter le sceau du réflexe – parfois machinal – d'opposition aux partis d'extrême droite ou d'extrême gauche. L'exemple le plus emblématique est la mention de l'extrême gauche. En effet, dans les discussions, les jeunes ont pu exprimer une attitude de rejet en se positionnant d'abord par rapport à l'extrême droite. Quelquefois, certains jeunes ont pu ajouter l'extrême gauche dans le cadre de ce positionnement. Ce fut par exemple le cas dans le

⁶⁶⁶ Lorsque ce jeune a tenu cette affirmation, il faut savoir qu'il a pointé son doigt à gauche quand il a mentionné l'extrême gauche et son doigt à droite quand il a mentionné l'extrême droite.

⁶⁶⁷ On remarquera encore une fois à ce stade, l'émotion palpable dans ses propos comme il a été développé dans le chapitre 5.

cadre de l'Extrait 38, dans lequel Kylian n'a pas manqué de signaler que l'extrême gauche n'était pas mieux que l'extrême droite, sans pouvoir définir ces deux concepts. On peut prendre l'exemple d'un autre groupe (C) dans lequel l'animateur demandait aux élèves quelles pourraient être leurs actions plusieurs dizaines d'années après le déroulement d'un génocide. Il s'était vu répondre par plusieurs jeunes que les personnes extrémistes ne seraient pas élues, en précisant qu'il s'agissait de l'extrême droite, sans oublier l'extrême gauche. Les quelques réponses des jeunes donnaient l'impression qu'à l'extrême droite, répond l'extrême gauche, sans offrir de véritables définitions les distinguant clairement.

Il ne faut cependant pas tirer de conclusions trop hâtives et conclure que les jeunes rencontrés ont présenté un rejet des formations politiques extrémistes sans en comprendre les tenants et aboutissants. Il a été montré, notamment lors de la deuxième vague, que certains jeunes ont brièvement expliqué leurs attitudes de rejet en faisant référence au nazisme ou au fascisme. Mais il faut bien constater que leurs développements sont souvent restés superficiels et qu'aucun jeune n'a présenté une tentative de déconstruction des concepts quand les animateurs leur ont demandé s'ils pouvaient les définir. Nous sommes bien évidemment conscient que la méthodologie choisie n'a pas facilité l'expression d'une explication et d'une déconstruction des concepts d'extrême droite et d'extrême gauche. En effet, il est tout à fait possible que les jeunes, se sentant évalués par l'animateur, soient restés volontairement vagues dans leurs tentatives de définition ou qu'ils aient tout simplement été intimidés par la présence d'une personne étrangère à leur groupe scolaire ou par le groupe en lui-même.

Si les jeunes ont pu exprimer un rejet à l'encontre de certaines formations politiques, ils l'ont également présenté à l'égard de personnalités politiques. Dans ce cas, plutôt que de faire référence à des partis d'extrême droite, certains jeunes ont mentionné des personnalités politiques incarnant de tels partis. C'est ainsi que la figure de Jean-Marie LE PEN est plusieurs fois ressortie, tant lors de la première vague de *focus groups* que lors de la seconde vague. Cette incarnation – et l'attitude de rejet qui l'accompagne – a quelquefois permis à des jeunes de tisser des liens avec Adolf HITLER.

Ainsi, dans un groupe, l'importance du souvenir du génocide des Juifs était discutée. Géraldine a tenu un discours relatif au souvenir⁶⁶⁸ en énonçant qu'il fallait se rappeler ce fait historique pour ne pas commettre les mêmes erreurs. Elle a ensuite placé son propos dans le champ politique puisqu'elle a immédiatement embrayé en affirmant que :

[...] Il y en qui votent Jean-Marie LE PEN [...]. Je trouve ça débile parce qu'on sait très bien que si Jean-Marie LE PEN était au pouvoir, ce serait comme HITLER. C'est le même

⁶⁶⁸ Nous renvoyons une fois encore au chapitre 4.

modèle. Je pense que les gens sont un peu plus intelligents maintenant. Mais oui, il faut rester sur ses *gardes*⁶⁶⁹ et [ne] pas trop abuser non plus car comme a dit [un autre élève], si, on en parle trop, pour finir, ça [ne] nous fera plus rien.

Si Jean-Marie LE PEN a été assimilé à Adolf HITLER, ce fut également le cas pour les membres du Vlaams Belang. Ainsi, Adeline a affirmé que les membres de ce parti étaient « plus ou moins en accord avec ce que HITLER voulait faire, [qu']ils étaient contre les étrangers. Donc, ça ne les dérangerait pas de faire comme HITLER ». Étant du même avis que sa sœur jumelle présente dans le même groupe, elle a conclu en précisant que « tant qu'il y aura l'*extrême droite*, ça n'ira pas ». Tous les élèves de ce groupe ne semblaient pas partager la même opinion. Ainsi, Amélie n'était pas tout à fait d'accord avec la comparaison établie précédemment. Pour elle, ce n'est pas parce que des personnes sont d'extrême droite qu'elles vont reproduire ce qu'Adolf HITLER a fait. Elle s'est montrée plus incertaine en affichant son doute. Ce dernier a suscité la réaction d'Alicia affirmant que ce ne serait peut-être pas une situation identique à celle connue durant la Seconde Guerre mondiale. Toutefois, Alicia a raisonné sur la base d'un exemple d'actualité, à savoir le double meurtre commis par un militant du Vlaams Belang⁶⁷⁰ sous-entendant qu'un lien pouvait être fait entre les membres de ce parti politique et Adolf HITLER. Face à cet exemple, l'animateur n'avait pas hésité à demander à cette jeune fille si ce meurtre raciste était similaire à l'histoire lue au début de la discussion faisant référence au génocide des Juifs. Alicia avait répondu par l'affirmative en se basant sur l'origine étrangère des victimes. Alexis avait finalement conclu cette séquence de la discussion en précisant que les membres du Vlaams Belang n'iraient peut-être pas aussi loin qu'Adolf HITLER.

On peut constater que la figure d'Adolph HITLER constitue un point d'ancrage à partir duquel les jeunes ont établi des comparaisons avec des exemples présents. Pour s'en convaincre une fois de plus, on peut reprendre les propos de Franklin s'exprimant sur l'influence de la connaissance du génocide des Juifs dans sa vie quotidienne. Il a en effet déclaré que ça l'influencait au niveau du vote car « on se rappelle souvent. On lie l'*extrême droite* actuelle à HITLER. Donc ça fait influencer le *vote* ».

Il est également arrivé qu'un jeune exprime son choix dans l'hypothèse où il aurait pu participer à une élection. Dans le chapitre 7, nous avons montré que l'accès de Jean-Marie LE PEN au second tour de l'élection présidentielle avait constitué un moment important dans la socialisation politique des jeunes rencontrés. Un jeune est allé plus loin en répondant à l'animateur qui voulait savoir ce qu'il aurait fait dans une telle situation. Il a mentionné qu'il voterait pour Jacques CHIRAC, « en sachant bien que Monsieur LE PEN [...], c'est le chef du parti du *Front National* et

⁶⁶⁹ Le mot « Attentif » a été utilisé pour marquer cette idée.

⁶⁷⁰ Alicia fait en fait référence aux meurtres racistes commis par un jeune qui avait tué, en pleine rue, une baby-sitter d'origine africaine et le bébé qu'elle gardait à Anvers en mai 2006.

c[e n]est que des mauvaises choses ». Sur la base de cette réponse, l'animateur lui a alors demandé s'il avait des exemples de « mauvaises choses » et le jeune a pris l'exemple de l'expulsion des étrangers en précisant que « c'est vrai qu'on a des étrangers qui font des mauvaises choses mais on a aussi des Belges qui font des mauvaises choses. Il y [en] a qui travaillent, qui ont un boulot stable et tout ça, qui sont des gens très bien ».

Une dernière personnalité politique a été envisagée dans le cadre d'un choix partisan. Il s'agit de Barack OBAMA. Dans un groupe, l'animateur avait demandé aux élèves s'il était important de se rappeler le génocide des Juifs. Gauthier avait alors apporté une réponse maintes fois énoncées lors des discussions, à savoir qu'il était important de se rappeler pour ne « pas faire les mêmes erreurs »⁶⁷¹ mais il s'était empressé d'ajouter qu'il « faut faire attention aux choix qu'on fait quand on vote [...] pour [ne] pas qu'il y ait une personne comme HITLER qui prenne le pouvoir ». L'animateur lui avait alors demandé ce qu'il entendait par vote et le jeune avait pris le cas de l'élection de Barack OBAMA : « [...] Quand, on va voter pour élire, je ne sais pas, si on élit, par exemple les Américains qui ont élu OBAMA ou quoi, ben faut faire attention à [ne] pas élire quelqu'un qui fait semblant et puis qu'après, il va faire n'importe quoi »⁶⁷².

Au terme de cette partie sur la participation électorale, il est intéressant de prendre en compte l'importance de certaines variables sociologiques⁶⁷³. Ainsi, les garçons ont, une fois encore, davantage personnifié les acteurs politiques, notamment en citant les partis extrémistes, d'extrême droite et d'extrême gauche et d'autres formations politiques. Les garçons ont également – et il s'agit de la différence majeure – témoigné d'une plus grande conscientisation à l'égard de la participation électorale : alors que le registre de vote a été cité à 47 reprises par les filles, il l'a été à 84 reprises par les garçons – l'ensemble du panel étant composé pour moitié de filles et pour moitié de garçons. Ce faisant, leur rejet de certains partis était plus important que celui exprimé par les filles.

Il existe aussi des différences importantes sur la base de l'origine nationale. Les jeunes Belges ont présenté une plus grande vigilance à l'égard du monde politique et au moment d'un choix électoral futur. Ils ont également témoigné d'une importante conscientisation par rapport à la participation électorale⁶⁷⁴ et, ce faisant, ont exprimé davantage leur rejet à l'égard des formations extrémistes, d'extrême droite et d'extrême gauche et de certaines personnalités politiques. Pour expliquer ce résultat, nous aimerions mobiliser la culture politique dans laquelle les jeunes étran-

⁶⁷¹ On renverra au chapitre 4 pour l'analyse d'un tel registre de discours.

⁶⁷² Les verbes « Élire » dans cet extrait sont repris sous le mot « Élection » dans le Tableau 14

⁶⁷³ L'ensemble des tableaux tenant compte de ces différentes variables peuvent être consultés à l'Annexe 13.

⁶⁷⁴ À titre d'exemple, alors qu'il y a deux fois plus de Belges dans notre panel, le registre du vote a été mentionné à 108 reprises par les jeunes Belges et seulement à 23 reprises par les jeunes étrangers ou d'origine immigrée.

gers ou d'origine immigrée ont évolué. En effet, il n'est pas inutile de rappeler que les parents de ces jeunes ne sont pas nécessairement titulaires du droit de vote en Belgique, excepté pour les élections communales⁶⁷⁵. Dès lors, on peut admettre que la participation électorale soit loin d'être une priorité dans les cercles familiaux de ces jeunes qui peuvent ne pas avoir développé la même culture politique participante⁶⁷⁶ que des jeunes Belges, davantage conscientisés par rapport au droit de vote. On soulignera d'ailleurs que Bernard FOURNIER, dans le cadre de ses recherches sur le droit de vote à 16 ans, a montré que 80 % des jeunes Belges francophones de son panel considéraient le vote comme utile ou assez utile ; 85 % considéraient même qu'il fallait garder l'obligation de vote en Belgique⁶⁷⁷.

3. Une faible présence de l'engagement politique et civique

S'intéresser à la participation politique nécessite aussi de se focaliser sur l'engagement politique et civique. En effet, les membres de la société peuvent chercher à travers leurs actions à avoir une influence sur le gouvernement⁶⁷⁸ et de manière plus large sur les autorités de ce système.

L'enseignement du génocide des Juifs peut être appréhendé sous l'angle de la participation politique et civique⁶⁷⁹. Dès lors, peut-on constater des formes d'engagement politique et civique dans les discours que les jeunes ont tenus en *focus groups* ? Force est de constater que les résultats sont relativement maigres. En effet, les jeunes n'ont presque pas tenu de discours empreints

⁶⁷⁵ En effet, le 19 mars 2004, une loi visant à octroyer le droit de vote aux élections communales à des étrangers a été adoptée en Belgique. Selon cette loi, « peuvent également acquérir la qualité d'électeur pour la commune, les étrangers pour [...] autant que :

1° ces étrangers introduisent auprès de la commune dans laquelle ils ont établi leur résidence principale, une demande écrite [...] mentionnant :

- a) leur nationalité ;
- b) l'adresse de leur résidence principale ;
- c) une déclaration par laquelle l'auteur de la demande s'engage à respecter la Constitution, les lois du peuple belge et la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

2° ces étrangers aient établi leur résidence principale en Belgique de manière ininterrompue pendant les cinq ans précédant l'introduction de la demande ».

Il est important de préciser que « la reconnaissance de la citoyenneté aux étrangers ne concerne que le niveau communal. Aucun droit de vote ou d'éligibilité ne leur est accordé aux niveaux fédéral ou fédéré ». RENAUD Bernadette, « Le point sur... le droit de vote des étrangers aux élections communales », *Journal des Tribunaux*, n° 6237, 7 octobre 2006, p. 578.

⁶⁷⁶ On reprend ici les termes de Gabriel ALMOND et Sidney VERBA, mais seulement dans une perspective de participation électorale. ALMOND Gabriel et VERBA Sidney, *The Civic Culture. Political Attitudes And Democracy In Five Nations*, *op. cit.*, p. 30.

⁶⁷⁷ FOURNIER Bernard, « Analyser des discours dans une perspective de raisonnements politiques », *Les nouveaux défis des études de socialisation politique*, Congrès annuel de la Société québécoise de science politique, 19 mai 2011, Montréal.

⁶⁷⁸ Nous reprenons ici la définition de Dominique MEMMI, voir MEMMI Dominique, « L'engagement politique », *op. cit.*, p. 312.

⁶⁷⁹ Comme le note Annie LAMBERT dans son court article sur l'enseignement de la Shoah dans une démarche d'éducation civique, l'éducation civique vise, dans le cadre de cet enseignement, à « donner aux élèves [...] des outils pour comprendre le monde qui les entoure, afin qu'ils puissent participer ensuite, en pleine responsabilité, au débat et aux choix démocratiques ». LAMBERT Annie, « Enseigner la Shoah dans une démarche d'éducation civique », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, p. 169.

d'une quelconque forme d'engagement. Quand ils l'ont fait, leurs discours témoignaient surtout de suppositions et reflétaient donc une très faible volonté d'engagement politique et civique.

Il convient toutefois de présenter les quelques discours témoignant de formes d'engagement. Si on se réfère au Tableau 14, on peut constater que le registre de la « manifestation » a bien été présent lors de la première vague. Certains jeunes l'ont envisagée dans le cadre des scénarios débattus au début des discussions. Ainsi, Igor a lancé l'idée de la manifestation quand les jeunes du groupe discutaient de la manière dont l'homme politique de la petite histoire avait été élu par la population. Selon lui, la manifestation permettrait ainsi de dire son désaccord avec la majorité. La même voie a été envisagée dans un autre groupe dans le cadre du scénario relatif aux témoins. Chafia a précisé que si elle avait été à la place des villageois proches d'un camp de concentration ou d'extermination, elle aurait « peut-être réuni les autres pour faire une *manifestation* contre ça ». Chahid a alors acquiescé à cette idée en ajoutant qu'une telle manifestation permettrait ainsi de « soutenir » les victimes, « au moins mentalement parce qu'on [ne] peut pas, quand [il] y a un centre⁶⁸⁰ dans un village [...] tout changer quand on est tout seul. On doit [...] se réunir, faire quelque chose, des *manifestations* ». Tous les jeunes de ce groupe n'ont cependant pas été convaincus par l'efficacité de la manifestation. Ainsi, suite à ces interventions, Cheikh a marqué son doute quand à l'impact de la manifestation préconisée par ses condisciples puisqu'il a affirmé qu'elle ne servirait à rien. Tout au plus a-t-il reconnu le rôle de l'Organisation des Nations unies ou des autres États qui permettraient d'empêcher un génocide. On retombe alors dans le registre de discours relatif à la confiance envers certaines organisations internationales, développé dans le chapitre 8. Malgré le scepticisme de ce jeune, Chirine et Cheima ont conclu que la manifestation fournissait à tout le moins un soutien aux victimes.

D'autres discours exactement similaires ont été tenus par la suite dans le même groupe. Il est intéressant de relever que les mots faisant référence à la manifestation ont essentiellement été tenus dans un groupe constitué de jeunes étrangers ou d'origine immigrée. Ces résultats font écho à ceux de Vincent TOURNIER qui a montré dans une étude sur la socialisation des jeunes musulmans en France, que ceux-ci ont « plus souvent des discussions politiques avec leurs amis et présentent un niveau d'engagement protestataire plus élevé, au moins pour la participation à une grève ou à une manifestation »⁶⁸¹. Ces jeunes n'ont également pas manqué de prendre l'exemple des manifestations à l'encontre d'Israël dans le cadre du conflit israélo-palestinien pour illustrer leurs propos avec un exemple d'actualité. Ce conflit semble jouer un rôle non négligeable dans la

⁶⁸⁰ Pour rappel, dans la petite histoire lue au début des discussions, le terme « centre » avait été utilisé par l'animateur pour ne pas faire directement référence aux camps nazis.

⁶⁸¹ TOURNIER Vincent, « Modalités et spécificités de la socialisation des jeunes musulmans en France », *Revue française de sociologie*, 2011, vol. 52, n° 2, p. 326.

socialisation politique de ces jeunes. Dès lors, l'organisation fréquente de manifestations – en Belgique ou ailleurs – par rapport à ce conflit explique peut-être la plus grande mobilisation de ce mot chez ces jeunes quand ils ont été amenés à discuter du génocide des Juifs – qui pour rappel, a souvent été comparé au conflit israélo-palestinien. En outre, pour reprendre une explication de Vincent TOURNIER, la mention plus importante de formes de participation politique et civique de la part des jeunes étrangers ou d'origine immigrée pourrait s'expliquer par les difficultés matérielles, la frustration que rencontrent ces jeunes – les incitant à davantage s'engager – et par les effets de contexte⁶⁸² entre autres.

D'autres formes d'engagement politique et civique ont été évoquées par les jeunes. Ainsi, l'organisation de débats entre citoyens a été proposée, notamment par Fabien qui a mentionné, qu'il essaierait de faire des formes de débats quand la discussion portait sur les moyens d'éviter la reproduction d'un génocide. À deux reprises, la référence à un engagement associatif a été citée par deux jeunes. Dans le chapitre 3, il avait été montré que l'analyse de la participation politique des jeunes pouvait être élargie au domaine associatif comme l'a préconisé Bernard FOURNIER⁶⁸³. Une fois encore, cet engagement a été soulevé dans le cadre des scénarios envisagés au début des discussions. Ainsi, à une question portant sur la réaction des jeunes s'ils étaient descendants de rescapés, Cheikh a répondu qu'il créerait peut-être une association, sans approfondir sa réponse. Dans un autre groupe, une réponse identique a été apportée par Elyas quand il avait été demandé aux jeunes quelles seraient leurs actions pour se souvenir du génocide des Juifs. Ce jeune avait déclaré qu'il faudrait « faire un groupe de personnes ou créer des *associations* » pour rappeler ce fait historique car selon lui, « tout seul, ce serait difficile à faire ».

Dans un groupe, Chafika n'a pas hésité à faire référence à une action plus ferme puisqu'elle a parlé du boycott. Elle a envisagé cette piste alors que l'animateur, clôturant la discussion, voulait savoir si la connaissance du génocide des Juifs ou un fait similaire avait une influence sur la vie quotidienne des jeunes du groupe. L'élève a alors répondu en ciblant immédiatement sa réponse sur le cas israélien. Elle a en effet affirmé qu'elle essaierait « de faire un *boycott* pour Israël » et elle a ajouté qu'elle ne consommerait plus les produits israéliens. Par cette intervention, Chafika a montré une fois encore l'importance de la référence au conflit israélo-palestinien dans la comparaison qui a très régulièrement été établie, dans ce groupe, avec le génocide des Juifs. On notera que Cheima a également repris l'idée du boycott dans sa réponse.

⁶⁸² À cet égard, Vincent TOURNIER soulève que « la politique de la ville a [...] tendance à multiplier les dispositifs d'insertion et à favoriser la venue dans les quartiers de responsables politiques ou associatifs porteurs d'un discours qui valorise l'implication des habitants ». TOURNIER Vincent, « Modalités et spécificités de la socialisation des jeunes musulmans en France », *op. cit.*, p. 327.

⁶⁸³ FOURNIER Bernard, « Quelques réflexions sur l'engagement politique des jeunes », *op. cit.*, p. 137.

Une autre forme d'engagement est la participation à une campagne d'action. Ainsi, dans le cadre de la discussion qui portait sur l'importance du souvenir, l'animateur a demandé aux jeunes comment ils feraient pour éviter d'oublier les crimes commis par les nazis. Hubert a alors préconisé de « faire des *campagnes* ». Cette idée a été reprise un peu plus loin dans la discussion par Hedwige.

Il convient par ailleurs de relever que Kamila a souligné l'usage de la pétition. Il s'agissait d'une mention dans le cadre du troisième scénario, relatif aux témoins. Cette jeune fille avait en effet dit qu'elle se révolterait pour essayer de sauver des gens ou de bouger les choses. L'animateur cherchant à savoir comment elle opérerait, elle a fait référence à une situation qu'elle a connue à l'école en précisant qu'elle avait une fois eu des problèmes avec un professeur et qu'elle avait fait une pétition, sous-entendant qu'elle choisirait le même mode d'action dans le cadre du scénario envisagé dans la discussion.

On notera enfin que Florianne s'est montrée plus entreprenante dans le cadre des scénarios discutés en *focus groups*, puisqu'elle a montré une volonté d'engagement politique. L'animateur cherchait à savoir comment les jeunes du groupe réagiraient en tant que descendants de survivants. Elle a alors expliqué qu'elle aurait « envie de [se] lancer dans la politique⁶⁸⁴ et [de] faire en sorte que ça ne se reproduise plus ».

L'analyse de la deuxième vague est assez rapide car, à l'exception de deux cas, les jeunes n'ont fait mention d'aucune volonté d'engagement politique et civique. Ce résultat contraste fortement avec la première vague. La première exception concerne les propos d'Isidore qui a énoncé, au détour des réponses données par ses condisciples au sujet des actions personnelles permettant d'éviter qu'un génocide ne se reproduise, que « devenir président » pouvait empêcher une telle reproduction.

Le deuxième cas mérite un plus long développement. Dans ce groupe, lors de la discussion sur le scénario des bourreaux, plusieurs jeunes ont mentionné qu'ils obéiraient aux ordres. Kamila a alors dit aux membres du groupe, sur un ton réprobateur, qu'ils étaient « des lâches », en martelant cet adjectif à plusieurs reprises. Plusieurs jeunes ont alors souligné leur incapacité à agir dans ce genre de situation. Elle leur a cependant répondu qu'il était toujours possible de faire quelque chose sans obéir aux ordres. C'est alors qu'elle a pris l'exemple de la grève organisée dans le cadre du départ du préfet pour faire comprendre aux autres élèves qu'une idée pouvait partir d'un individu et se propager à tout un groupe et qu'il était donc possible de réagir au niveau individuel (Extrait 39).

⁶⁸⁴ Les mots « Faire de la politique » ont été utilisés pour marquer cette idée.

Extrait 39

Kamila : Ton idée, Kylian, aujourd’hui, c’était pour le préfet. Tu es parti tout seul.

Kylian : Non.

Kamila : Tu étais dans ton idée au point de départ. Si au départ, l’idée, elle vient d’une personne.

Kylian : Non.

Kamila : Il a fallu te suivre.

Kylian : C[e n]’est pas vrai. Au départ, ce n’était même pas mon idée. C’était Kim et j[en]’étais même pas d’accord. Et c’est seulement quand on m’a dit que j’allais rater des cours que.

Ani : C’est quoi cette histoire du préfet et l’idée d’une personne, Kamila ?

Kamila : Le préfet doit partir.

Kasper : Pour telle raison.

Kamila : On a reçu une plainte mais ça entre nous. Les élèves ont renvoyé à d’autres élèves, qui ont renvoyé à d’autres élèves, de le dire que demain, donc aujourd’hui, on devait faire grève en quatrième heure pour le préfet. Donc, tout le monde en quatrième heure n’est pas monté en classe, est resté dans la cour, pour soutenir le préfet. Mais il a quand même fallu que quelqu’un ait une idée, que quelqu’un veuille la défendre pour essayer de faire quelque chose.

Ken : Et cette personne-là était au cours.

Konstantin : Ouais mais il faut que les autres soient d’accord aussi.

Kamila : Quand on parle d’une idée, elle [ne] vient pas de quinze personnes, tu t’imagines, ce serait inné.

Ken : On n’a pas dit qu’on n’avait pas des idées pour faire quelque chose mais, euh.

Kylian : On l’avait déjà fait ce qu’on a fait hier donc euh, il n’y a pas qu’une personne qui a dit qu’on le ferait aujourd’hui. Il y a plusieurs personnes qui ont pensé à le faire aujourd’hui. [PC] Moi, j’y ai pensé mais je [ne] l’ai pas dit.

Kamila : Ben justement, si une personne dévoile son idée et l’a dit, peut-être que ceux qui justement n’osaient pas parler, comprendront que la personne a raison et l’aideront.

Kylian : On n’est pas toujours obligé de parler.

Ani : Et euh, d’abord, essayez de ne pas tous parler en même temps. Et Kamila, par rapport à la personne qui lance l’idée, pourquoi est-ce que ça te fait penser à la discussion et à l’histoire que tu as lue ? Avec le fait qu’ils travaillent dans les centres, tu es venue sur cette idée du préfet, avec une personne qui suit une personne.

Kamila : Parce que eux disent qu’on ne peut rien faire. Mais moi, je pense qu’on peut toujours faire quelque chose quand on a la volonté et qu’on croit en ce qu’on fait.

Kasper : On n’a pas dit qu’on ne pourrait rien faire, on a dit qu’on ferait le travail.

Si cet exemple ne montre pas un lien clair entre la connaissance du génocide des Juifs et un éventuel engagement politique ou civique, il ne manque en tout cas pas de rappeler les exemples d’expériences que des jeunes peuvent connaître à l’école et qui peuvent façonner la représentation de leur action dans la société, démontrant une fois encore que la socialisation politique doit être envisagée comme un processus interactionnel dans lequel l’individu participe activement.

Pour clôturer cette section, il convient de mentionner la prudence avec laquelle il faut présenter les données relatives à l’engagement politique et civique. En effet, comme il a bien été montré, les différentes formes d’engagement présentées ont souvent été mentionnées dans le cadre des scénarios discutés au début des *focus groups*. Or, ces scénarios avaient un côté fictif pour les jeunes qui en débattaient. Dès lors, force est de constater que les formes d’engagement énoncées par les jeunes ont, le plus souvent, relevé de suppositions. La faible présence des registres de discours relatifs aux formes d’engagement et la manière dont ces formes ont été envisagées du-

rant les discussions incitent à conclure aux conséquences limitées de la connaissance du génocide des Juifs sur les volontés d'engagement politique et civique des jeunes rencontrés⁶⁸⁵.

* *
*

En conclusion, ce chapitre a analysé les différentes modalités de la participation politique telles qu'elles ont été envisagées par les jeunes lors des discussions. En mettant l'accent sur ces modalités, nous avons identifié trois points fondamentaux en termes d'attitudes partisanes ou de comportements politiques potentiels.

Ainsi, nous avons d'abord présenté les attentes des jeunes à l'égard du vote en soulignant l'importance que revêtait la participation électorale pour de nombreux jeunes de notre panel, contrastant avec l'absence d'un sentiment d'efficacité politique développée dans le précédent chapitre. Il est également apparu que de nombreux jeunes ont manifesté une certaine vigilance à l'égard des choix électoraux.

Ensuite, nous avons montré que les jeunes ont témoigné d'un important rejet de certains partis politiques et plus précisément des partis d'extrême droite et d'extrême gauche. Nous avons ainsi souligné que ces deux types de partis ont souvent été envisagés simultanément par les jeunes lors des discussions. Loin de les différencier et de fournir une définition relative à l'univers idéologique et aux modes d'actions de ces partis politiques, les jeunes ont bien souvent témoigné d'un rejet presque mécanique à leur encontre. Par ailleurs, nous avons constaté que le rejet de ces partis se traduisait également par le rejet de certaines personnalités incarnant ces formations politiques.

Enfin, nous avons développé les propos des jeunes à l'égard de l'engagement politique et civique et nous avons montré que les jeunes n'ont presque pas fait mention de formes d'engagement. Quand ils l'ont fait, cela relevait davantage de la supposition. Dès lors, une claire distinction doit être établie entre les modalités de la participation politique ; la participation électorale ayant occupé une place fondamentale dans les discours des jeunes.

⁶⁸⁵ À cet égard, il ne faut pas oublier que dans notre chapitre théorique (chapitre 3), nous avions élargi le concept de participation politique au domaine associatif, comme le préconisait Bernard FOURNIER. Voir FOURNIER Bernard, « Quelques réflexions sur l'engagement politique des jeunes », *in* Grandjean Geoffrey *et al.*, *Les sentiers de la mémoire*, *op. cit.*, p. 137.

Conclusions générales

Voici maintenant le temps de conclure. Après tout ce cheminement, il est important de rappeler la démarche suivie dans le cadre de cette thèse, d'en tirer les principaux enseignements et d'ouvrir le débat sur différentes questions qui ont jalonné notre argumentation.

Trois grands concepts sont au cœur de la construction et de la problématisation de notre recherche. Dans le cas du premier de ces concepts, le génocide, l'ambition ne fut jamais d'en offrir une définition consensuelle. Toutefois, quatre critères permettant d'identifier le processus génocidaire ont été interrogés : la notion de groupe, l'intentionnalité, l'idéologie et l'ensemble des décisions et actes pris par les auteurs d'un génocide. Ces différents critères ont eu, à plusieurs reprises, un écho durant les discussions avec les jeunes. Ce fut ainsi le cas par rapport au critère renvoyant à l'ensemble des décisions et actes commis à l'encontre du groupe victime d'un génocide, quand la position de vulnérabilité ou d'impuissance des victimes a été soulignée par des jeunes ayant distingué les victimes d'un génocide de celles du sida (chapitre 6). Après la présentation des critères distinctifs d'un génocide, le cadre scolaire a été présenté, permettant ainsi d'identifier, pour tous les groupes rencontrés, les différentes étapes de l'apprentissage scolaire.

Le deuxième concept au cœur de cette recherche est celui de connaissances du génocide des Juifs. Nous avons insisté, d'une part, sur le fait que les jeunes rencontrés ne s'inscrivent pas dans un processus seulement historique lorsqu'ils sont confrontés au génocide des Juifs, et d'autre part, qu'ils ne se placent pas non plus dans un processus strictement mémoriel puisque l'apprentissage du génocide des Juifs n'est pas nécessairement envisagé comme une reconstruction de la réalité passée « pour permettre une compréhension de soi et du monde, assurer des valeurs communes imposant des comportements et garantir une estime de soi »⁶⁸⁶. En choisissant le concept de connaissances, nous avons ainsi privilégié un apprentissage du génocide des Juifs se situant à mi-chemin entre le processus historique et le processus mémoriel.

Le troisième concept mobilisé était celui de politique. Nous l'avons envisagé au regard du concept de pouvoir politique doublement caractérisé par sa légitimité et par la dimension contrainte que revêtent les actions et décisions qu'il peut adopter. En explorant les théories de la socialisation politique, nous avons pu constater que le pouvoir politique trouvait un écho dans la perspective systémique de David EASTON, puisque ce politologue a élaboré une théorie du système politique à travers lequel les valeurs sont autoritairement allouées pour une société. Ce faisant, nous avons défini la socialisation politique comme le processus d'apprentissage d'attitudes et

⁶⁸⁶ VAN YPERSELE Laurence, « Les mémoires collectives », *in* VAN YPERSELE Laurence (dir.), *op. cit.*, p. 195.

de comportements faisant directement référence au système politique ainsi qu'aux luttes que peuvent se livrer des personnes voulant exercer un certain pouvoir politique sur la société.

Ces différents concepts définis, l'accent a été mis sur la méthodologie ayant permis de récolter les données. En choisissant de réaliser des *focus groups* longitudinaux, nous avons pu explorer un ensemble spécifique de questions relatives au génocide des Juifs dans une double dynamique, celle de la discussion et de l'évolution des débats. Différents groupes ont été constitués et nous avons cherché à les diversifier le plus possible en tenant compte de différentes variables sociologiques – sexe, origine nationale, statut social, origine géographique et type de réseau d'enseignement. Les groupes de discussions ont été réalisés à deux reprises, séparées par un intervalle de temps compris entre 12 et 21 mois. Cette dimension longitudinale – même courte – avait pour but d'intégrer l'apprentissage scolaire et la visite de lieux de mémoire dans la connaissance que les jeunes ont du génocide des Juifs. Elle devait également permettre de mieux cerner les évolutions – s'il y en avait – entre les deux phases d'entretiens collectifs.

Après avoir mis en place ces balises méthodologiques, la socialisation politique telle que nous l'avons considérée dans le cadre de cette recherche a été détaillée, en nous basant sur la théorie de David EASTON. Voulant toutefois dépasser cette théorie en nous appuyant sur les apports de multiples travaux, nous avons envisagé toute une série d'attitudes et de comportements politiques que les jeunes pouvaient déployer à l'égard du système, de ses composantes – autorités, régime et extrants – et de ses autres membres. Ainsi, l'identification partisane, l'image des autorités, le cynisme politique, l'efficacité politique ou encore la participation politique et civique ont constitué autant de type d'expressions possibles dans un tel système. Dans nos développements, une place a également été laissée aux processus de socialisation politique davantage envisagés dans une perspective psychologique. Ainsi, dans l'étude des conséquences des connaissances du génocide des Juifs, grâce à la méthodologie choisie, les séquences de raisonnement ont parfois été prises en compte sur la base des développements de différents chercheurs envisageant la socialisation politique dans une perspective interactionniste.

Une fois les balises théoriques et méthodologiques bien ancrées, il restait à présenter la très grande richesse que recelaient les discours récoltés lors des *focus groups* et présentés dans les parties II et III. L'ensemble des discours ont ainsi été séquencés et regroupés dans différents registres de discours : les formes de souvenirs, les registres émotionnels, les registres de valeurs, les connaissances de l'univers politique, les perceptions de l'univers politique et les modalités de la participation politique. L'intérêt est d'identifier comment ces registres s'articulent dans les visions que les jeunes ont de leur société, mais surtout au niveau de leurs rapports (ou de leur absence de rapports) avec le système politique.

1. Les conséquences des connaissances du génocide des Juifs

Les six registres identifiés dans les discours des jeunes sont repris dans le Tableau 15.

Tableau 15 Les conséquences des connaissances du génocide des Juifs

	Expressions sociales	Expressions politiques
Dimension cognitive	<p>Les formes de souvenirs</p> <ul style="list-style-type: none"> + L'obligation de se souvenir (devoir de mémoire) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Reproduction, oublier, parler, erreur, témoigner, raconter</i> + Formes critiques <ul style="list-style-type: none"> - <i>Savoir, expliquer, informer, comprendre, apprendre, réfléchir</i> + Opposition au négationnisme <ul style="list-style-type: none"> - <i>Négation</i> 	<p>Les connaissances de l'univers politique</p> <ul style="list-style-type: none"> + Connaissance vague des figures du pouvoir <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pouvoir, gouvernement, État, autorité, hiérarchie</i> + Les détenteurs de l'autorité et leur incarnation <ul style="list-style-type: none"> * Les partis politiques <ul style="list-style-type: none"> - <i>Parti, extrême droite, extrémisme, Front national, Vlaams Belang, socialisme</i> * Incarnation et personnalisation des autorités <ul style="list-style-type: none"> > Rôles et fonctions des responsables politiques <ul style="list-style-type: none"> - <i>Politiciens, chef d'État, haut-placé, président, policier, bourgmestre</i> > Personnalités politiques <ul style="list-style-type: none"> - <i>Jean-Marie Le Pen, Adolf Hitler, Benito Mussolini, Jacques Chirac, Martin Luther King</i> > Conflit politique belge <ul style="list-style-type: none"> - <i>Flamand, wallon, BHV</i> + Les règles et les types de régimes politiques <ul style="list-style-type: none"> * Le régime démocratique <ul style="list-style-type: none"> - <i>Démocratie, majorité, minorité, loi, élections, vote, dictature</i> * Les droits et les libertés <ul style="list-style-type: none"> - <i>Droits de l'homme, liberté d'expression, liberté de penser, égalité, liberté de la presse, dignité humaine</i> * La question du négationnisme et de sa répression <ul style="list-style-type: none"> - <i>Loi, interdire</i>
	<p>Les registres émotionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> + Choc <ul style="list-style-type: none"> - <i>Choqué, dégoûté, marqué, démoralisé, traumatisé, triste</i> + Proximité émotionnelle <ul style="list-style-type: none"> - <i>S'identifier</i> + Emotions palpables dans les discours <ul style="list-style-type: none"> - <i>Malade, con, fou, débile</i> + Chance des générations actuelles <ul style="list-style-type: none"> - <i>Chance</i> 	<p>La perception de l'univers politique</p> <ul style="list-style-type: none"> + Les images négatives <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mensonge, manipulation</i> + La confiance dans le système politique <ul style="list-style-type: none"> * L'Union européenne et les organisations internationales <ul style="list-style-type: none"> - <i>Europe, Union européenne, OTAN, ONU, action collective, SDN</i> * La confiance envers la démocratie <ul style="list-style-type: none"> > Le régime démocratique <ul style="list-style-type: none"> - <i>Loi, constitution, accord, paix, règle</i> > Les droits et les libertés <ul style="list-style-type: none"> - <i>Droit de l'homme, liberté de la presse, convention de Genève, liberté d'expression</i> > Les personnalités incarnant l'autorité <ul style="list-style-type: none"> - <i>Roi, médiateur, bourgmestres, premier ministre</i> + Le rôle de la justice <ul style="list-style-type: none"> - <i>Jugement, justice</i> + Sentiment d'inefficacité politique <ul style="list-style-type: none"> - <i>Haut-place, politiciens</i>
Dimension intentionnelle	<p>Les registres de valeurs</p> <ul style="list-style-type: none"> + Préconisation de valeurs morales <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conscience, respect, vérité, humanité, tolérance, valeur</i> + Oppositions et rejet du racisme <ul style="list-style-type: none"> - <i>Racisme, nationalisme, discrimination, égoïsme, haine, exclusion</i> 	<p>La participation politique</p> <ul style="list-style-type: none"> + Les attentes des jeunes à l'égard du vote <ul style="list-style-type: none"> - <i>Attentif, programme, réfléchir, vote, parti, vote, abstention, vote blanc</i> + Le rejet de certains partis politiques <ul style="list-style-type: none"> - <i>Extrême droite, extrême gauche, extrémisme, vote, parti, bolchévisme</i> + Faible engagement politique et civique <ul style="list-style-type: none"> - <i>Manifestation, débattre, pétition, boycott, campagne, faire de la politique</i>

Chaque registre fait l'objet de différentes subdivisions reflétant la grande diversité des échanges entre les jeunes. Pour tous ces registres, des exemples de mots ayant servi à leur cons-

titution sont repris afin de cerner au mieux leur signification⁶⁸⁷. Le Tableau 15 peut se lire de deux façons : soit verticalement, soit horizontalement. Concentrons-nous d'abord sur sa lecture verticale. Cette lecture correspond en fait à la présentation privilégiée dans les parties II et III. En synthétisant les différents registres, nous ne manquerons pas de souligner leur étroite imbrication. Nous avons opéré une distinction majeure entre les formes d'expressions sociales et les formes d'expressions politiques. Pour ce faire, nous nous sommes inspiré de la distinction faite par David EASTON entre le système politique et le système social. Ainsi, nous avons considéré comme expressions politiques, les propos des jeunes faisant directement référence au système politique exerçant son pouvoir sur l'ensemble de la société. Par contre, les expressions sociales renvoient aux propos qui n'ont pas une signification politique mais qui témoignent d'expressions pouvant être tenues par les jeunes dans les différentes aires de la vie sociale.

1.1. Les expressions sociales

Il convient d'abord de se concentrer sur les conséquences prenant la forme d'expressions sociales. En premier lieu, nous avons présenté les différentes formes de souvenirs préconisées par les jeunes. Il en est ressorti que les jeunes s'imposent notamment une importante obligation qui fait directement référence à un concept en vogue actuellement, le devoir de mémoire. Les jeunes ont semblé véritablement pétris par cette injonction qui est faite de se souvenir, sans en cerner les tenants et les aboutissants. Dans leur univers mental, il semble y avoir une règle sociale imposant un tel souvenir. Cherchant à mieux en comprendre les raisons, nous avons souligné l'importance des récits des rescapés et des médias – entendus au sens large et comprenant à la fois les films de fiction, les documentaires, les livres, les jeux vidéo et les bandes dessinées – comme vecteurs de socialisation. Les jeunes ont toutefois présenté des formes plus critiques de souvenir en privilégiant l'explication, la réflexion ou encore la compréhension. Ce type de discours, dont l'intensité lors des discussions fut beaucoup plus faible, a permis de mieux préciser le rôle du vecteur scolaire dans la socialisation politique. Finalement, nous avons abordé la thématique du négationnisme en montrant que les jeunes ont témoigné d'une claire opposition à son égard, reflétant une fois encore l'obligation qu'ils s'imposent de se souvenir du génocide des Juifs.

En deuxième lieu, les connaissances relatives au génocide des Juifs ont conduit de nombreux jeunes à exprimer des émotions. La plupart des jeunes ont surtout été choqués lorsqu'ils ont pris connaissance, essentiellement par les images, du génocide des Juifs. Outre les médias, nous avons montré qu'une partie des jeunes a été confrontée aux images de ce génocide lors de la visite des Territoires de la mémoire. Alors que quelques-uns n'en ont gardé qu'un faible souvenir, d'autres ont indiqué la forte sensation que cette visite leur avait laissée. Envisager le choc nous a permis

⁶⁸⁷ Ces mots sont en italique dans le tableau.

de discuter, sur la base des propos des jeunes, de l'âge à partir duquel l'apprentissage du génocide des Juifs pouvait se faire et de montrer que, sur ce point, les jeunes ont des opinions diamétralement opposées. Nous avons ensuite illustré la proximité émotionnelle recherchée par les jeunes qui souhaitent s'identifier aux victimes. Si les films de fiction et les récits des rescapés ont joué un rôle dans cette volonté d'identification, les jeunes ont surtout mentionné le rôle que les lieux de mémoire – et essentiellement les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau – peuvent jouer. Cependant, ces lieux de mémoire ont en même temps déçu, étant donné l'inadéquation des attentes des jeunes avec la réalité visitée. En outre, nous avons présenté les émotions palpables dans les discours des jeunes se traduisant parfois par un certain emballement lors des échanges. Enfin, nous avons constaté le ressenti des jeunes par rapport à leurs conditions de vie actuelle puisque certains d'entre eux ont souligné, parfois de manière peu rationnelle (c'est-à-dire en ne mettant pas nécessairement en lumière ce ressenti), la chance dont ils bénéficiaient de vivre dans la société actuelle.

En troisième lieu, nous avons abordé la thématique des valeurs. Les jeunes en ont préconisé certaines tout en restant relativement peu loquaces à leur sujet. Par contre, ils ont témoigné d'une importante opposition au racisme. Envisagé dans une perspective sociale et non politique, le racisme a été peu défini par les jeunes. Son rejet, fortement prégnant dans leurs discours, a également permis d'interroger le rôle de la famille où les récits de l'histoire familiale véhiculent la transmission de valeurs référentielles. Enfin, nous avons constaté que différentes valeurs ont été mobilisées par les jeunes pour expliquer ou non l'impossible reproduction d'un génocide dans le futur.

La présentation séparée de ces trois registres de discours ne doit surtout pas faire oublier l'imbrication qu'ils peuvent avoir entre eux. Ainsi, loin d'être séquencées aussi catégoriquement, les discussions ont à de nombreuses reprises montré qu'il fallait envisager ces registres comme étant étroitement imbriqués les uns aux autres. Pour s'en convaincre, trois exemples peuvent être présentés.

Il convient de commencer par la thématique du souvenir, abordée par de nombreux jeunes lors des discussions et complétée par certaines émotions. On notera ainsi qu'Arnaud a préconisé l'octroi de jours de congé afin de favoriser le souvenir du génocide des Juifs, alors qu'Alicia a privilégié le récit d'un rescapé car selon elle, « cela marque toujours plus ». On se souviendra aussi l'échange d'arguments à propos des récits des rescapés au cours duquel Kamila et Kylian se sont opposés sur la personne pouvant délivrer de tels récits (chapitre 4). L'émotion est souvent présente lors de l'évocation du souvenir.

Parfois, la thématique du souvenir cohabite avec celle des valeurs. On se rappellera, à cet égard, les propos de Cherazade qui a affirmé avec certitude que le génocide des Juifs ne « s'oubliera jamais ». Face à cette affirmation, d'autres jeunes du groupe ont contrebalancé cette opinion en mettant l'accent sur la thématique du racisme et en relevant son existence perpétuelle. Ils ont ainsi indirectement souligné la possibilité de la reproduction d'un génocide à cause du racisme (chapitre 6).

Le dernier exemple concerne justement la thématique du racisme. Certains jeunes n'ont pas manqué, dans leur opposition, d'inclure une part émotionnelle. Pour preuve, cette intervention de Julie qui, tout en rejetant ce comportement social, a estimé que le fait d'être raciste relevait du comportement d'un « con », trahissant ce faisant une émotion palpable (chapitre 6).

Loin d'envisager les registres de discours de manière cloisonnée, il est donc primordial de préciser que les jeunes ont, durant tous les échanges, tenu des propos faisant simultanément référence à ces trois grandes formes d'expressions, montrant de ce fait la richesse des discussions de groupes.

1.2. Les expressions politiques

En se basant sur le cadre théorique relatif à la socialisation politique, nous avons identifié trois grandes formes d'expressions politiques dans les discours des jeunes.

Nous avons d'abord exploré l'univers politique des jeunes en nous basant sur les différentes formes de connaissances exprimées de manière parcellaire lors des *focus groups*. Ces connaissances ont été catégorisées en fonction de leur thématique. Nous avons d'abord constaté que les jeunes se représentaient les figures du pouvoir dans une perspective de supériorité tout en restant relativement vagues dans leurs discours. Ensuite, les discussions sur le génocide des Juifs ont montré, surtout suite à la deuxième vague de *focus groups*, que les autorités en tant que telles faisaient l'objet d'une incarnation et d'un processus de personnalisation – à travers les rôles et les fonctions politiques ainsi que les personnalités politiques. Cette incarnation des acteurs de la vie politique a aussi permis de faire un détour par la crise politique qu'a connu la Belgique lors du déroulement des *focus groups*. Ainsi, l'opposition entre les deux grandes communautés du pays a incité quelques jeunes à y voir les prémisses d'un processus génocidaire, tout en n'expliquant que faiblement leur opinion. Ensuite, afin de reconstituer plus précisément l'univers politique des jeunes, nous avons mis l'accent sur l'ensemble des règles assurant le fonctionnement d'un système politique. Des jeunes ont ainsi insisté sur le caractère démocratique du régime dans lequel ils vivent en se référant notamment au processus de vote ou au concept de majorité. Ils ont aussi souvent mentionné – davantage d'ailleurs lors de la deuxième vague – une panoplie de droits et libertés dont ils sont

titulaires en tant que jeunes citoyens. Enfin, certains ont envisagé une règle bien précise, celle afférente à la répression du négationnisme.

Nous avons ensuite montré l'importance de la dimension affective. Les jeunes interrogés ont une image négative des représentants politiques. Néanmoins, contrebalançant cette image, de nombreux jeunes ont manifesté une grande confiance à l'égard de plusieurs organisations internationales. Les interventions collectives de ces dernières permettent, selon les jeunes, de ne plus envisager le déroulement d'un génocide (en tout cas, dans le monde occidental). La confiance s'est ensuite manifestée à l'égard du régime démocratique, et plus précisément par rapport au dispositif législatif qui le structure, des droits et des libertés qui le caractérisent et des détenteurs de l'autorité qui y interviennent. Toutefois, malgré cette confiance politique répandue parmi les jeunes de notre panel, il est apparu que certains d'entre eux ont émis des doutes quant à l'impact de leur action politique individuelle sur le processus politique et ont exprimé un certain sentiment d'inefficacité politique. Les jeunes ont dès lors donné l'impression qu'ils percevaient le système politique comme un monde clos et éloigné de leur champ d'influence mais auquel ils font toutefois confiance.

Enfin, les discussions relatives au génocide des Juifs ont conduit de nombreux jeunes à exprimer des modalités de participation politique. Cette participation politique s'est surtout traduite en termes électoraux. Ainsi, nous avons montré que les jeunes témoignaient d'importantes attentes à l'égard du vote par rapport auquel ils restent toutefois vigilants. Une très grande partie d'entre eux a également manifesté un clair rejet des partis extrémistes – d'extrême droite et d'extrême gauche – sans toutefois offrir une description de l'univers idéologique et des modes d'action de ces partis. Le rejet s'est également exprimé à l'égard de quelques personnalités politiques, représentant notamment l'extrême droite. Un tel rejet s'explique surtout par la responsabilité que les jeunes pourraient imputer à ce genre de formations politiques dans l'émergence d'un processus génocidaire. Par contre, l'engagement politique et civique a quant à lui recueilli beaucoup moins d'adhésion. Les jeunes ne se sont que très peu exprimés sur ce sujet et ne semblent pas avoir fait spontanément un lien entre les sujets discutés et l'engagement politique. Quand ils l'ont fait, cela relevait toutefois davantage de la supposition puisqu'ils l'ont envisagé dans le cadre des scénarios débattus au début des discussions.

Décrire les conséquences politiques que les connaissances du génocide des Juifs ont entraînées chez les jeunes nécessite d'interroger le lien de causalité que pose la question centrale de cette recherche. Nous avons déjà mentionné les multiples influences auxquelles sont sujets les jeunes. Les différentes connaissances politiques, la confiance ou encore l'intense rejet partisan, pour ne reprendre que ces quelques expressions, ont en partie pu faire l'objet d'un apprentissage

dans le cadre d'une thématique totalement différente de celle du génocide des Juifs. Toutefois, la méthodologie utilisée a quelquefois permis de mettre sur la table des discussions des sujets, de manière imprévisible. Les échanges ont ainsi donné l'impression que la thématique du génocide des Juifs gravite dans l'univers mental des jeunes, qu'elle est présente dans leur esprit et les incite à exprimer différentes formes d'attitudes et de comportements, tant politiques que sociaux, même si le lien qui les unit à cette thématique n'est pas direct. Il convient à cet égard de rappeler que les thèmes politiques ont systématiquement été abordés par les jeunes mêmes et non par le biais des animateurs – comme l'interdisait d'ailleurs le protocole de recherche. Dès lors, des liens doivent avoir été opérés dans l'esprit des jeunes, lors des discussions – voire même avant – entre leurs connaissances relatives au génocide des Juifs et ces attitudes et comportements sociaux et politiques, témoignant de la présence d'une certaine influence directe.

Présenter les conséquences politiques de manière aussi cloisonnée nécessite, une fois encore, de souligner l'étroite imbrication entre les différents registres de discours politiques. Pour ce faire, trois exemples peuvent à nouveau être pris.

Ainsi, de nombreux liens existent entre les représentations et les perceptions de l'univers politique. David EASTON et Jack DENNIS avaient également souligné la proximité entre les dimensions cognitives et affectives de l'image que les jeunes ont du système politique. Les chapitres 7 et 8 doivent d'ailleurs se lire comme des chapitres miroirs, le premier renvoyant au second et inversement. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous les avons subdivisés de manière quasi identique. Un exemple illustre cette imbrication. Quand la confiance envers le système politique que constitue l'Union européenne a été évoquée, nous avons montré le glissement qui s'est opéré au niveau des termes employés par les jeunes entre la première et la deuxième vague de *focus groups*. Alors qu'ils ont davantage parlé de l'Europe lors de la première vague, c'est l'Union européenne qui a été privilégiée lors de la deuxième vague ; témoignant ce faisant de leur plus grande connaissance de ce système politique.

Il en va de même lorsque l'on souhaite établir des liens entre les connaissances politiques des jeunes et le rejet de certains partis politiques ; ces connaissances ont pu alimenter l'expression de certains choix partisans. L'exemple le plus parlant est certainement la séquence électorale que constitue l'élection présidentielle française en 2002 et plus précisément la présence au second tour de Jean-Marie LE PEN, ayant conséutivement entraîné la constitution d'une « communauté d'expérience générationnelle », pour reprendre les termes d'Anne MUXEL, dépassant de loin les frontières de la France. Les jeunes ont en effet quelquefois fait référence à cet événement de la vie politique française pour justifier leur choix partisan et plus précisément leur rejet des partis d'extrême droite. Une fois encore, la frontière a souvent été poreuse lorsque nous avons déter-

miné ce qui relevait de la pure connaissance politique du choix partisan ; les deux étant particulièrement imbriqués.

Enfin, nous voudrions une fois encore souligner le lien unissant le registre relatif au sentiment d'efficacité politique avec celui relatif à l'importance de la participation électorale. En effet, dans le chapitre 8, nous avons montré que certains jeunes ont estimé, de manière générale, n'avoir aucun impact sur le processus politique. Malgré cela, nombre d'entre eux ont accordé à la participation électorale un rôle fondamental pour éviter d'envisager à nouveau un génocide. En focalisant, par exemple, leur attention sur le vote émis en faveur des partis d'extrême droite, certains jeunes ont mentionné que, pour éviter un génocide, il ne fallait pas que de tels partis aient un certain pouvoir politique. Selon certains d'entre eux, les abstentions et les votes blancs permettraient justement à ces partis d'avoir un plus grand poids politique et d'accéder plus facilement au pouvoir. Ces propos contrebalaient fortement l'absence d'un sentiment d'efficacité politique.

On constate donc que les trois principaux registres de discours politiques doivent être envisagés comme entretenant des relations étroites entre eux ; et les considérer isolément n'aurait que peu de sens.

1.3. Les continuités entre certains registres de discours

Nous pouvons maintenant insister sur les différentes imbrications entre les registres de discours, en en relevant les continuités et en faisant ainsi une lecture horizontale du Tableau 15. Cette lecture a déjà été pressentie dans l'analyse précédente, mais elle mérite d'être comprise dans son originalité. La première forme de continuité est d'ordre cognitif. Elle concerne le registre de discours relatif au souvenir et celui relatif aux connaissances de l'univers politique. Concentrons-nous d'abord sur le premier d'entre eux. Lorsque les jeunes ont été amenés à se souvenir du génocide des Juifs ou à envisager son souvenir, nous avons pu constater qu'ils mobilisaient toute une panoplie de connaissances, certes parfois limitées, mais néanmoins bien présentes. Ainsi, en préconisant un devoir de mémoire, en optant pour des formes plus critiques de souvenir ou en condamnant le négationnisme, les jeunes ont parfois émaillé leurs discours de faits historiques. Il en a été de même lorsque les jeunes ont témoigné de leurs connaissances de l'univers politique. En déclinant les figures du pouvoir, en identifiant les détenteurs de l'autorité ou encore en énonçant les règles propres à certains régimes politiques, ils ont indiqué de multiples connaissances relatives au système politique.

Dans de nombreux discours de jeunes sur la thématique du génocide des Juifs, nous avons pu observer une véritable continuité cognitive entre le registre de discours relatif au souvenir et celui

relatif aux connaissances de l'univers politique. Selon nous, les échanges autour de la question du négationnisme sont d'ailleurs fort éloquents. Ainsi, lorsque cette question était débattue, les arguments mobilisés n'étaient pas identiques parmi les jeunes qui prenaient part à la discussion. Dans un groupe, la thématique du négationnisme a d'abord été envisagée sous l'angle légal : les jeunes ont orienté les échanges sur la liberté d'expression lui faisant prendre une tournure politique puisqu'ils ont débattu la pertinence d'interdire les propos négationnistes (chapitre 7). À la suite de cette discussion, Arnaud a apporté sa pierre à l'édifice en plaçant la discussion dans le champ du souvenir. On se rappellera ainsi qu'il avait usé d'une métaphore pour faire comprendre à ses condisciples que le négationnisme avait une dimension méchante tout en signifiant qu'il ne fallait pas tenir des propos niant la réalité du génocide des Juifs (chapitre 4)⁶⁸⁸.

Cet exemple souligne en outre la fragmentation des discours des jeunes lors des discussions. En effet, le passage entre le registre de discours relatif au souvenir à celui relatif aux connaissances politiques (ou inversement) s'est parfois fait de manière abrupte ; les jeunes n'offrant pas toujours des transitions entre les différents discours. Ainsi, quand les élèves opéraient des liens avec la thématique du génocide des Juifs, il pouvait alors s'exprimer, parfois de manière inattendue pour faire état de leur opinion, sans nécessairement tenir compte des propos de l'interlocuteur précédent. Ce déroulement des discussions a renforcé l'impression que le génocide des Juifs renvoyait à des réalités parfois différentes dans les esprits des jeunes, en fonction de leurs propres expériences, de leurs connaissances ou de leurs idées. Cette fragmentation nourrit en tout cas l'impression d'une très grande diversité de la jeunesse ; diversité que nous souhaitons souligner dans le cadre de ces conclusions. On rejoint ainsi le constat d'Anne MUXEL selon lequel « les jeunes ne constituent pas un bloc homogène dans leurs attitudes comme dans leurs comportements »⁶⁸⁹.

La deuxième continuité indiquée par le Tableau 15 concerne les registres de discours ayant une dimension affective. Contrairement à la catégorie cognitive, celle-ci fait référence à des sentiments ou des perceptions que les jeunes ont partagés durant les *focus groups*. Ce fut ainsi le cas quand les jeunes ont témoigné de l'émotion que suscitaient chez eux les connaissances relatives au génocide des Juifs. En montrant par exemple leur choc ou la volonté de s'identifier aux victimes du génocide, ils ont indiqué la part des sentiments que les connaissances du génocide des

⁶⁸⁸ Il est d'ailleurs intéressant de souligner que ce jeune n'est pas du tout intervenu quand la discussion avait une portée politique. Ce jeune donnait ainsi l'impression de ne pas s'y intéresser et que ce sujet n'appelait pas d'interprétation politique de sa part. S'étonnant de l'absence d'interventions de ce jeune, l'animateur avait alors décidé de l'intégrer à nouveau dans la discussion en lui demandant ce qu'il en pensait. Sur la base de sa réponse, la discussion a alors pris une autre tournure en se plaçant dans le champ normatif. Si cette anecdote est relatée, c'est parce qu'elle montre que, malgré la dynamique collective du *focus group*, des jeunes peuvent n'envisager une thématique que sous un certain angle, ne participant dès lors pas à la discussion si un autre angle est privilégié.

⁶⁸⁹ MUXEL Anne, *Avoir 20 ans en politique*, op. cit., p. 35.

Juifs pouvaient susciter chez eux. C'est également le cas lorsqu'ils ont exprimé leur grande confiance à l'égard du rôle que peuvent jouer certaines organisations internationales dans la possibilité d'empêcher un futur génocide.

La troisième forme de continuité renvoie à l'ensemble des discours ayant une signification intentionnelle. Ainsi, les jeunes ont exprimé différentes formes d'intentions que pourraient revêtir certaines de leurs attitudes ou certains de leurs comportements. Deux registres de discours sont concernés par cette continuité : celui relatif aux valeurs et celui relatif à la participation politique. Sur le plan des valeurs, les jeunes en ont préconisé certaines mais ils ont surtout témoigné du rejet et d'une opposition à l'encontre de divers types d'attitudes et de comportements sociaux, comme le racisme. Sur le plan politique, ce sont surtout des intentions de vote qui ont été énoncées et qui ont pris la forme d'un rejet partisan à l'encontre des partis extrémistes. Par contre, sur le plan de l'engagement politique et civique, aucune intention forte n'a pu être décelée dans les échanges.

Les registres de discours ayant une dimension intentionnelle ont vu s'imbriquer les registres relatifs aux valeurs et à la participation politique. D'une manière générale, la question relative à l'influence de la connaissance du génocide des Juifs dans la vie quotidienne des jeunes a suscité deux types de réponses en fonction des groupes. Soit les jeunes ont placé leurs discours sur le plan des valeurs ; soit, ils les ont placés sur le plan partisan. Il est intéressant de souligner qu'en fonction des groupes de discussions, c'est l'un de ces deux types de registre de discours qui a été favorisé par les jeunes. Par exemple, alors que plusieurs d'entre eux ont estimé, dans certains groupes, que les connaissances du génocide des Juifs avaient une traduction dans leur intention de rejeter toutes formes d'attitudes et de comportements racistes ; dans d'autres groupes, ce fut davantage des intentions de vote qui ont été exprimées lorsque des jeunes s'opposaient notamment aux partis d'extrême droite.

Malgré la dichotomie que nous avons établie entre les expressions sociales et les expressions politiques nous incitant à classifier la thématique du racisme dans le registre relatif aux valeurs, nous insistons aussi sur l'étroite imbrication que la thématique du racisme a eue avec les intentions de vote des jeunes. Ils ont invoqué, à plusieurs reprises, le racisme dans leur raisonnement au sujet de leur rejet des partis d'extrême droite⁶⁹⁰. Certains jeunes n'ont pas manqué de souligner le caractère raciste des personnes soutenant de tels partis et ont cherché à s'en démarquer en affirmant qu'il ne fallait ni être raciste, ni voter pour l'extrême droite.

⁶⁹⁰ À cet égard, on rappellera qu'un des piliers de l'univers idéologique de l'extrême droite fait référence à l'inégalité biologique et culturelle et donc au racisme. JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis, op. cit.*, pp. 123-147.

Arrivé à ce stade, il reste une dernière lecture du Tableau 15. En effet, si des liens ont été établis entre les expressions sociales ou politiques et les dimensions cognitives, affectives ou intentionnelles, il n'en demeure pas moins que les discussions avec les jeunes ont permis de constater l'imbrication de certains registres d'ordre social ou politique et d'autres registres de dimensions différentes. Deux exemples peuvent être retenus, en s'intéressant à la thématique du souvenir.

Dans un groupe, au sein duquel la discussion portait sur la possible reproduction d'un génocide dans le futur, Ianis a souligné qu'un génocide n'était pas envisageable en Belgique étant donné le souvenir important de la Shoah. En accord avec une telle justification, Ivan a toutefois placé son argumentation dans le champ de la confiance politique, puisqu'il avait estimé que la présence de la Belgique au sein de l'Union européenne rendait l'éventualité d'un futur génocide caduque, marquant sa confiance envers ce type de système politique et sa capacité d'intervention collective.

Toujours par rapport au thème du souvenir, des jeunes ont tenu des discours en les liant également à leur choix partisan. Ainsi, dans un autre groupe, alors que l'importance du souvenir du génocide des Juifs était discutée, Géraldine a d'abord axé son propos sur l'obligation de se souvenir de ce passé avant d'embrayer sur le rejet d'une figure de l'extrême droite, à savoir Jean-Marie LE PEN qu'elle a assimilé à Adolf HITLER.

De nombreuses imbrications pourraient être reprises, mais puisqu'il s'agit de conclure, rappelons simplement leur existence à l'aide de ces deux exemples. Un autre type de synthèse de nos résultats, en insistant cette fois sur l'importance *relative* de chaque registre de discours, est également possible.

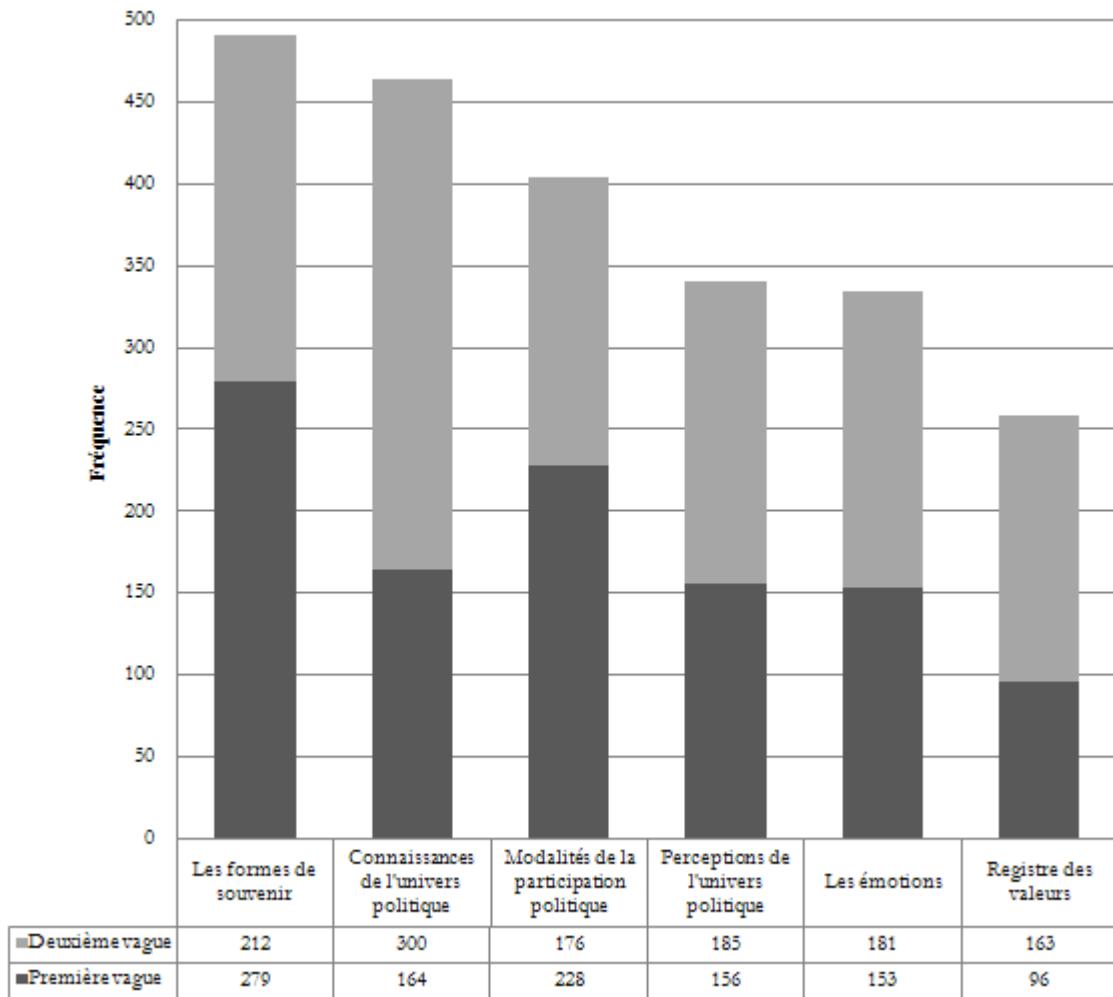
1.4. Importance relative des registres de discours

Après cette synthèse concernant les différentes conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur la socialisation politique des jeunes, nous voudrions mener un dernier exercice comparatif entre les registres de discours afin d'évaluer leur importance relative lors des discussions en *focus groups*. Pour ce faire, le total des fréquences des mots identifiés et employés par les jeunes lors des deux vagues de discussions permet de pondérer leur importance relative. Le Graphique 1 présente les résultats. Ce dernier ne doit cependant pas faire illusion : il doit être uniquement utilisé pour mesurer l'intensité avec laquelle les registres de discours ont été employés par les jeunes durant les discussions. Ce sont bien davantage des ordres de grandeur que des mesures quantitatives⁶⁹¹. Ce graphique montre que le registre relatif au souvenir a été le plus important lors des

⁶⁹¹ Et il va encore plus de soi que ces « données » ne sauraient être généralisées à l'ensemble de la population jeune en Belgique francophone.

échanges. Le registre des connaissances de l'univers politique occupe la deuxième place. On notera l'importante augmentation liée à la deuxième vague de *focus groups* et les plus grandes connaissances des jeunes lors de cette deuxième vague. Les deux autres registres d'ordre politique – les modalités de la participation politique et les perceptions de l'univers politique – arrivent respectivement en troisième et quatrième position. Le registre de type émotionnel arrive en cinquième place, suivis par le registre des valeurs qui clôture le classement.

Graphique 1 Fréquences relatives des registres de discours en fonction des vagues de *focus groups*

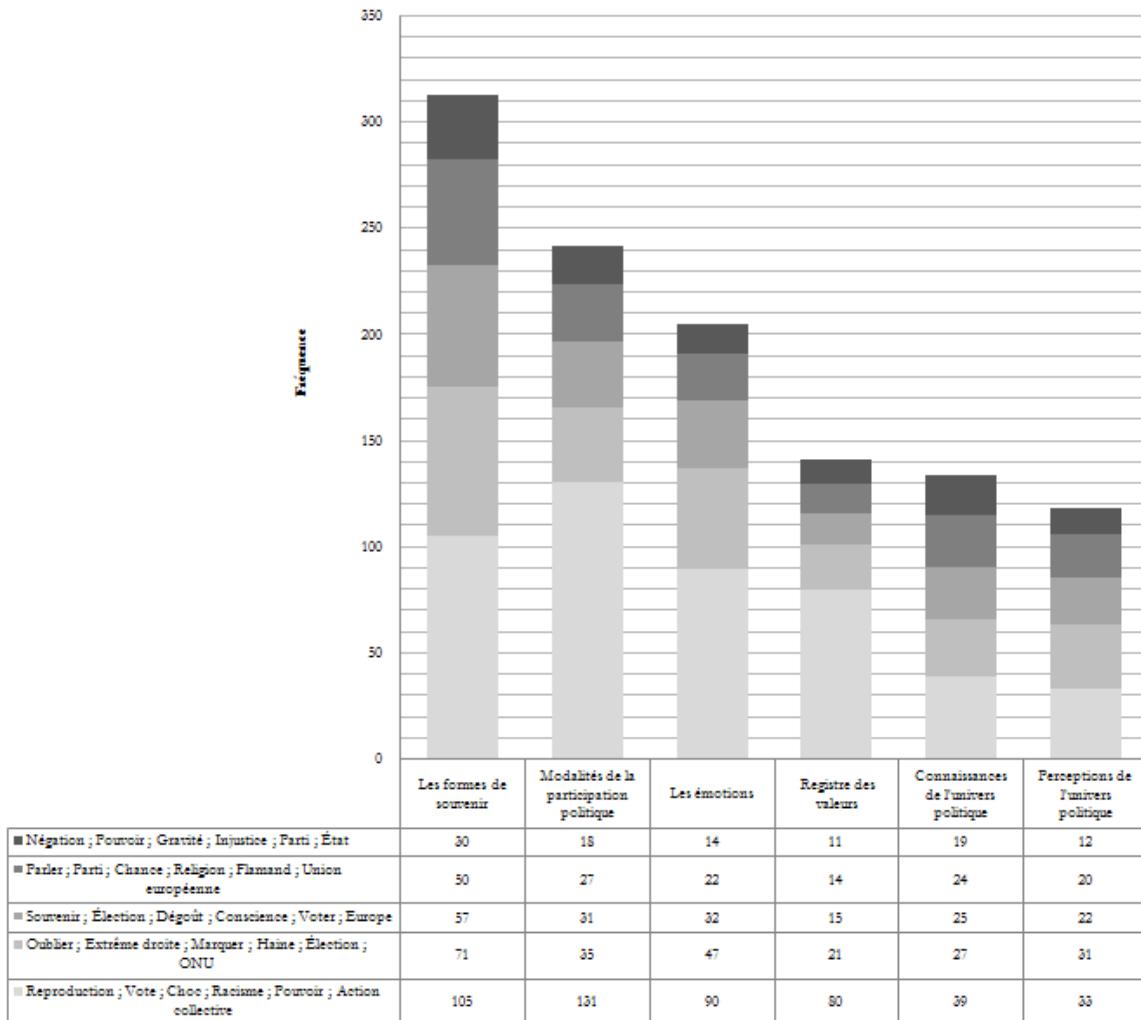


Ce graphique est révélateur des conclusions contrastées de cette recherche. En effet, aucun registre de discours ne se détache en particulier. Même si le registre relatif au souvenir arrive en tête, il est suivi de près par les registres de type politique.

La présentation du Graphique 1 ne rend toutefois pas compte de l'importance de certaines thématiques abordées lors des discussions et qui ont eu une intensité assez forte. Pour cette raison, nous avons retenu les cinq premiers mots ayant la plus grande fréquence, en cumulant les

deux vagues de *focus groups*. Le Graphique 2⁶⁹² montre, pour chaque registre de discours, l'importance de certains thèmes et traduit donc mieux leur intensité lors des discussions.

Graphique 2 Importance relative des cinq premiers mots par registres de discours



Ces cinq premiers mots permettent d'identifier ceux qui ont été les plus mobilisés lors des discussions. Par exemple, si on prend le cas de la participation politique, on peut constater que le mot « vote » a un poids important (une fréquence de 131 sur un total de 404⁶⁹³). Ce poids important témoigne de la forte présence de la question du vote – et notamment du rejet de

⁶⁹² Pour constituer ce graphique, nous avons repris, pour chaque registre de discours, les cinq premiers mots les plus importants en termes de fréquence lors des deux vagues de discussions et nous avons calculé la somme de ces fréquences. Ainsi, ce graphique illustre l'intensité avec laquelle les différents mots ont été repris durant les discussions. Il convient aussi de préciser le contenu de la légende. L'ordre des mots correspond à l'ordre des bâtonnets. Un exemple doit être pris. Ainsi, quand on regarde la ligne « Reproduction ; Vote ; Choc ; Racisme ; Pouvoir ; Action collective », cela signifie que le mot « Reproduction » concerne le bâtonnet relatif au souvenir (avec une fréquence de 105), que le mot « Vote » concerne le bâtonnet relatif à la participation politique (avec une fréquence de 131), que le mot « Choc » concerne le bâtonnet relatif aux émotions (avec une fréquence de 90), que le mot « Racisme » concerne le bâtonnet relatif aux valeurs (avec une fréquence de 80), que le mot « Pouvoir » concerne le bâtonnet relatif aux connaissances de l'univers politique (avec une fréquence de 39) et que le mot « Action collective » concerne le bâtonnet relatif aux perceptions de l'univers politique (avec une fréquence de 33).

⁶⁹³ Ce total peut être obtenu grâce au Graphique 1.

certains partis politiques – lors des discussions en *focus groups*. Mettre ainsi l'accent sur les premiers mots ayant une forte fréquence change l'ordre d'importance des registres de discours mais permet de mieux cerner l'importance qu'ont pu revêtir certains thèmes abordés.

Ainsi, nous pouvons constater une forte différence au niveau des registres de discours relevant des connaissances de l'univers politique. En effet, selon le Graphique 1, celui-ci arrive en deuxième position. Par contre, selon le Graphique 2, il n'arrive qu'en cinquième position. La différence s'explique par la présence d'une série de mots n'ayant été cités qu'à une seule reprise lors des discussions. Or, cette grande diversité de mots ne traduit pas l'importante intensité qu'ont pu avoir ceux récoltant une forte fréquence et qui ont, de ce fait, été répandus dans tous les groupes. Dès lors, le Graphique 2 traduit mieux les sujets de discussion qui se sont révélés importants lors des échanges et qui ont été débattus dans la plupart des groupes.

2. Des émotions irriguant les discussions

Le génocide des Juifs constitue un événement émotionnellement fort. En effet, les images auxquelles sont confrontés les jeunes quand ils sont, par exemple, amenés à étudier cette matière à l'école sont parfois violentes. On peut ainsi penser aux images de cadavres ou de corps amaigris et décharnés. Les textes que les jeunes peuvent lire et les récits des rescapés témoignent des atrocités commises par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale. La visite de certains lieux de mémoire – malgré la déception qu'elle peut entraîner – peut parfois marquer les jeunes pour une longue période.

Les études sur la socialisation politique n'ont que très peu analysé l'impact que peut avoir l'apprentissage de ce genre d'événements émotionnellement forts. Si l'on appréhende la socialisation politique dans une perspective interactionniste, il est difficile d'imputer une influence précise à un vecteur de socialisation ou à un certain type d'apprentissage. Malgré cela, nous voudrions souligner la manière dont les émotions sont venues irriguer les discussions. Elles se sont en effet manifestées de différentes manières et à différents moments.

On peut, par exemple, se référer à l'emportement de quelques jeunes lors de certains échanges. Ainsi, alors que des jeunes pouvaient faire état des connaissances de leur univers politique, certains d'entre eux n'ont pas hésité à qualifier certains détenteurs de l'autorité ou certaines personnalités politiques en recourant à des jugements faisant référence à la connerie, à la débilité ou encore à la folie. Dans ce genre de séquence de discussions, il est donc arrivé que des registres cognitifs côtoient des registres moins rationnels. Il en fut de même lorsque des jeunes, s'emportant, ont rejeté sans ambages certains partis d'extrême droite ou certains représentants de ces partis.

Dans quelle mesure le choc découlant de l'apprentissage du génocide des Juifs a-t-il des conséquences sur la socialisation politique des jeunes ? L'expression de l'opposition des jeunes à l'égard de certaines attitudes et comportements politiques et sociaux a porté le sceau de l'émotion à différentes reprises. On peut par exemple songer au pôle répulsif que constitue une personnalité comme Adolf HITLER. Certains jeunes ont aussi souvent étendu cette opposition à une figure comme Jean-Marie LE PEN. De telles expressions pouvaient porter le sceau de l'émotion car les jeunes ne mettaient totalement pas en lumière les raisons justifiant leur positionnement en termes d'attitudes et de comportements politiques. Il y avait donc parfois une dimension moins rationnelle dans les propos des jeunes.

Même s'ils ont parfois mobilisé des exemples pour justifier leur opinion – comme la séquence électorale de l'élection présidentielle française de 2002 –, le positionnement des jeunes semblait souvent relever du réflexe. Ils ont ainsi donné l'impression d'une exclusion irrévocable de certaines tendances politiques et des personnes qui les représentent. Ce rejet n'a pas souvent été motivé par des considérations politiques. À cet égard, même si les connaissances politiques étaient diversifiées et importantes, les jeunes du panel n'ont pas souvent montré une compréhension des « cheminements politiques » pouvant mener à un génocide pour reprendre les termes de Georges BENOUESSAN. Ces jeunes n'ont pas encore pu déchiffrer « les structures de fonctionnement les plus masquées et les plus intérieurisées »⁶⁹⁴ d'une société où peut se dérouler un génocide. Ils n'ont pas non plus lié les structures de fonctionnement d'un système politique avec la modernité instrumentale ni même le fonctionnement bureaucratique⁶⁹⁵ ayant entraîné le processus génocidaire.

Le même genre constat peut être dressé en ce qui concerne le registre des valeurs, dont l'opposition au racisme. Ce rejet, à l'instar du rejet de certains partis politiques, a souvent été affirmé avec force par les jeunes en empruntant d'ailleurs le registre des émotions. Mais pour comprendre pourquoi certains jeunes s'opposaient de manière aussi virulente au racisme, des réponses catégoriques, coupant court à tout débat ont été fournies. Une jeune fille a par exemple estimé qu'être raciste, « c'est être con ». Un autre jeune a indiqué que son opposition était « une question de morale ». Ce type de réponses ne permet pas d'approfondir les opinions car elles sont données comme une fin de non-recevoir.

Finalement, on peut se demander dans quelle mesure les diverses formes d'émotions présentées dans le cadre du chapitre 5 ont justement contribué à façonner ces réflexes et ces attitudes

⁶⁹⁴ BENOUESSAN Georges, *Auschwitz en héritage ?, op. cit.*, p. 240.

⁶⁹⁵ BAUMAN Zygmunt, *Modernité et holocauste, op. cit.* On notera tout de même qu'une élève, Alicia, avait envisagé hiérarchiquement la manière dont le pouvoir était distribué dans la petite histoire lue au début des discussions, faisant ainsi penser à la structure collective du crime de génocide.

catégoriques des jeunes. Lors des échanges, nous avons à plusieurs reprises ressenti le poids qu'une discussion sur la thématique du génocide des Juifs faisait peser sur les épaules des jeunes, les incitant probablement à tenir de tels discours.

Le poids du passé et l'émotion qu'il suscite n'entraînent-ils pas précisément les jeunes à s'engouffrer dans une crainte excessive ? En effet, selon certains jeunes, le conflit entre les deux grandes communautés en Belgique pourrait dégénérer en un génocide. On se souviendra à cet égard de la remarque de Ken ayant affirmé sur le ton de la certitude que « les Flamands, ils vont nous faire ça un de ces quatre ». La peur – et donc l'émotion – semble bien présente dans une telle affirmation. Certains jeunes ont pu quelquefois donner l'impression qu'une véritable psychose s'était installée, que la Shoah, par les atrocités perpétrées, avait créé un certain traumatisme, les poussant à voir dans certaines formes d'exclusion les prémisses d'un génocide. Or, une fois encore, les cheminements politiques ayant conduit au génocide des Juifs sont bien plus complexes.

Dès lors, les discussions en *focus groups* ont souvent donné l'impression que les jeunes développaient un univers mental dans lequel les connaissances relatives au génocide des Juifs entraînaient surtout la constitution d'un pôle répulsif. Une série d'attitudes et de comportements sociaux et politiques sont alors évalués à l'aune de ce pôle. Si ces attitudes et comportements correspondent, ne serait-ce que sommairement, à certaines des connaissances qu'ils ont du génocide des Juifs, les jeunes s'opposent alors à ce dernier – parfois de manière virulente – et ne veulent surtout pas en entendre parler. Ce faisant, ils n'interrogent pas nécessairement les causes et les conséquences de ceux-ci. Ils y réagissent surtout de manière émotive.

Des recherches mériteraient d'étudier plus précisément le rôle que peut jouer l'émotion, notamment dans les structures de raisonnement. Cela nécessiterait cependant d'accorder une plus grande place à la psychologie cognitive⁶⁹⁶, voire aux études génétiques⁶⁹⁷, dans les études sur la socialisation politique.

3. La transmission du génocide des Juifs aux générations futures

En présentant les différents registres de discours découlant des propos des jeunes, il a été montré que plusieurs vecteurs de socialisation entraient en ligne de compte. Nous avons tenté de hiérarchiser ces vecteurs en fonction de leur importance durant les discussions en *focus groups*. Le

⁶⁹⁶ C'est notamment ce qu'ont proposé plusieurs auteurs ayant relevé les différents défis auxquels était soumise la socialisation politique. Voir AMNA Erik, EKSTROM Mats, KERR Margaret et STATTIN Hakan, « Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood », *op. cit.*

⁶⁹⁷ Une tentative d'ancrer la socialisation politique dans les études génétiques a par exemple été réalisée. Voir ALFORD John R., FUNK Carolyn L. et HIBBING John R., « Are Political Orientations Genetically Transmitted ? », *op. cit.*

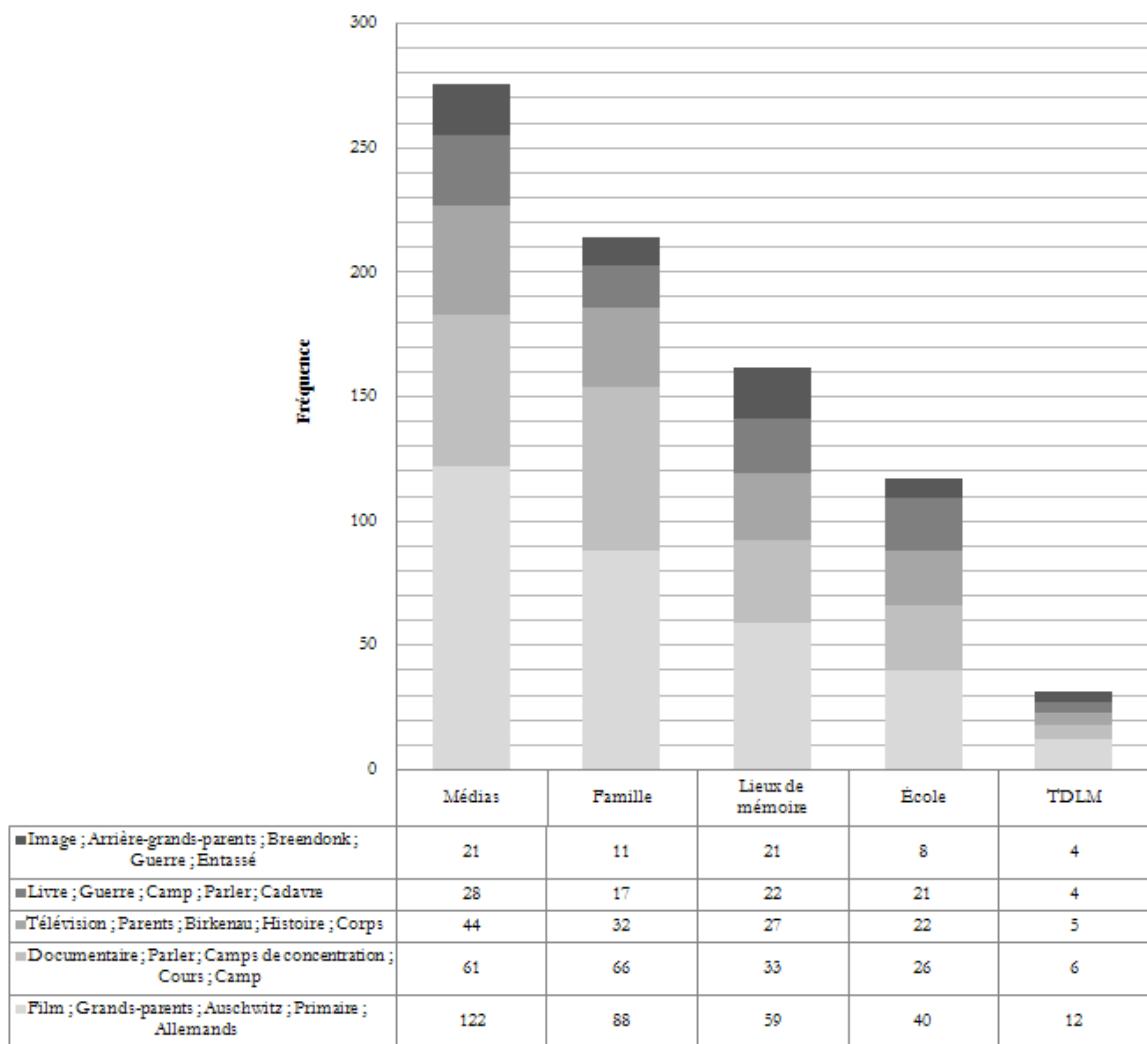
Graphique 3⁶⁹⁸ présente les résultats. Il convient de revenir sur ceux-ci car ils interrogent la transmission du génocide des Juifs aux générations futures.

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 4, les jeunes ont avant tout pris connaissance du génocide des Juifs – et de la guerre – à travers les médias et plus précisément les films de fiction. Or, un tel apprentissage pose d'importantes questions. En effet, les films de fiction racontent des histoires qui ne sont pas toujours conformes à la réalité – historique notamment. Il a été souligné que le procédé cinématographique permettait de jouer sur des images ayant un écho émotionnel (notamment avec les détails de plus en plus violents pouvant être montrés aux spectateurs). Il faut également noter qu'outre le mot « film », les jeunes ont cité un très grand nombre de titres de films durant la discussion. L'importance du vecteur médiatique de socialisation doit donc encore être accrue. La place que peuvent occuper les médias dans l'apprentissage du génocide des Juifs interroge par ailleurs leur participation à la construction de certaines attentes. On se souviendra, à cet égard, de la déception qu'avait suscitée chez certains jeunes du panel la visite des lieux de mémoire comme les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Ces jeunes avaient en effet parfois établi des comparaisons avec les films de fiction qui semblaient à maintes reprises avoir façonné leurs attentes en la matière.

La famille semble encore jouer un rôle important dans la transmission de la connaissance du génocide des Juifs. Cette constatation mérite que l'on s'y attarde. En effet, la génération des grands-parents ayant vécu à l'époque de ce génocide disparaît progressivement. On pourrait dès lors s'attendre à ce que les récits familiaux permettant de tisser des « liens généalogiques », pour reprendre les termes d'Anne MUXEL, soient de moins en moins racontés aux enfants. Or, cela ne semble pas du tout être le cas puisque de nombreux jeunes du panel ont expliqué que leurs parents participaient également à la transmission de l'héritage familial. Dans la vie quotidienne, la question du génocide peut être abordée à différents moments, que ce soit dans le cadre du repas, en regardant la télévision ou lors de la visite d'une exposition. À cet égard, Douja mentionnait que « tout le monde a déjà pu en parler avec son père et sa mère ».

⁶⁹⁸ Pour constituer ce graphique, nous avons repris les cinq premiers mots les plus importants en termes de fréquence lors des deux vagues de discussions et nous avons calculé la somme de ces fréquences par vecteur de socialisation. Ainsi, ce graphique illustre l'intensité avec laquelle les différents mots ont été repris durant les discussions. Il convient aussi de préciser le contenu de la légende. Ainsi, l'ordre des mots correspond à l'ordre des bâtonnets. Un exemple doit être pris. Ainsi, quand on regarde la ligne « Film ; Grands-parents ; Auschwitz ; Primaire ; Allemands », cela signifie que le mot « Film » concerne le bâtonnet relatif aux médias (avec une fréquence de 122), que le mot « Grands-parents » concerne le bâtonnet relatif à la famille (avec une fréquence de 88), que le mot « Auschwitz » concerne le bâtonnet relatif aux lieux de mémoire (avec une fréquence de 59), que le mot « Primaire » concerne le bâtonnet relatif à l'école (avec une fréquence de 40) et que le mot « Allemands » concerne le bâtonnet relatif aux Territoires de la mémoire (TDLM, avec une fréquence de 12). Il faut savoir que si on tient compte de l'ensemble des mots et de leur fréquence, ce sont les lieux de mémoire qui arrivent en première position.

Graphique 3 Importance relative des vecteurs de socialisation



Les lieux de mémoire arrivent en troisième position. Les visites que les jeunes ont l'occasion de réaliser durant leur cursus scolaire sont de plus en plus nombreuses. Les camps de concentration et d'extermination occupent bien évidemment une place centrale parmi ces lieux de mémoire. La plupart des jeunes de notre panel s'y sont d'ailleurs rendus soit avant la première vague de *focus groups* soit entre les deux vagues. La Communauté française de Belgique s'est dotée, le 13 mars 2009, d'un décret relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et des faits de résistance ou des mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes. Ce décret, appelé plus communément « décret mémoire » a permis de mettre en place une série d'appels à projets dont un concerne spécifiquement l'organisation de visites de lieux de mémoire⁶⁹⁹. En outre, de nouvelles recherches commencent actuellement à voir le jour sur les conséquences de ces « voyages de mémoire »⁷⁰⁰.

⁶⁹⁹ Pour rappel, trois appels à projets différents ont été lancés : 1) un appel à projets visant à recueillir, à valoriser, à exploiter ou à préserver des témoignages ; 2) un appel à projet visant à organiser des visites de lieux de mémoire et

La faible place de l'école dans l'apprentissage du génocide des Juifs est un sujet d'interrogation. En effet, les jeunes en ont très peu parlé lors des discussions. On pouvait s'attendre à ce que ce vecteur de socialisation occupe une place plus importante dans le processus d'apprentissage. Même si les projets pédagogiques de chaque école variaient parfois fortement, les jeunes rencontrés ont tout de même eu l'occasion d'en entendre parler et d'en discuter durant quelques heures. Certains jeunes ont pu même souligner la trop grande importance accordée à ces faits dans le cursus scolaire. Or, le Graphique 3 montre que l'apprentissage scolaire n'a pas vraiment retenu l'attention des jeunes. Quand les jeunes ont discuté des autres vecteurs de socialisation, ils ont fréquemment donné du contenu à leurs discours, en précisant ce qu'ils avaient vu et en relatant certaines anecdotes. Mais leurs propos ont été beaucoup plus sommaires lorsqu'ils ont évoqué l'apprentissage scolaire. S'ils ont mentionné qu'ils avaient pris connaissance d'une série d'éléments relatifs au génocide des Juifs, leurs discussions en sont souvent restées au stade de la description de la manière dont ils en avaient pris connaissance et ont moins porté sur le fond. Ces jeunes ont pu se sentir évalués par l'animateur et l'observateur, comme s'ils se retrouvaient « à l'école », ce qui a pu les avoir conduits à éluder la question de leurs connaissances scolaires. Plus généralement, l'apprentissage scolaire pose la question de ce qui peut être retenu par les élèves. Certains élèves ont indiqué que dans le cadre scolaire, ils ont étudié leurs matières pour réussir l'année scolaire mais que par la suite, ils risquaient fortement de les oublier. Dès lors, se pose la question de l'intégration des émotions dans l'apprentissage. La formation scolaire est, aux yeux de certains jeunes, « assez théorique » et « ne marque pas assez » les élèves. Dans ces conditions, il n'est guère étonnant que les jeunes aient davantage mentionné les médias, la famille et les lieux de mémoire. En effet, ces vecteurs de socialisation intègrent de diverses manières les différentes facettes de l'émotion. La frontière entre la dimension cognitive et la dimension affective – présentée dans le Tableau 15 – dans le cadre de l'apprentissage du génocide des Juifs est donc bel et bien tenuée. La question se pose dès lors de savoir si une claire séparation entre ces deux dimensions doit être opérée ou s'il est envisageable de mêler les deux dans le cadre du cursus scolaire.

des séminaires à destination des enseignants et 3) un appel à d'autres projets en lien avec l'objet du décret à l'exclusion des projets visés par les deux premiers appels. Chaque année, ces appels sont réitérés. C'est dans le cadre d'un de ces appels à projets que deux groupes du panel se sont rendus dans les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Pour un descriptif de l'ensemble du projet, voir GRANDJEAN Geoffrey, LALOUX Béatrice, PIGNON Cécile et FOURNIER Bernard, *Les sentiers de la mémoire. Paroles de jeunes*, *op. cit.*

⁷⁰⁰ Ainsi, la Communauté française de Belgique a organisé le 27 janvier 2011, la Journée d'étude Maxime Steinberg intitulée « Lieux de mémoires, lieux d'histoire. Du travail de mémoire au travail d'histoire ». Voir GRANDJEAN Geoffrey, « Quand la déception guette la mémoire des faits génocidaires. Paroles de jeunes », *op. cit.* L'association des amitiés judéo-Lacaunaises a également organisé, les 17 et 18 septembre 2011, un colloque sur cette thématique. Il fut intitulé « Les voyages de mémoire de la Shoah ». Voir notamment GRANDJEAN Geoffrey, « Quand la déception guette la mémoire des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau », présenté lors du Sixième colloque de Lacaune, *Les voyages de mémoire de la Shoah*, Lacaune, 17-18 septembre 2011. Un ouvrage va également découler de ce colloque. Enfin, la Fondation Auschwitz organise le 23 février 2012, une journée d'étude consacrée aux voyages vers les lieux de mémoire.

Ce dernier est en effet peut-être le plus à même de pouvoir fournir les outils de savoir nécessaires pour décrypter les structures de fonctionnement d'une société qui peuvent aboutir à un génocide. La question reste bel et bien ouverte d'autant plus qu'il faut constater le manque flagrant de recherches dans ce domaine.

Le dernier vecteur de socialisation est constitué par l'association des Territoires de la mémoire. Il appelle cependant moins de commentaires de notre part étant donné que tous les jeunes du panel n'ont pas eu l'occasion de se rendre en son sein. Les données dont nous disposons sont donc biaisées par le fait que ce vecteur n'a pas été abordé dans tous les groupes de discussions.

Finalement, le constat de l'influence relative des différents vecteurs de socialisation interroge la transmission de la connaissance du génocide des Juifs. La période actuelle constitue une période charnière. Les rescapés étant de moins en moins nombreux, il faut trouver de nouveaux procédés pour transmettre leurs récits aux prochaines générations. Cette transmission ne peut plus se faire sans recourir à des images ou des films qui alimentent l'univers mental des jeunes et qui façonnent leurs représentations. Il ressort en tout cas des nombreuses discussions avec les jeunes qu'ils se sont montrés particulièrement réceptifs et sensibilisés à cette question.

4. Retour théorique et méthodologique

4.1. La socialisation politique envisagée comme un processus interactionnel

À l'instar de nombreuses études sur la socialisation politique, en étudiant les conséquences de la connaissance du génocide des Juifs sur la socialisation politique de jeunes Belges francophones, nous avons voulu tester le lien de causalité entre les rôles de certains vecteurs de transmission et leurs conséquences sur la socialisation politique. Cette dernière doit être appréhendée comme un processus interactionnel au terme duquel le jeune participe à sa propre socialisation et négocie finalement l'héritage qui lui est transmis à l'aune de ses propres expériences, de sa propre vision du monde.

Nous avons à plusieurs reprises souligné cette dimension interactionnelle. Il convient donc de revenir sur des exemples qui en témoignent clairement. Ainsi, quand les jeunes ont abordé les formes de souvenirs (chapitre 4), nous avons constaté que les jeunes étrangers ou d'origine immigrée avaient davantage tendance à parler de faits historiques ou de faits d'actualité qui leur étaient proches. Néanmoins, ils ont aussi montré qu'ils étaient capables de se réapproprier les connaissances relatives au génocide des Juifs en les reliant à leurs propres expériences ou leurs propres connaissances. Nous avons plusieurs fois montré que l'origine nationale constituait une variable sociologique importante à prendre en compte. Ainsi, les jeunes Belges ont-ils été les seuls à s'exprimer sur le conflit politique belge actuel et à le relier au risque de génocide. Il en fut de

même par rapport à la thématique du négationnisme. Les jeunes étrangers ou d'origine immigrée ont par contre davantage débattu la thématique du racisme, révélant certainement leur plus grande sensibilité par rapport à celle-ci. L'origine nationale a finalement été la variable sociologique qui a régulièrement été mobilisée dans notre argumentation pour souligner les divergences d'opinions entre les jeunes de notre panel, même si, à quelques reprises, d'autres variables socio-logiques ont quelquefois été utilisées.

Mais revenons aux exemples mettant en évidence le processus interactionnel caractérisant la socialisation politique. Quand les jeunes ont fait part de leurs émotions suite à la visite des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau (chapitre 5), ils n'ont pas manqué de souligner leur déception découlant de la visite de ces lieux de mémoire, en comparant cette expérience aux représentations et aux savoirs qu'ils en avaient par ailleurs. À plusieurs reprises, ce furent des expériences très personnelles qui ont guidé les discussions. Ainsi, quand des jeunes d'un groupe envisageaient le fonctionnement de l'Organisation des Nations unies (chapitre 8), Kamila a partagé son expérience de déléguée de classe pour faire comprendre le processus de représentation au sein de cette organisation internationale. Ce fut aussi le cas quand Jocelyne a exprimé sa vigilance à l'égard du vote (chapitre 9) en prenant l'exemple de sa mère qui s'était présentée aux élections et qui n'avait pas récolté énormément de voix alors que beaucoup de personnes lui avaient fait des promesses de vote.

Ces différents exemples montrent que les jeunes ne doivent en aucun cas être considérés comme des êtres passifs dans le processus de leur socialisation. Ils interprètent les nouveaux événements qu'ils vivent à partir de l'intériorisation de leurs expériences antérieures. Cette intériorisation, entre autres, se révèle dans leurs structures de raisonnement et c'est la raison pour laquelle les études de chercheurs comme Shawn W. ROSENBERG ne peuvent qu'être encouragées. Elles permettent, en fait, de mieux cerner toute la complexité des processus de socialisation politique. Notre étude, en adoptant une méthodologie révélant la logique de discours produits collectivement, ne permettait que de soulever le voile de cette complexité.

4.2. De la pertinence des *focus groups* et de la dimension longitudinale

Le choix de la méthodologie des *focus groups*, couplé à la dimension longitudinale, a constitué un axe central pour cette recherche. En effet, nous avons choisi une méthode de collecte de données qui mettaient l'accent sur le recueil d'opinions et d'attitudes des jeunes dans une perspective de dynamique collective. En outre, nous avons supposé que le temps jouait un rôle dans l'expression de ces opinions et attitudes. Ce choix n'a pas été sans conséquence, car bien des thématiques n'ont pas pu être approfondies en raison de la dynamique collective et du temps d'expression limité pour chacun dans les discussions en groupe. Conscient de ces limites, il con-

vient toutefois de souligner les différentes plus-values résultant de la réalisation des *focus groups* sur la thématique du génocide des Juifs.

Il est indéniable que la dynamique collective a apporté une richesse aux données récoltées. La confrontation des opinions des jeunes a permis de discuter de sujets particulièrement intéressants. Quelques exemples ayant alimenté notre argumentation méritent d'être mentionnés à nouveau. On se souviendra de l'échange entre Kamila et Kylian à propos de la manière dont devait être interprété le récit d'un rescapé (chapitre 4). On peut également évoquer l'épisode où les jeunes d'un groupe ont fait peser le poids des massacres commis par le régime jeune-turc de l'Empire ottoman sur les épaules d'un jeune turc, Elyes. On peut aussi rappeler la discussion autour de l'âge à partir duquel un enfant peut être confronté à l'apprentissage du génocide des Juifs (chapitre 5). On citera encore la différenciation opérée dans un groupe entre les victimes du sida et les victimes d'un génocide (chapitre 6). En ce qui concerne les registres de discours plus politiques, on rappellera la manière dont le négationnisme a été traité dans un groupe sous l'angle de la répression avant l'intervention d'Arnaud insistant sur son intention méchante et usant pour cela de deux métaphores originales (chapitre 7). Il y a aussi eu, dans un autre groupe, la réprobation émanant de la plupart des membres présents des propos d'un jeune qui avait estimé qu'il fallait « faire vengeance » plutôt que de juger les bourreaux d'un génocide (chapitre 8). Enfin, on notera l'échange d'arguments dans un dernier groupe autour de la grève organisée dans l'établissement scolaire pour soutenir la direction afin de faire comprendre la capacité d'action possible d'un individu face à une autorité (chapitre 9). Tous ces exemples montrent que les groupes de discussions ont permis l'expression d'opinions et d'attitudes qui ne seraient peut-être pas apparues dans le cadre d'entretiens individuels. En effet, ces exemples ont souvent été d'une très grande richesse d'un point de vue argumentaire, comme par exemple la discussion autour de la mise en place de signaux pour déconseiller un programme télévisuel à des enfants jugés trop jeunes pour prendre connaissance du génocide des Juifs.

L'utilisation de *focus groups* a également permis de prendre en compte la dimension comportementale au travers de gestes ou de formes d'expression ou de non-expression. On se souviendra par exemple de cette jeune fille d'origine arménienne qui n'est jamais intervenue durant les discussions et qui n'a jamais voulu répondre aux questions qui lui étaient posées directement. On rappellera également les comportements de Kamila, faisant preuve de son leadership en usant de gestes très expressifs pour affirmer son point de vue. Un dernier exemple peut être trouvé dans les comportements des jeunes du groupe C, constitué presqu'exclusivement de jeunes étrangers ou d'origine immigrée. Lors de la première vague, nous avons en effet été particulièrement surpris de la timidité de l'ensemble des jeunes de ce groupe. Cette timidité se manifestait par le fait

que les jeunes n'osaient pas regarder l'animateur ou fixaient le sol durant la discussion. Ils donnaient ainsi clairement l'impression d'être dans une situation d'infériorité qui se traduisait par une faible propension de leur part à intervenir dans les discussions. L'animateur était alors contraint de leur poser régulièrement des questions pour susciter leurs réactions. Lors de la deuxième vague, nous avons également ressenti cette timidité mais elle semblait moins prononcée. Dès lors, les gestes, les regards, les silences, les expressions faciales n'ont pas été sans peser sur le déroulement de la discussion. Pour de nombreux jeunes, la question du génocide des Juifs est restée un sujet sensible et difficile à aborder.

La dimension longitudinale de notre travail a permis de prendre en considération l'apprentissage scolaire et notamment l'impact de la visite des lieux de mémoire de la Shoah. Entre les deux vagues de discussion, le temps a bien évidemment aussi fait son œuvre dans la tête des jeunes. Si les différences entre les deux vagues d'interrogation dans le contenu des discours se sont avérées ténues, nous avons montré l'apparition de certaines émotions lors des deuxièmes rencontres avec les jeunes. Le rejet du racisme est apparu plus prononcé lors de la deuxième vague ainsi que l'identification et la personnalisation des autorités⁷⁰¹. Pour le reste, les différences sont mineures, voire inexistantes.

*
* * *

Cette recherche a finalement montré que le génocide des Juifs gravite dans l'univers mental des jeunes avec une intensité plus ou moins forte. S'ils ne le mobilisent pas de manière régulière dans leur vie quotidienne, il n'en demeure pas moins que ce fait historique constitue une référence lorsqu'il s'agit d'envisager des attitudes et des comportements politiques et sociaux. Il est également un événement marquant pour les jeunes générations, plus de 65 après son déroulement. À ce titre, il est inconcevable pour les élèves de parler et d'envisager la transmission de ce fait historique sans tenir compte de l'émotion qu'il suscite. Ce faisant, ils nous indiquent, à leur façon, que l'émotion doit occuper une place dans le processus de transmission.

Par ailleurs, les jeunes ont une connaissance de ce fait tragique qui dépasse de loin l'apprentissage scolaire. Ils en ont entendu parler, que ce soit en famille, que ce soit lors de la visite d'un musée ou que ce soit à l'école primaire. Ce fait est aussi présent, de manière ponctuelle, dans les médias. Il ne se passe pas une année sans qu'un film sur le sujet, par exemple, ne soit diffusé. Les visites de lieux de mémoire liés à la persécution des Juifs ne font que renforcer encore davantage cette présence régulière dans leur vie. Le génocide des Juifs occupe donc bel et

⁷⁰¹ Ces différentiels peuvent d'ailleurs être constatés sur le Graphique 1 présenté précédemment.

bien une place fondamentale dans les différents espaces de la vie sociale, culturelle et politique. Il constitue une pièce centrale dans l'identité des jeunes qui y sont fréquemment confrontés. Cela est d'autant plus le cas que l'apprentissage de ce fait remonte à leur plus jeune âge. Ce fait historique structure donc les repères de leur vie en société.

Enfin, les jeunes n'ont pas manqué d'exprimer leur point de vue quant à la possibilité d'un génocide dans le futur. À cet égard, leurs opinions sont multiples et ils n'ont pas manqué d'insister sur la prévention de tels faits. Elle doit passer, selon eux, tant par des actes individuels que par des actions collectives. D'une manière générale, cette complémentarité entre ces deux niveaux d'actions a été soulignée dans le cadre de la vie en société. Ils ont ainsi démontré que la démocratie se cultivait quotidiennement, tant à un niveau individuel que social.

Nombre de jeunes restent toutefois pessimistes quant à la possible reproduction d'un génocide, malgré les différentes formes de préventions envisagées lors des discussions. Ce positionnement ne manque évidemment pas d'interpeller et d'interroger. Les propos des jeunes ne témoignent-ils pas d'un certain réalisme de leur part quant aux comportements humains et aux leçons que l'on peut tirer d'événements passés ? Ne montrent-ils pas finalement que les jeunes sont conscients que les leçons du passé sont souvent oubliées ? Notre enquête permet de prendre la mesure de leur crainte quant au processus de l'oubli, les poussant à exprimer leur scepticisme, car il n'est pas inutile de rappeler que la mémoire est un processus au cours duquel le souvenir et l'oubli opèrent de concert. La position des jeunes traduit finalement l'angoisse devant laquelle se trouve l'homme par rapport à l'oubli.

Bibliographie

- ALFORD John R., FUNK Carolyn L. et HIBBING John R., « Are Political Orientations Genetically Transmitted ? », *American Political Science Review*, 2005, vol. 99, n° 2, pp. 153-167.
- ALMOND Gabriel et VERBA Sidney, *The Civic Culture. Political Attitudes And Democracy In Five Nations*, Boston, Little, Brown et Company, 1965, 379 p.
- AMNA Erik, EKSTROM Mats, KERR Margaret et STATTIN Hakan, « Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood », *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 2009, vol. 111, n° 1, pp. 27-40.
- ANDREOPoulos George J. (ed.), *Genocide. Conceptual and Historical Dimensions*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1997, 265 p.
- ARENKT Hannah, *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, Paris, Gallimard, 1991, 484 p.
- ARENKT Hannah, *Les origines du totalitarisme. Le système totalitaire*, Paris, Seuil, 1972, 313 p.
- AZRIA Régine, « La Deuxième Guerre mondiale et les Juifs. Entre histoire et Mémoire », *Archives de Sciences sociales des Religions*, 1989, 68/2, pp. 167-179.
- BACKES Uwe, « L'extrême droite : les multiples facettes d'une catégorie d'analyse », in PERRINEAU Pascal (dir.), *Les croisés de la société fermée. L'Europe des extrêmes droites*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2003, pp.13-29.
- BACKES Uwe, « Les multiples facettes d'une catégorie d'analyse », in BLAISE Pierre et MOREAU Patrick (dir.), *Extrême droite et national-populisme en Europe de l'Ouest. Analyse par pays et approches transversales*, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politiques, 2004, pp. 445-465.
- BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny (dir.), *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2001, 225 p.
- BARIBEAU Colette, « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, pp. 28-49.
- BARTA Tony, « Relations of Genocide: Land and Lives in the Colonization of Australia », in WALLIMANN Isidor et DOBKOWSKI Michael N. (dir.), *Genocide and the Modern Age*, New York, Greenwood Press, 1987, p. 237-252.
- BAUMAN Zygmunt, *Modernité et holocauste*, Paris, La Fabrique, 2002, 285 p.
- BEAUD Michel, *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, Paris, La Découverte, coll. « Grands Repères », 2006, 202 p.
- BEAUFAYS Jean, *Histoire politique et législative de la Belgique*, Études et Recherches n° 56, 2003-2004, 5^e éd., 202 p.
- BENNETT BUTTON Christine, « Political Education for Minority Groups », in NIEMI Richard et al., *The Politics of Future Citizens. New Dimensions in the Political Socialization of Children*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974, pp. 167-198.
- BENSOUSSAN Georges, « Éditorial », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 5-18.
- BENSOUSSAN Georges, *Auschwitz en héritage ? D'un bon usage de la mémoire*, Paris, Mille et une nuits, 2003, 300 p.
- BERGEN Doris L., « The Barbarity of Footnotes : History and the Holocaust », in HIRSCH Mianne et KACANDES Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, New York, The Modern Language Association of America, 2004, pp. 37-51.

BERTRAND Jane T., BROWN Judith E. et WARD Victoria M., « Techniques for Analyzing Focus Group Data », *Evaluation Review*, 1992, vol. 16, n° 2, pp. 198-209.

BIAŁECKA Alicja, OLEKSY Krystyna, REGARD Fabienne et TROJAŃSKI Piotr (dir.), *European pack for visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum. Guidelines for teachers and educators*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2010, 281 p.

BLAISE Pierre et MOREAU Patrick, *Extrême droite et national-populisme en Europe de l'Ouest. Analyse par pays et approches transversales*, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politiques, 2004, 582 p.

BLAUSTEIN-NIDDAM Amélie, « L'image des Juifs dans les manuels scolaires d'histoire en France, classes secondaires (1957-2007) », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 89-108.

BORNE Dominique et FALAIZE Benoît, « L'enseignement de l'extermination des Juifs d'Europe à l'épreuve de la transmission scolaire en France », in FIJALKOW Jacques (dir.), *Transmettre la Shoah dans la famille, à l'école, dans la cité*, Paris, Les Éditions de Paris, 2009, pp. 28-42.

BORNE Dominique, « Faire connaître la Shoah à l'école », in ERNST Sophie (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 2008, pp. 143-154.

BOSLY Henri D., « La loi et la mémoire du crime : les dispositions législatives belges », in DANTI-JUAN Michel (dir.), *La mémoire et le crime*, Paris, Éditions Cujas, 2011, pp. 159-174.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, 279 p.

BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil, coll. « Points », 2000, 429 p.

BOVY Daniel, *Dictionnaire de la barbarie nazie et de la Shoah*, Stavelot, Luc Pire, coll. « Voix de la mémoire », 2^e éd., 2007, 449 p.

BRASSINE DE LA BUISSIÈRE Jacques, « La circonscription de Bruxelles-Hal-Vilvorde et les réformes électorales de 2002 », *Courrier hebdomadaire du Centre de recherche et d'information socio-politiques*, 2002, n° 179, 46 p.

BRAUD Philippe, « Du pouvoir en général au pouvoir politique », in GRAWITZ Madeleine et LECA Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 1. La science politique, science sociale. L'ordre politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985, pp. 335-393.

BRAUD Philippe, *Sociologie politique*, Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 2008, 9^e éd., 824 p.

BRAUD Philippe, *Violences politiques*, Paris, Seuil, 2004, 281 p.

BRÉCHON Pierre, *Comportements et attitudes politiques*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Politique en plus », 2006, 189 p.

BREDART Serge, « La construction des faux souvenirs : une analyse cognitive », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *La concurrence mémorielle*, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », 2011, pp. 185-196.

BRUNET Sébastien et DELVENNE Pierre, « Cahier n° 17 – Politique et expertise d'usage en situation de haute incertitude scientifique : application de la méthodologie des Focus Groups au risque électromagnétique », *Cahiers de sciences politiques de l'Université de Liège*, 2010, disponible à l'adresse suivante : <http://popups.ulg.ac.be/csp/document.php?id=472> (consulté le 11 octobre 2011).

- BRUNETEAU Bernard, « Génocide. Origines, enjeux et usages d'un concept », in LEFEBVRE Barbara et FERHADJIAN Sophie, *Comprendre les génocides du XXe siècle. Comparer-Enseigner*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2007, pp. 20-50.
- BURDEAU Georges, *Traité de science politique. Tome premier. Le pouvoir politique*, Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1966, 634 p.
- CAMPBELL Angus, CONVERSE Philip E., MILLER Warren E., STOKES Donald E., *The American Voter. An Abridgment*, New York, John Wiley & Sons, 1964, 302 p.
- CHAGNOLLAUD Dominique, *Science politique. Éléments de sociologie politique*, Paris, Dalloz, 7^e éd., 2010, 348 p.
- CHALK Frank et JONASSOHN Kurt, *The History and Sociology of Genocide. Analyses and Case Studies*, New Haven, Yale University Press, 1990, 461 p.
- CHALK Frank, « Redefining Genocide », in ANDREOPoulos George J. (ed.), *Genocide. Conceptual and Historical Dimensions*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1997, pp. 47-63.
- CHARNY Israel W., « Toward a Generic Definition of Genocide », in ANDREOPoulos George J. (ed.), *Genocide. Conceptual and Historical Dimensions*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1997, pp. 64-94.
- CHAUMONT Jean-Michel, « Du culte des héros à la concurrence des victimes », *Criminologie*, 2000, vol. 33, n° 1, pp. 167-183.
- CHAUMONT Jean-Michel, *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 2010, 380 p.
- CLAES Ellen et QUINTELIER Ellen, « The current state of political socialization research », ECPR Joint Sessions of Workshops, Workshop 28, « New Directions in Political Socialization Research », Münster (Allemagne), 22-27 mars 2010, in FOURNIER Bernard, *La socialisation politique. Concepts et méthodes*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... politique », 2011 (à paraître).
- CLERO Jean-Pierre, « Le devoir de mémoire », in TZITZIS Stamatios (dir.), *La mémoire, entre silence et oubli*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université de Laval, 2006, pp. 337-362.
- CLORE Gerald L. et GASPER Karen, « Feeling is Believing : Some Affective Influences on Belief », in FRIJDA Nico H., MANSTEAD Antony S. R. et BERN Sacha (dir.), *Emotions and Beliefs : How Feelings Influence Thoughts*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, pp. 10-44.
- COLIGNON Alain, « Le phénomène génocidaire », in GRANDJEAN Geoffrey, LALOUX Béatrice, PIGNON Cécile et FOURNIER Bernard, *Les sentiers de la mémoire. Paroles de jeunes*, Liège, Éditions de l'Université de Liège, 2010, pp. 53-60.
- CONVERSE Philip E., « The Nature of Belief Systems in Mass Publics », in APTER David E., *Ideology and Discontent*, London, The Free Press of Glencoe, 1964, pp. 206-261.
- COOK Timothy E., « The Bear Market in Political Socialization and the Costs of Misunderstood Psychological Theories », *The American Political Science Review*, 1985, vol. 79, n° 4, pp. 1079-1093.
- COQUIO Catherine (dir.), *Parler des camps, penser les génocides*, Paris, Albin Michel, coll. « Idées », 1999, 680 p.
- DAVILA Andrès et DOMINGUEZ Mario, « Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, pp. 50-68.
- DEHAN Nadia et PERCHERON Annick, « La démocratie à l'école », *Revue française de sociologie*, 1980, vol. 21, n° 3, pp. 379-407.

- DEHAN Nadia, GRUNBERG Gérard et PERCHERON Annick, « Les relations entre l'individu et le pouvoir », in PERCHERON Annick *et al.*, *Les 10-16 Ans & La Politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1978, pp. 203-260.
- DELORME Isabelle, « Le génocide juif au risque de la bande dessinée. Enseigner et transmettre autrement la Shoah », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 243-250.
- DELSOL Chantal, « L'histoire et le vacarme de la mémoire », in TZITZIS Stamatios (dir.), *La mémoire, entre silence et oubli*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université de Laval, 2006, pp. 459-465.
- DEMERS François, « La tentation de la généralisation : Retour réflexif sur cinq *focus group* », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, pp. 110-128.
- DEMOCRATIE OU BARBARIE, *Le fort de Breendonk. Le camp de la terreur nazie en Belgique pendant la Seconde Guerre mondiale*, Bruxelles, Racines, 2006, 63 p.
- DEMOCRATIE OU BARBARIE, *Paroles de pierres. Traces d'histoire*, Bruxelles, Racine, 2009, 109 p.
- DENNIS Jack (dir.), *Socialization to Politics : A Reader*, New York, John Wiley & Sons, 1973, 527 p.
- DENNIS Jack, LINDBERG Leon, Mc CRONE Donald et STIEFBOLD Rodney, « Political Socialization to Democratic Orientations in Four Western Systems », in DENNIS Jack (ed.), *Socialization to Politics : A Reader*, New York, John Wiley & Sons, 1973, pp. 181-210.
- DESTEXHE Alain et FORET Michel (dir.), *De Nuremberg à La Haye et Arusha*, Bruxelles, Bruyulant, 1997, 143 p.
- DORMAGEN Jean-Yves et MOUCHARD Daniel, *Introduction à la sociologie politique*, Bruxelles, De Boeck, 2009, 2^e éd., 271 p.
- DOUGLAS Lawrence, « Régenter le passé : le négationnisme et la loi », in BRAYARD Florent (dir.), *Le Génocide des Juifs entre procès et histoire. 1943-2000*, Bruxelles, Complexe, coll. « Histoire du Temps », 2000, pp. 213-242.
- DOWSE Robert E. et HUGHES John A., « Girls, Boys and Politics », *The British Journal of Sociology*, 1971, vol. 22, n° 1, pp. 53-67.
- DROST Pieter N., *The Crime of State. Penal Protection for Fundamental Freedoms of Persons and Peoples. Book II. Genocide. United Nations Legislation on International Law*, Leyden, A. W. Sythoff, 1959, 224 p.
- DUCHESNE Sophie et HAEGEL Florence, *L'entretien collectif*, Paris, Armand Colin, Série « L'enquête et ses méthodes », 2005, 126 p.
- DUPOIRIER Elisabeth et PERCHERON Annick, « Choix idéologiques, attitudes politiques des pré-adolescents et contexte politique », *Revue française de science politique*, 1975, vol. 25, n° 5, pp. 870-900.
- DURKHEIM Emile, *Éducation et sociologie*, Paris, Félix Alcan, 1938, 158 p.
- EASTON David et DENNIS Jack, « The Child's Acquisition of Regime Norms : Political Efficacy », *The American Political Science Review*, mars 1967, vol. 61, n° 1, pp. 25-38.
- EASTON David et DENNIS Jack, *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, New York, McGraw-Hill Book, 1969, 440 p.
- EASTON David et HESS Robert D., « The Child's Political World », *Midwest Journal of Political Science*, août 1962, vol. 6, n° 3, pp. 229-246.
- EASTON David, « The New Revolution in Political Science », *The American Political Science Review*, 1969, vol. 63, n° 4, pp. 1051-1061.

- EASTON David, *A Framework for Political Analysis*, Hemel Hempstead, Prentice-Hall, 1965, 143 p.
- EASTON David, *A Systems Analysis of Political Life*, New York, John Wiley & Sons, 1965, 507 p.
- EASTON David, *The Political System. An Inquiry into the State of Political Science*, New York, Alfred A. Knopf, 1953, 320 p.
- EDELMAN Bernard, « L'office du juge et l'histoire », *Droit et Société*, 1998, n° 38, pp. 47-58.
- ERNST Sophie (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 2008, 344 p.
- ERNST Sophie, « Commémorations négatives, enseignements scolaires et éducation civique », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *La concurrence mémorielle*, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », 2011, pp. 63-86.
- ERNST Sophie, « Vers une transmission de masse : nouveaux enjeux », in ERNST Sophie (dir.), *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 2008, pp. 89-109.
- FARQUHAR Clare, « Are focus groups suitable for 'sensitive' topics », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny (dir.), *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2001, pp. 47-63.
- FEIN Helen, « Genocide : A Sociological Perspective », *Current Sociology*, 1990, vol. 38, n° 1, 126 p.
- FEIN Helen, « Genocide, Terror, Life Integrity, and War Crimes : The Case for Discrimination », in ANDREOPoulos George J. (dir.), *Genocide. Conceptual and Historical Dimensions*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1997, pp. 95-107.
- FELDMAN Jean-Philippe, « Peut-on dire impunément n'importe quoi sur la Shoah ? (De l'article 24 bis de la loi du 29 juillet 1881) », *Revue de Droit international et de Droit comparé*, 1998, Tome LXXV, pp. 229-271.
- FEVRY Sébastien, « Les comédies de la Shoah : le rire au service d'une mémoire du bien », in LAUTERWEIN Andréa (coord.), *Rire, Mémoire, Shoah*, Paris, Éditions de l'éclat, 2009, pp. 323-335.
- FIJALKOW Jacques (dir.), *Transmettre la Shoah dans la famille, à l'école, dans la cité*, Paris, Les Éditions de Paris, 2009, 235 p.
- FORGES Jean-François, *Éduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*, Paris, Pocket, 2004, 277 p.
- FOURNIER Bernard et REUCHAMPS Min, « Quelques mesures de la connaissance politique des jeunes Liégeois », *Revue de la Faculté de droit de l'Université de Liège*, 2008, n° 3, pp. 371-383.
- FOURNIER Bernard, « Analyser des discours dans une perspective de raisonnements politiques », *Les nouveaux défis des études de socialisation politique*, Congrès annuel de la Société québécoise de science politique, 19 mai 2011, Montréal.
- FOURNIER Bernard, « Des années 1990 à nos jours : quelques enseignements et réflexions », in Fournier Bernard et HUDON Raymond, *Engagements politiques et citoyens de jeunes. Bilans et expériences au Canada et en Europe*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012 (à paraître).
- FOURNIER Bernard, « L'expérience politique des jeunes d'Anne Muxel », *Politique et Sociétés*, vol. 22, n° 2, 2003, pp. 166-167.
- FOURNIER Bernard, « Quelques réflexions sur l'engagement politique des jeunes », in GRANDJEAN Geoffrey, LALOUX Béatrice, PIGNON Cécile et Fournier Bernard, *Les sentiers de la mémoire. Paroles de jeunes*, Liège, Éditions de l'Université de Liège, 2010, pp. 137-146.

- FOURNIER Bernard, « Socialisation politique et mosaïque des possibles : l'apport de Jean Piaget », in VRANCKEN Didier, SCHOENAERS Frédéric et DUBOIS Christophe (dir.), *Penser la négociation. Hommages à Olgierd Kuty*, De Boeck Université, 2009, pp. 83-91.
- FOURNIER Bernard, *La socialisation politique. Concepts et méthodes*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... politique », 2011 (à paraître).
- FREY James H. et FONTANA Andrea, « The group interview in social research », *Social Science Journal*, 1991, vol. 28, n° 2, pp. 175-183.
- GALSTON William A., « Civic Knowledge, Civic Education, and Civic Engagement : A Summary of Recent Research », *International Journal of Public Administration*, 2007, n° 30, pp. 623-642.
- GALSTON William A., « Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education », *Annual Review of Political Science*, 2001, vol. 4, pp. 217-234.
- GAXIE Daniel, « Mort et résurrection du paradigme de Michigan. Remarques sur quelques résultats récents de la sociologie des comportements politiques aux Etats-Unis », *Revue française de science politique*, 1982, vol. 32, n° 2, pp. 251-269.
- GENICOT Léopold et GEORGES Jean (dir.), *Racines du futur. Tome IV : de 1918 à nos jours*, Namur, Didier Hatier, 2000, 215 p.
- GERLACHE Alain, VANDE LANOTTE Johan, UYTTENDAELE Marc, BRACKE Siegfried, GOEDERTIER Geert et COENEN Alain, *La Belgique pour débutants. Le labyrinthe belge : guide pratique*, Bruges, La Chartre, 2010, 310 p.
- GIAMI Alain, « L'entretien de groupe », in BLANCHET Alain *et al.*, *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*, Paris, Dunod, 1985, pp. 221-233.
- GIL Flores Javier, GRANALDO Alonso Cristina, « Using Focus Groups in Educational Research. Exploring Teachers' Perspectives on Educational Change », *Evaluation Review*, 1995, vol. 19, n° 1, pp. 84-101.
- GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *La concurrence mémorielle*, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », 2011, 250 p.
- GRANDJEAN Geoffrey, « La répression du négationnisme en Belgique : de la réussite législative au blocage politique », *Droit et société*, 2011, vol. 1, n° 77, pp. 137-160.
- GRANDJEAN Geoffrey, « Le(s) génocide(s) vu(s) par des jeunes : représentations et localisations », in BREUX Sandra, REUCHAMPS Min et LOISEAU Hugo, *La carte mentale : un outil participatif pour la science politique*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, coll. « Méthodes participatives appliquées », pp. 95-117.
- GRANDJEAN Geoffrey, « Parler de(s) génocide(s) avec des jeunes : appréhender un sujet difficile par des focus groups longitudinaux », in BRUNET Sébastien, CLAISSE Frédéric et FALLON Catherine (coord.), *La participation à l'épreuve*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « Méthodes participatives appliquées », 2012 (à paraître).
- GRANDJEAN Geoffrey, « Quand des jeunes se souviennent : diversité et concurrence des mémoires autour des faits génocidaires », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *La concurrence mémorielle*, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », 2011, pp. 89-112.
- GRANDJEAN Geoffrey, « Quand la déception guette la mémoire des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau », présenté lors du Sixième colloque de Lacaune, *Les voyages de mémoire de la Shoah*, Lacaune, 17-18 septembre 2011.

- GRANDJEAN Geoffrey, « Quand la déception guette la mémoire des faits génocidaires. Paroles de jeunes », présenté lors de la Journée d'étude Maxime Steinberg, *Lieux de mémoires, lieux d'histoire. Du travail de mémoire au devoir d'histoire*, Parlement francophone bruxellois, 27 janvier 2011.
- GRANDJEAN Geoffrey, *La répression du négationnisme : perspective systémique d'un blocage*, mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licencié en sciences politiques, 2006-2007, 131 p.
- GRANDJEAN Geoffrey, LALOUX Béatrice, PIGNON Cécile et FOURNIER Bernard, *Les sentiers de la mémoire. Paroles de jeunes*, Liège, Éditions de l'Université de Liège, 2010, 156 p.
- GRAWITZ Madeleine et LECA Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 2. Les régimes politiques contemporaines*, Paris, Presses Universitaires de France, 714 p.
- GRAWITZ Madeleine et LECA Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 1. La science politique, science sociale. L'ordre politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 723 p.
- GRAWITZ Madeleine et LECA Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 3. L'action politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 713 p.
- GREEN Judith et HART Laura, « The impact of context on data », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny (dir.), *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2001, pp. 21-35.
- GREENBERG Edward S., « Black Children and the Political System », *The Public Opinion Quarterly*, 1970, vol. 34, n° 3, pp. 333-345.
- GREENSTEIN Fred I., « More on Children's Images of the President », *The Public Opinion Quarterly*, 1961, vol. 25, n° 4, pp. 648-654.
- GREENSTEIN Fred I., « Sex-Related Political Differences in Childhood », *The Journal Of Politics*, 1961, vol. 23, n° 2, pp. 353-371.
- GREENSTEIN Fred I., « The Benevolent Leader Revisited : Children's Images of the Political Leaders in Three Democracies », *The American Political Science Review*, 1975, vol. 69, n° 4, pp. 1371-1398.
- GREENSTEIN Fred I., « The Benevolent Leader : Children's Images of Political Authority », *The American Political Science Review*, 1960, vol. 54, n° 4, pp. 934-943.
- GREENSTEIN Fred I., *Children and Politics*, New Haven, Yale University Press, 1969, 217 p.
- GRYNBERG Anne, « La pédagogie des lieux », *Les Cahiers de la Shoah*, 2004, vol. 1, n° 8, pp. 15-56.
- GUILLMETTE François, « L'approche de la Grounded Theory : pour innover ? », *Recherches Qualitatives*, 2006, vol. 26, n° 1, pp. 32-50.
- HALBWACHS Maurice, *La mémoire collective*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 2^e éd., 204 p.
- HALBWACHS Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1952, 298 p.
- HARTOG François et REVEL Jacques, *Les usages politiques du passé*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001, 206 p.
- HARTOG François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, coll. « La librairie du XXI^e siècle », 2003, 257 p.
- HASQUIN Hervé et JADOULE Jean-Louis, *FuturHist. Le Futur, toute une histoire ! De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale*, Namur Didier Hatier, 2010, 336 p.

- HESS Robert D. et EASTON David, « The Child's Changing Image of the President », *The Public Opinion Quarterly*, 1960, vol. 24, n° 4, pp. 632-644.
- HESS Robert D. et TORNEY Judith V., *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967, 288 p.
- HIRSCH Marianne et KACANDES Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, New York, The Modern Language Association of America, 2004, 512 p.
- HIRSCH Marianne et KACANDES Irene « Introduction », in HIRSCH Marianne et KACANDES Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, New York, The Modern Language Association of America, 2004, pp. 1-33.
- HIX Simon, *The Political System of the European Union*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2^e éd., 2005, 490 p.
- HOOGHE Marc et STOLLE Dietlind, « Good Girls Go to the Polling Booth, Bad Boys Go Everywhere : Gender Differences in Anticipated Political Participation Among American Fourteen-Year-Olds », *Women & Politics*, 2004, vol. 26, n° 3-4, pp. 1-23.
- HOPPE Marilyn J., WELLS Elizabeth A., MORRISON Diane M., GILLMORE Mary R. et WILDSON Anthony, « Using Focus Groups to Discuss Sensitive Topics with Children », *Evaluation Review*, 1995, vol. 19, n° 1, pp. 102-114.
- HOROWITZ Irving Louis, *Genocide. State Power and Mass Murder*, New Brunswick, Transaction Books, 1976, 80 p.
- HYMAN Herbert H., *Political Socialization. A study in the Psychology of Political Behavior*, New York, The Free Press, 1969, 140 p.
- INGLEHART Ronald, « The Silent Revolution in Europe : Intergenerational Change in Post-Industrial Societies », *The American Political Science Review*, 1971, vol. 65, n° 4, pp. 991-1017.
- INSTITUT DES VETERANS – INSTITUT NATIONAL DES INVALIDES DE GUERRE, ANCIENS COMBATTANTS ET VICTIMES DE GUERRE, *Carte des camps et autres lieux de détention nazis*, 1^e édition, 2009.
- JACQUÉ Jean Paul, *Droit institutionnel de l'Union européenne*, Paris, Dalloz, 2006, 4^e éd., 779 p.
- JADOULLE Jean-Louis et GEORGES Jean (dir.), *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, Namur Didier Hatier, 2009, 336 p.
- JAMIN Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2009, 342 p.
- JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard, « The transmission of political values from parent to child », *The American political science review*, 1968, n° 42, pp. 169-184.
- JENNINGS M. Kent et LANGTON Kenneth P., « Mothers Versus Fathers : The Formation of Political Orientations Among Young Americans », *The Journal of Politics*, 1969, vol. 31, n° 2, mai, pp. 329-358.
- JENNINGS M. Kent et MARKUS Gregory B., « Partisan Orientations over the Long Haul : Results from the Three-Wave Political Socialization Panel Study », *The American Political Science Review*, 1984, vol. 78, n° 4, pp. 1000-1018.
- JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard G., « Continuity and change in Political Orientations : A Longitudinal Study of Two Generations », *The American Political Science Review*, 1975, vol. 69, n° 4, pp. 1316-1335.

- JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard G., « The Division of Political Labor Between Mothers and Fathers », *The American Political Science Review*, 1971, vol. 65, n° 1, pp. 69-82.
- JENNINGS M. Kent et NIEMI Richard G., *The Political Character of Adolescence. The Influence of Families and Schools*, Princeton, Princeton University Press, 1974, 357 p.
- JENNINGS M. Kent, « Political Socialization », in DALTON Russel J. et KLINGEMANN Hans-Dieter, *The Oxford Handbook of Political Behavior*, Oxford, Oxford University Press, 2009, pp. 29-44
- JOUTARD Philippe, « Une tâche possible », *La Débat. Histoire, politique, société*, 1997, n° 96, pp. 152-158.
- KITZINGER Jenny et BARBOUR Rosaline S., « Introduction: the challenge and promise of focus groups », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny (dir.), *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2001, pp. 1-26.
- KITZINGER Jenny, « The methodology of Focus Groups : the importance of interaction between research participants », *Sociology of Health & Illness*, 1994, vol. 16, n° 1, pp. 103-121.
- KOTEK Joël et RIGOULOT Pierre, *Le siècle des camps. Déportation, concentration, extermination. Cent ans de mal radical*, Paris, Jean-Claude Lattès, 2000, 805 p.
- KOTEK Joël et STEINBERG Maxime, « 1941, La 'solution finale' du problème juif : une solution dictée par l'idéologie », in COURTOIS Stéphane (dir.), *Une si longue nuit. L'apogée des régimes totalitaires en Europe. 1935-1953*, Monaco, Éditions du Rocher, 2003, pp. 281-301.
- KOTEK Joël, « 1904-1944. Le siècle des génocides et de la violence de masse », Académie Royale de Belgique, 6 avril 2010, disponible sur le site de l'Académie royale de Belgique : <http://www.academieroyale.be/> (consulté le 3 mars 2011).
- KOTEK Joël, « La Shoah, le génocide paradigmatic », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *La concurrence mémorielle*, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », 2011, pp. 167-184.
- KUPER Leo, « Theoretical Issues Relating to Genocide : Uses and Abuses », in ANDREOPoulos George J. (dir.), *op. cit.*, pp. 31-46.
- KUPER Leo, *Genocide. Its Political Use in the Twentieth Century*, New Haven, Yale University Press, 1981, 255 p.
- KUPER Leo, *The Prevention of Genocide*, New Haven, Yale University Press, 1985, 286 p.
- LAGROYE Jacques, « La socialisation politique. La pensée vivante d'Annick Percheron », *Revue française de science politique*, 1994, vol. 44, n° 1, p. 134.
- LALIEU Olivier, « L'invention du 'devoir de mémoire' », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2001, n° 69, pp. 83-94.
- LAMARE James W., « Language Environment and Political Socialization of Mexican-American Children », in NIEMI Richard et associés, *The Politics of Future Citizens. New Dimensions in the Political Socialization of Children*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974, pp. 63-82.
- LAMBERT Annie, « Enseigner la Shoah dans une démarche d'éducation civique », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 169-172.
- LANGTON Kenneth P. et JENNINGS M. Kent, « Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States », *The American Political Science Review*, 1968, vol. 62, n° 3, pp. 852-867.
- LANGTON Kenneth P. et KARNS David A., « The Relative Influence of the Family, Peer Group, and School in the Development of Political Efficacy », *The Western Political Quarterly*, 1969, vol. 22, n° 4, pp. 813-826.

- LANGTON Kenneth P., *Political Socialization*, Oxford, Oxford University Press, 1969, 214 p.
- LAPEYRONNIE Didier, « Révolte primitive dans les banlieues françaises. Essai sur les émeutes de l'automne 2005 », *Déviance et Société*, 2004, vol. 30, n° 4, pp. 431-448.
- LAROSE Philippe, *Notes de cours*, Collège du Sartay, 2009.
- LAUTERWEIN Andréa (coord.), *Rire, Mémoire, Shoah*, Paris, Éditions de l'éclat, 2009, 397 p.
- LAUTERWEIN Andréa, « Nouvelles ingénuités. La vie est-elle belle ? », in LAUTERWEIN Andréa (coord.), *Rire, Mémoire, Shoah*, Paris, Éditions de l'éclat, 2009, pp. 349-366.
- LAVABRE Marie-Claire, « Usages et mésusages de la notion de mémoire », *Critique internationale*, 2000, n° 7, pp. 48-57.
- LAVAU Georges, « À la recherche d'un cadre théorique pour l'étude du parti communiste français », *Revue française de sciences politiques*, 1968, n° 3, pp. 445-466.
- LAZAR Marc, « La résistible ascension de la gauche de la gauche », *Le Débat*, 2006, vol. 5, n° 142, pp. 84-96.
- LE CROM Jean-Pierre et MARTIN Jean-Clément, « Présentation », *Droit et Société*, 1998, n° 38, pp. 9-10.
- LEFEBVRE Barbara et FERHADJIAN Sophie (dir.), *Comprendre les génocides du XXe siècle. Comparer-Enseigner*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2007, 319 p.
- LEFEBVRE Barbara et FERHADJIAN Sophie, « Introduction », in LEFEBVRE Barbara et FERHADJIAN Sophie, *op. cit.*, pp. 8-18.
- LEFEBVRE Barbara, « L'enseignement de l'histoire de la Shoah dans le secondaire : état des lieux et perspectives », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 109-128.
- LEJEUNE Christophe, « Au fil de l'interprétation – L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative », *Swiss Journal of Sociology*, 2008, vol. 34, n° 3, pp. 593-603.
- LEJEUNE Christophe, « Petite histoire des ressources logicielles au service de la sociologie qualitative », in BROSSAUD Claire et REBER Bernard (dir.), *Humanités numériques*, Paris, Hermès, 2007, pp. 197-214.
- LEMKIN Raphaël, *Axis Rule in Occupied Europe. Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress*, Washington, Carnegie, 1944, 674 p.
- LES TERRITOIRES DE LA MÉMOIRE, *Le Parcours symbolique consacré à la déportation sous le régime nazi. Carnet de visite*, 29 p.
- LEVENE Mark, *Genocide in the Age of the Nation State. The meaning of Genocide*, Londres, I.B. Tauris, 2008, 266 p.
- LEWIS-BECK Michael S., JACOBY William G., NORPOTH Helmut et WEISBERG Herbert F., *The American Voter Revisited*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2008, 493 p.
- LOISEAU Hugo, « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information : une évaluation », in BREUX Sandra, REUCHAMPS Min et LOISEAU Hugo, *La carte mentale : un outil participatif pour la science politique*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, coll. « Méthodes participatives appliquées », pp. 39-51.
- LUBIN Orly, « Teaching Cinema, Teaching the Holocaust », in HIRSCH Marianne et KACANDES Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, New York, The Modern Language Association of America, 2004, pp. 220-233.

- MABILLE Xavier, *Histoire politique de la Belgique. Facteurs et acteurs de changement*, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politiques, 4^e éd., 505 p.
- MANIN Bernard, *Principes du gouvernement représentatif*, Paris, Flammarion, 1995, 219 p.
- MARCUS George E., « The Psychology of Emotion and Politics », in SEARS David O, HUDDY Leonie et JERVIS Robert (dir.), *Oxford Handbook of Political Psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2003, pp. 182-221.
- MARCUS George E., *Le citoyen sentimental. Émotions et politique en démocratie*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2008, 228 p.
- MARTENS Paul, *Théories du droit et pensée juridique contemporaine*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, coll. « Collection de la Faculté de droit de l'Université de Liège », 2003, 337 p.
- MAUREL Marie-Claude et MAYER Françoise (dir.), *L'Europe et ses représentations du passé. Les tourments de la mémoire*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2008, 224 p.
- MAYER Françoise et VÁSÍČEK Zdeněk, « Le passé et le présent, la mémoire et l'histoire », in MAUREL Marie-Claude et MAYER Françoise (dir.), *L'Europe et ses représentations du passé. Les tourments de la mémoire*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2008, pp. 169-207.
- MAYER Nonna, *Sociologie des comportements politiques*, Paris, Armand Colin, Collection U, 2010, 316 p.
- MELLUL Barbara, « Parler de la Shoah aux enfants : une pédagogie ouverte », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 65-76.
- MEMMI Dominique, « L'engagement politique », in GRAWITZ Madeleine et LECA Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 3. L'action politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985, pp. 310-366.
- MERCER Jonathan, « Emotional Beliefs », *International Organization*, 2010, n° 64, pp. 1-31.
- MERELMAN Richard M., « The Adolescence of Political Socialization », *Sociology of Education*, 1972, vol. 45, n° 2, pp. 134-166.
- MERELMAN Richard M., « The Structure of Policy Thinking in Adolescence : A Research Note », *The American Political Science Review*, 1973, vol. 67, n° 1, pp. 161-166.
- MERELMAN Richard M., « The Development of Policy Thinking in Adolescence », *The American Political Science Review*, 1971, vol. 65, n° 4, pp. 1033-1047.
- MERTON Robert K., « The Focused Interview and Focus Groups. Continuities and Discontinuities », *Public Opinion Quarterly*, 1987, vol. 51, pp. 550-566.
- MILBRATH Lester W., *Political Participation. How and Why Do People Get Involved in Politics ?*, Chicago, Rand Mc Nally & Company, 1965, 195 p.
- MILNER Henry, *La compétence civique. Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*, Saint Nicolas, Presses de l'Université de Laval, 2004, 388 p.
- MORGAN David L., « Focus groups », *Annual Review of Sociology*, 1996, vol. 22, pp. 129-152.
- MOUSTY Emmanuelle et CLEREBAUT Christine, *Du traité de Versailles aux accords de Schengen en passant par Rivesaltes*, Dossier de présentation du projet, 2009.
- MUXEL Anne, « La mémoire familiale, un passé devant soi ? », *Le Mensuel de l'Université. Dossier : Enjeux de mémoire*, 2008, pp. 32-34.
- MUXEL Anne, « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures et ajustements », *Revue française de science politique*, 2002, vol. 52, n° 5, pp. 521-544.

- MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *Revue française de science politique*, 2001, vol. 51, n° 3, pp. 409-430.
- MUXEL Anne, *Avoir 20 ans en politique. Les enfants du désenchantement*, Paris, Seuil, 2010, 237 p.
- MUXEL Anne, *Individu et mémoire familiale*, Paris, Hachette Littératures, coll. « Pluriel », 2007, 226 p.
- MUXEL Anne, *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2001, 190 p.
- MYERS Greg et MACNAGHTEN Phil, « Can focus groups be analysed as talk ? », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny (dir.), *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2001, pp. 173-185.
- MYERS Greg, « Enabling talk : How the facilitator shapes a focus group », *Text & Talk*, 2007, vol. 27, n° 1, pp. 79-105.
- NIE Norman, VERBA Sidney et PETROCIK John R., *The Changing American Voter*, Cambridge, Harvard University Press, 1976, 430 p.
- NIEMI Richard et associés, *The Politics of Future Citizens. New Dimensions in the Political Socialization of Children*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974, 239 p.
- NIEMI Richard I. et SOBIESZEK Barbara I., « Political Socialization », *Annual Review of Sociology*, 1977, vol. 3, pp. 209-233.
- NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome I*, Paris Gallimard, coll. « Quarto », 1997, 1642 p.
- NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome II*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997, 3014 p.
- NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome III*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997, 4751 p.
- NORA Pierre, « Entre Mémoire et Histoire », in NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome 1*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997, pp. 23-43.
- OESER Alexandra, *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne. Interprétations, appropriations et usages de l'histoire*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, coll. « Dialogiques », 2010, 434 p.
- PANKIEWICZ Tadeusz, *La Pharmacie du ghetto de Cracovie*, Paris, Actes Sud, 1998, 208 p.
- PAVLOFF Franck, *Matin brun*, Le Chambron-sur-Lignon, Cheyne, 2003, 10 p.
- PERCHERON Annick, « À propos de l'application du cadre théorique d'Easton à l'étude du parti communiste français », *Revue française de sciences politiques*, 1970, n° 1, pp. 75-92.
- PERCHERON Annick, « Ideological proximity among French children : problems of definition and measurement », *European Journal of Political Research*, 1977, n° 5, pp. 53-81.
- PERCHERON Annick, « La conception de l'autorité chez les enfants français », *Revue française de sciences politique*, 1971, vol. 21, n° 1, pp. 103-128.
- PERCHERON Annick, « La formation des préférences idéologiques », in PERCHERON Annick et al., *Les 10-16 Ans & La Politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1978, pp. 47-94.
- PERCHERON Annick, « La socialisation politique. Défense et illustration », in GRAWITZ Madeleine et LECA Jean, *Traité de science politique. Tome III. L'action politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985, pp. 165-235.
- PERCHERON Annick, « Les études américaines sur les phénomènes de socialisation politique dans l'impasse ? Chronique d'un domaine de recherche », *L'Année sociologique*, 1981, vol. 31, pp. 69-96.

- PERCHERON Annick, « The Influence of the Socio-Political Context on Political Socialization », *European Journal of Political Research*, 1982, n° 10, pp. 53-69.
- PERCHERON Annick, « Traverses. Histoire d'une recherche », *Revue française de science politique*, 1994, vol. 44, n° 1, pp. 100-122.
- PERCHERON Annick, BONNAL Françoise, BOY Daniel, DEHAN Nadia, GRUNBERG Gérard et SUBILEAU François, *Les 10-16 Ans & La Politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1978, 279 p.
- PERCHERON Annick, *L'univers politique des enfants*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1974, 253 p.
- PETIT Marianne, « Le projet de Musée Mémorial du camp de Rivesaltes », in FIJALKOW Jacques (dir.), *Transmettre la Shoah dans la famille, à l'école, dans la cité*, Paris, Les Éditions de Paris, 2009, pp. 184-187.
- PINA Christina, *L'extrême gauche en Europe*, Paris, La documentation Française, 2005, 160 p.
- PIRES Alvaro, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in POUPART Jean, DESLAURIERS Jean-Pierre, GROULX Lionel et LAPERRIERE Anne, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Morin, 1997, pp. 113-167.
- PROST Antoine, « Les monuments aux morts. Culte républicain ? Culte civique ? Culte patrio-tique ? », in NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome 1*, Paris Gallimard, coll. « Quarto », 1997, pp. 199-223.
- RAXHON Philippe, « Essai de bilan historiographique de la mémoire », *Cahiers du Centre de recherches en histoire du droit et des Institutions*, 2009, n° 30, pp. 11-94.
- RAXHON Philippe, « Pour mémoire, une mise en perspective historique des lois mémorielles », in GRANDJEAN Geoffrey et JAMIN Jérôme, *La concurrence mémorielle*, Paris, Armand Colin, coll. « Recherches », 2011, pp. 39-62.
- RAXHON Philippe, « Tacite est bien dans l'Empire », in VAN YPERSELE Laurence (dir.), *Questions d'histoire contemporaine. Conflits, mémoires et identités*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, pp. 223-245.
- RAYNAUD Philippe, *L'extrême gauche plurielle : entre démocratie radicale et révolution*, Paris, Éditions Autrement, 2006, 201 p.
- REGARD Fabienne, « The problem of age and coping with emotion as a visitor to Auschwitz », in BIALECKA Alicja, OLEKSY Krystyna, REGARD Fabienne et TROJAŃSKI Piotr (dir.), *European pack for visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum. Guidelines for teachers and educators*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2010, pp. 27-31.
- REMOND René, *Quand l'État de mèle de l'Histoire. Entretien avec François Azouvi*, Paris, Stock, coll. « Les essais », 2006, 106 p.
- RENAULD Bernadette, « Le point sur... le droit de vote des étrangers aux élections communales », *Journal des Tribunaux*, n° 6237, 7 octobre 2006, pp. 578-579.
- RICŒUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, 689 p.
- RIOUX Jean-Pierre, « Devoir de mémoire, devoir d'intelligence », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, n° 73, pp. 157-167.
- RODER Iannis, « Le prisme d'Auschwitz », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 333-343.

- ROEKENS Anne, *La Belgique et la persécution des Juifs*, Bruxelles, La Renaissance du Livre/CEGES-SOMA, 2010, 124 p.
- ROSENBERG Shawn W., *Reason, Ideology and Politics*, Princeton, Princeton University Press, 1988, 255 p.
- ROSENBERG Shawn W., *The Not So Common Sense. Differences in How People Judge Social and Political Life*, New Haven, Yale University Press, 2002, 424 p.
- ROSENBERG Shawn W., WARD Dana and CHILTON Stephen, *Political Reasoning and Cognition. A Piagetian View*, London, Duke University Press, 1988, 204 p.
- SCHOLSEM Jean-Claude, « Des 'principes' et de l'usure du temps », *Revue de Jurisprudence de Liège*, Mons et Bruxelles, 2003, n° 27, pp. 1165-1176.
- SCHWARTZ David C et SCHWARTZ Sandra Kenyon (dir.), *New Directions in Political Socialization*, New York, The Free Press, 1975, 340 p.
- SCHWARTZ Sandra Kenyon et SCHWARTZ David C., « New Directions in the Study of Political Socialization », in SCHWARTZ David C et SCHWARTZ Sandra Kenyon (dir.), *New Directions in Political Socialization*, New York, The Free Press, 1975, pp. 3-25.
- SCHWARTZ Sandra Kenyon, « Patterns of Cynicism: Differential Political Socialization among Adolescents », in SCHWARTZ David C et SCHWARTZ Sandra Kenyon (dir.), *New Directions in Political Socialization*, New York, The Free Press, 1975, pp. 188-202.
- SEARS David O. et FUNK Carolyn L., « Evidence of the Long-Term Persistence of Adults Political Predispositions », *The Journal of Politics*, 1999, vol. 61, n° 1, pp. 1-28.
- SEMELIN Jacques, « Éléments pour une grammaire du massacre », *Le Débat. Histoire, politique, société*, 2003, n° 124/2, pp. 154-170.
- SEMELIN Jacques, « La logique monstrueuse du meurtre de masse », *Le Débat. Histoire, politique, société*, 2010, n° 162/5, pp. 117-131.
- SEMELIN Jacques, *Purifier et détruire. Usages politiques des massacres et génocides*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 2005, 485 p.
- SHAW Martin, *What is genocide ?*, Cambridge, Polity Press, 2007, 222 p.
- SHNUR Emma, « La morale et l'histoire », *Le Débat. Histoire, politique, société*, 1997, n° 96, pp. 159-165.
- SHNUR Emma, « Pédagogiser la Shoah ? », *Le Débat. Histoire, politique, société*, 1997, n° 96, pp. 122-144.
- SIEDENTOP Larry, *La démocratie en Europe*, Paris, Buchet/Chastel, 2003, 358 p.
- SOHIER Jérôme, « Bruxelles-Hal-Vilvorde : un arrondissement en sursis ? », *Administration publique*, 2004, n° 2, pp. 107-113.
- SPF Économie – Direction Générale Statistique et Information économique, *Niveau de vie. Statistique fiscale des revenu*, Bruxelles, 2010, 232 p.
- STEINBERG Maxime, « Le génocide au XX^e siècle : lecture juridique ou historique », in DESTEXHE Alain et FORET Michel (dir.), *De Nuremberg à La Haye et Arusha*, Bruxelles, Bruylant, 1997, pp. 49-63.
- TAGUIEFF Pierre-André, « Le racisme », *Cahier du CEVIPOF*, 1998, n° 20, 104 p.

- TAGUIEFF Pierre-André, « Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'antiracisme », in TAGUIEFF Pierre-André (dir.), *Face au racisme. Tome 2. Analyses, hypothèses, perspectives*, Paris, La Découverte, coll. « essais », 1991, pp. 13-63.
- TAGUIEFF Pierre-André, *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte, coll. « Armillaire », 1987, 644 p.
- TER MİNASSIAN Taline, « Le cas arménien : de l'usage du 'massacre' dans le discours négationniste », in EL KENZ David (dir.), *Le massacre, objet d'histoire*, Paris, Gallimard, coll. « Foliohistoire », 2005, pp. 318-332
- TERNON Yves, « Comparer les génocides », *Le Monde juif. Revue d'histoire de la Shoah*, 2003, n° 177-178, pp. 35-59.
- TODOROV Tzvetan, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 2004, 60 p.
- TODOROV Tzvetan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 1989, 452 p.
- TORNEY-PURTA Judith, « The School's Role in Developing Civic Engagement : A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries », *Applied Developmental Science*, 2002, vol. 6, n° 4, pp. 203-212.
- TORRES-GUINET Frédérique, « Le cinéma à l'appui de l'enseignement de la Shoah », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, pp. 205-217.
- TOURE EI Hadj, « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, pp. 5-27.
- TOURNIER Vincent, « Modalités et spécificités de la socialisation des jeunes musulmans en France », *Revue française de sociologie*, 2011, vol. 52, n° 2, pp. 311-352.
- TROPER Michel, « La loi Gayssot et la constitution », *Histoire, Sciences Sociales*, 1999, vol. 54, n° 6, pp. 1239-1255.
- VAN DER MAREN Jean-Marie, « La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, pp. 129-139.
- VAN YPERSELE Laurence (dir.), *Questions d'histoire contemporaine. Conflits, mémoires et identités*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, 245 p.
- VAN YPERSELE Laurence, « Les mémoires collectives », in VAN YPERSELE Laurence (dir.), *Questions d'histoire contemporaine. Conflits, mémoires et identités*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, pp. 191-201.
- VERBEKEN Pascal, *La terre promise (Flamands en Wallonie), suivi d'extraits choisis de l'ouvrage À travers les Flandres (1902) d'Auguste de Winne*, Mayenne, Le Castor Astral, coll. « Escales des lettres », 2010, 316 p.
- VERHOEVEN Joe, « La spécificité du crime de génocide », in DESTEXHE Alain et FORET Michel (dir.), *De Nuremberg à La Haye et Arusha*, Bruxelles, Bruylant, 1997, pp. 39-47.
- VERHOEVEN Joe, « Le crime de génocide. Originalité et ambiguïté », *Revue belge de droit international*, 1991, n° 1, pp. 5-26.
- VIDAL-NAQUET Pierre, *Les assassins de la mémoire. « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*, Paris, La Découverte, 1987, 231 p.
- VILLA Dana, « Hannah Arendt, 1906-1975 », *The Review of Politics*, 2009, n° 71, pp. 20-36.

VOLDMAN Danièle, « La place des mots, le poids des témoins », in Institut d'histoire du temps présent. *Écrire l'histoire du temps présent : En hommage à François Bedarida*, Paris, CNRS Éditions, 1993, pp. 123-131.

WARD Dana, « Genetic Epistemology and the Structure of Belief Systems : An Introduction to Piaget for Political Scientists », *Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association*, Denver, septembre 1982.

WEBER Max, *Économie et société*, tome I, Paris, Plon, 1969, 317 p.

WHITE Elliott S., « Intelligence and Sense of Political Efficacy in Children », *The Journal of Politics*, 1968, vol. 30, n° 3, pp. 710-731.

WIEVIORKA Annette, *Auschwitz, 60 ans après*, Paris, Robert Laffont, 2005, 286 p.

WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin*, Paris, Hachette, coll. « Littératures », 2009, 185 p.

WURTZ Karine, « La responsabilité du génocidaire : entre responsabilité individuelle et responsabilité collective », *Criminologie*, 2006, vol. 39, n° 2, pp. 59-76.

Annexes

Annexe 1 : Exemples du contenu du manuel scolaire *Construire l'Histoire*

Héritages

Représentations

1 Art SPIEGELMAN, *Maus*, II, Paris, Flammarion, 1992, p. 71

ET TOUT DANS LA SALLE DES OUVREURS, ILS SE TASSAIENT, UN FERMANT LA PORTE HERMÉTIQUEMENT, ET EN PANSAIT LE NOIR.

Zyklon B, un pesti... verse dans des colonnes crevées.

ENTRE 3 ET 30 MINUTES LA PLUVENT, LA DÉPRAVANT COMBIEN DE GAZ ILS RESTAIENT - MAIS TRES VITE IL Y AVAIT PLUS PERSONNE EN VIE.

LE PLUS GRAND TAS DE CORPS ENFANTS, JUITS, SE RÉPÈRE LA PORTE OU ILS ESTRANNAIENT DE SORTIR.

LEURS QUARTS CAVÉS À DROITE D'ESPAGNE, D'ÉVALAÎDÉ LES MURS... LES PLUS FORTS AU-DESSUS, LES PLUS VIEUX ET LES BÉBÉS ÉCRASÉS... EN-DESSOUS... SOUVENT LES CRÂNES RÉSONNENT...

ASSEZ!

PLUS JE VOULSIS PAS ENTENDRE MAIS DE TOUTE FAÇON, IL ME RACONTENT.

2 P. Nora : (...) Ce que vous avez fait, vous, est autre chose qu'un travail d'historien. Vous avez cherché par des moyens littéraires à rendre compte de l'exécution, du meurtre lui-même, c'est-à-dire de la part aveugle que les historiens (...) ne pouvoient pas envisager.

J. Littell : Ils ont essayé, mais ils n'ont pas réussi (...), pas de manière satisfaisante.

P. Nora : Ils butent parce que ce n'est pas leur métier.

J. Littell : Un problème crucial est qu'un historien est quelqu'un qui travaille sur des sources. Or, au niveau des brouilleurs, les sources sont des paroles, rares d'abord, et qui sont peut-être vraies et peut-être pas. Un historien n'a pas droit au bon intuitif, la sympathie imaginative.

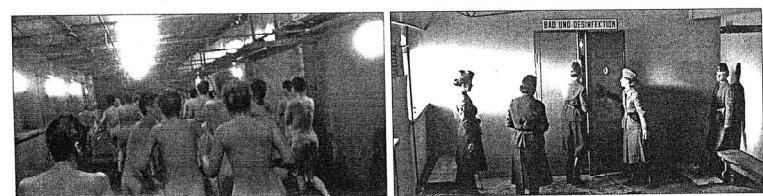
P. Nora : Je dirais qu'ils rationalisent l'Histoire. C'est leur métier. Ils la raffrodisent, si j'ose dire (...). En gros, l'historiographie a consisté à questionner une masse géante de documentation. (...) Vous, par le biais du roman, vous avez fait autre chose. Vous vous êtes introduit dans le mécanisme psychologique de l'exécution, qui était le point aveugle de toute cette historiographie et qui ne peut que l'être. Votre approche (...) est extérieure à la démarche historienne et aboutit à une sorte de vérité autre, que les historiens ne peuvent atteindre ni approcher, et qui est de restituer le vécu de l'exécution. C'est là votre apport et ce qui a paru, d'une certaine manière, le franchissement d'une ligne rouge, une perversion radicale. Parce que vouloir essayer de comprendre pouvait paraître déjà une façon d'admettre.

Entretien de Pierre NORA avec Jonathan LITTELL, Conversation sur l'Histoire et le roman, dans *Le Débat*, n° 144, mars-avril 2007, p. 35-36

Raconter la Shoah ?

À côté de nombreux travaux d'historiens qui attestent des modalités de l'extermination des Juifs, des cinéastes, des romanciers... ont tenté, à leur manière, de perpétuer la mémoire de la *Shoah**.

Quels aspects en retiennent-ils ? Quelles images en donnent-ils ? Pareille tragédie peut-elle trouver un mode d'expression adéquat dans la fiction ?



3 Extrait du film *La Liste de Schindler*, réalisé par Steven SPIELBERG, Etats-Unis, 1993

Cette scène a suscité une importante polémique car, une fois femmes et enfants enfermés dans cette chambre « de bain et de désinfection », et après un suspense habilement entretenu par le réalisateur, c'est de l'eau qui sort des pommeaux de douche. Le réalisateur a été accusé de faire le jeu des négationnistes* qui nient l'existence des chambres à gaz, pourtant bien attestées par les sources historiques.

- 4 Quand j'ai appris son projet, dont j'ignorais absolument la genèse, je me suis dit : Spielberg va se trouver confronté à un dilemme, il ne peut pas raconter l'histoire de Schindler sans dire aussi ce qu'a été l'*Holocauste**. et comment peut-il dire ce qu'a été l'*Holocauste** en racontant l'histoire d'un Allemand qui a sauvé 1300 Juifs, puisque la majorité écrasante des Juifs n'a pas été sauvée ? Même s'il montre les « actions » au sein d'Allemagne, même, au moment de la déportation au *ghetto* de Cracovie*, même s'il montre le chef du camp tirant sur les déportés, comment peut-il être honnête par rapport à la normalité de la procédure d'extermination, de la machinerie de l'extermination ? Non, ça ne se passe pas comme cela pour tout le monde. A Treblinka*, ou à Auschwitz*, ou à Majdanek*, le sauveur ne se posait même pas. (...) C'est tout le problème de l'image, et tout le problème de la représentation. C'est de ce qui s'est passé qui ne ressemblait à ça, même si tout paraît authentique. (...) L'*Holocauste** est d'abord unique en ce qu'il édifie autour de lui (...), la limite à ne pas franchir parce qu'un certain absolu d'horreur est intransmissible : prétendre le faire, c'est se rendre coupable de la transgression la plus grave. La fiction est une transgression, je pense profondément qu'il y a un interdit de la représentation. En voyant *La Liste de Schindler*, j'ai retrouvé ce que j'avais éprouvé en voyant le feuilleton *Holocauste**. (...) Alors la question est ainsi posée : pour témoigner, est-ce qu'on invente une forme nouvelle ou est-ce qu'on reconstruit ? Je pense avoir fait une forme nouvelle. Spielberg a choisi de reconstruire. Or, reconstruire, c'est, d'une certaine façon, fabriquer des archives. (...) J'ai le sentiment qu'il a fait un *Shoah** illustré, il a mis des images là où il n'y en a pas dans *Shoah**, et les images tuent l'imagination, permettent à travers Schindler, « héros » pour le moins discutable, une consolante identification.
- On peut se poser une autre question, celle de cette « mode », car il s'agit bien d'une véritable mode lancée par les Américains et les Israéliens : la mode des justes*. On a basculé de l'autre côté. Il y a désormais de plus en plus de gens qui ont sauvé des Juifs... S'il y a eu tellement de justes pour sauver les Juifs, comment se fait-il que tant de Juifs ont péri ? Là encore on perd le sens des proportions. Des « justes » ont existé, mais je ne les appelle pas des justes, seulement des gens qui ont fait leur devoir. Certains l'ont fait tout le temps, certains l'ont fait quelques fois, certains l'ont fait à moitié. Ce n'est pas simple cette histoire. Ce que je reproche fondamentalement à Spielberg, c'est d'essayer d'imiter l'*Holocauste** à travers un Allemand. Même s'il a sauvé des Juifs, ça change complètement l'approche de l'Histoire. C'est le monde à l'envers. (...)
- Shoah** est un film aride et pur. Dans *Shoah**, il n'y a aucune histoire personnelle. Les survivants juifs de *Shoah** sont des survivants d'une espèce particulière. (...) les témoins directs de la mort de leur peuple. (...) Aucun ne raconte son histoire personnelle (...). C'est tout le contraire de Spielberg, pour qui l'extermination est un décor : le noir soleil aveuglant de l'*Holocauste** n'est pas affronté.
- * Actions dites « spéciales », c'est-à-dire, donc le jargon nazi, les exécutions de Juifs. Pour certains de ces actes, il y a eu également effectivement toute une série d'appellations codées comme celle d'action spéciale. *
- * Créé en 1941 par l'occupant nazi, le *ghetto* de Cracovie, au sud de la Bavière, est détruit en 1943. Les Juifs qui y habitent sont exécutés ou déportés.
- * Camp nazi construit en 1941, au nord-est de Varsovie, et qui deviendra un des centres d'extermination (→ 86).
- * Holocaust. *The story of the family Weiss* est une série télévisée américaine réalisée en 1978 par Marvin Chomsky. Diffusée aux États-Unis puis en Europe, elle raconte l'extermination des Juifs à travers l'histoire fictive de deux familles allemandes, une juive et une nazie. Elle a largement contribué à la prise de conscience, dans l'opinion publique, de la réalité de la *Shoah*.
- * Tiré du film de Claude Lanzmann diffusé en 1985 : voir la notice biographique en fin de manuel.
- * → 42/8

Claude LANZMANN. À propos de « *La Liste de Schindler* », dernier film de Steven Spielberg. *Holocaust, la représentation impossible*, dans *Le Monde*, 3 mars 1994 (D'après www.lemonde.fr, page consultée le 3 janvier 2007)

Héritages

Auschwitz, camps de la mort

Patrimoine

1 Plan des camps d'Auschwitz (D'après J.-C. Pressac, *Enquête sur les chambres à gaz*, dans *Les collections de l'histoire*, n° 3, 1988, p. 39)

2 Vue actuelle du camp d'Auschwitz II ou Auschwitz-Birkenau

3 Pour savoir, il faut s'imaginer. Nous devons tenter d'imaginer ce que fut l'enfer d'Auschwitz en été 1944, (...). Parmi les prisonniers d'Auschwitz, ceux dont les SS* voulaient éradiquer à tout prix la possibilité d'avoir des enfants, bien sûr, les membres du *sonderkommando**, le « commando spécial » de détenus qui géraient à mains nues l'extermination de masse (...). Leur travail, il faut bien le redire : manipuler la mort de leurs semblables par milliers. Être témoins de tous les derniers moments, (...). Reconnaître les siens et ne rien dire. Voir entrer hommes, femmes et enfants dans la chambre à gaz. Entendre les cris, les coups, les agonies. Attendre. Puis, recevoir d'un coup l'indescriptible amoncellement humain (...), qui s'écoule à l'ouverture des portes. Tirer les corps un à un, les déshabiller (...). Laver au jet toutes les humures, toutes les saines accumulées. Extraire les dents en or, pour le butin du *Reich**. Introduire les corps dans la fournaise des crématoires. Maintenir l'inhumaine cadence. Alimenter en coke. Retirer les cendres humaines (...). Concasser les os. Faire des tas de tout cela, le jeter dans le fleuve voisin ou l'utiliser comme matériau de terrassement pour la route en construction près du camp. Marcher sur 150 m² de cheveux humaines qui quinze détenus s'emploient à carder sur de grandes tables. Repeindre quelquefois le vestaire, confectionner des halles de verdure — camouflage —, creuser des fosses d'incinération supplémentaires pour les gazages exceptionnels (...). Recommander, chaque jour, sous la menace des SS* (...).

Georges DIDI-HUBERMAN, *Images malgré tout*, Paris, Éditions de Minuit, 2004, p. 11-13

4 Les 499 détenus en provenance de Dachau sont arrivés ici le 29 octobre 1942. Leur condition physique est déplorable, ils sont très affaiblis — des « musulmans ». Peut-être qu'après un repos de 15 jours un tiers de l'effectif sera apte au travail. Il est absolument exclu de les faire travailler chez Buna. La répartition est la suivante : 50 détenus professionnellement utilisables, 162 sans profession, et 287 ouvriers agricoles. Le 30 décembre 1942 sont arrivés de Harenbrück 186 détenus. Leur condition physique est meilleure que ceux de Dachau. Ils se répartissent ainsi : 128 professionnellement utilisables et 58 sans profession.

Message n° 152 du service radio SS* d'Auschwitz, 30 décembre 1942 (D'après *Le camp de concentration de Dachau, 1933-1945*, Bruxelles, Comité international de Dachau, 1979, p. 132)

5 2/9/1942 - J'ai assisté pour la première fois à une action spéciale à l'extérieur¹, à 3 h du matin. En comparaison, *L'Enfer* de Dante m'apparaît presque comme une comédie. Ce n'est pas pour rien qu'Auschwitz est appelé le camp de l'extermination ! 23/9/1942 - (...). Le soir, à 20 h, dîner au foyer des officiers SS* en compagnie du général de corps d'armée Pohl ; un véritable festin. On nous a servi du brochet frit à volonté, du vrai café, une excellente bière et des sandwiches (...). 3/10/1942 - J'ai procédé aujourd'hui à la conservation de matériel vivant provenant de foie et de rate d'hommes ainsi que de pancréas. J'y ai ajouté des poux conservés dans de l'alcool (...) prélevés sur des malades du typhus. À Auschwitz, des rues entières sont anéanties par le typhus (...).

¹ Dans les quatre petites chambres à gaz qui entrent en fonction, fin juillet 1942, dans le camp d'Auschwitz II ou Auschwitz-Birkenau.

Johann-Paul KREMER, *Journal de bord*, août-novembre 1942 (D'après *Auschwitz vu par les SS*, Höss, Kremer, Broad, Oświęcim, Musée d'État, 1974, p. 226-227)

6 Je me rendis à Treblinka¹ pour voir comment s'effectuaient les opérations d'extermination. (...) Cependant, ses méthodes ne me parurent pas très efficaces. Aussi, quand j'installai le bâtiment d'extermination, je me suis mon choix se porta sur le Zyklon B (...). Selon les conditions atmosphériques, il fallait compter de trois à quinze minutes pour que le gaz fît son effet. Nous savions que les gens étaient morts lorsqu'ils cessaient de crier. Ensuite nous attendions environ une demi-heure avant d'ouvrir les portes et d'enlever les corps. Une fois les corps sortis, nous commandos spéciaux leur retirions bagues et alliances, ainsi que l'or des dents. Nous apportâmes également une autre amélioration par rapport à Treblinka¹

en construisant des chambres à gaz pouvant contenir 2000 personnes à la fois, alors qu'à Treblinka¹ leurs dix chambres à gaz n'en contenaiten chacune que 200 (...). [De plus], à Treblinka¹ : les victimes savaient presque toujours qu'elles allaient être exterminées ; à Auschwitz nous nous efforçâmes de leur faire croire qu'elles allaient subir un épouillage.

¹ Camp d'extermination nazi, au nord-est de Varsovie, Pologne (→ 86/2)

Rudolf HOESS, déposition au procès de Nuremberg, 15 avril 1946 (D'après WL.SHER, *Le III^e Reich, des origines à la chute*, II, Paris, Stock, 1966, p. 447-448)

Documents

Le nazisme : vers le pouvoir... (1919-1933)

En novembre 1918, le II^e Reich s'effondre. En février 1919, l'Allemagne connaît pour la première fois un régime démocratique : la république dite de Weimar. En 1921, un ancien combattant, Adolf Hitler, prend la tête du NSDAP, parti né en 1919. Malgré son coup d'État manqué en 1923, il séduit progressivement les Allemands. Aux élections de juillet 1932, son parti obtient 37 % des suffrages. En janvier 1933, le président de la république, Hindenburg, le nomme *chancelier**. Hitler dissout le *Reichstag** et organise de nouvelles élections qui se tiennent le 5 mars 1933. Il récolte 44 % des voix. Avec l'appui du Parti Catholique (Zentrum), le *Reichstag** lui accorde les pleins pouvoirs pour 4 ans. Comment expliquer la séduction d'une large partie du peuple allemand ?

1 Date de l'élection et assemblée élue	KPD Communistes	SPD Sociaux-démocrates	ZENTRUM Centre catholique	DDP Démocrates libéraux	DNVP Nationaux allemands	NSDAP National-socialistes	Autre
19 janvier 1919	37,9 %	19,7 %	18,6 %	10,3 %			13,5 %
6 juin 1920	2,1 %	21,6 %	13,6 %	8,3 %	14,3 %		39,5 %
24 mai 1924	12,6 %	20,5 %	13,4 %	5,7 %	19,5 %	6,6 %	21,7 %
7 décembre 1924	9 %	26 %	13,6 %	6,3 %	20,5 %	3 %	21,6 %
20 mai 1928	10,6 %	29,8 %	12,1 %	4,9 %	14,2 %	2,6 %	25,8 %
14 septembre 1930	13,1 %	21,6 %	11,9 %	3,8 %	7 %	18,3 %	24,4 %
31 juillet 1932	14,3 %	21,4 %	12,4 %	1 %	5,9 %	37,7 %	7,3 %
6 novembre 1932	16,9 %	20,4 %	11,9 %	0,95 %	8,8 %	33,1 %	7,95 %
5 mars 1933	12,3 %	18,2 %	11,3 %	0,90 %	8 %	44 %	5,3 %

* En 1919, c'est l'Assemblée constituante. À partir de 1920, c'est le *Reichstag*.

Résultats des élections législatives sous la république de Weimar par pourcentage de voix, 1919-1933 (D'après S. Bernstein, P. Meza, *L'Allemagne de 1870 à nos jours*, Paris, A. Colin, p. 83 et J.-M. Flonjeau, *Le Reich allemand de Bismarck à Hitler, 1848-1945*, Paris, A. Colin, 2003, p. 160)

2		NSDAP (en % des inscrits)	Société allemande
Ouvriers dans l'industrie	28,1 %	45,9 %	
Employés	25,6 %	12 %	
Indépendants	20,7 %	9 %	
Fonctionnaires	6,6 %	4,2 %	
Étudiants	1,7 %	0,9 %	
Partisans	14 %	0,05 %	
Autres	3,3 %	17,4 %	

Répartition socioprofessionnelle des membres du NSDAP en 1930 par rapport à l'ensemble de la société allemande (D'après W. Hofer, *Le national-socialisme par les textes*, Paris, Plon, 1963, p. 24)

84

- 3 1. Nous demandons la constitution d'une Grande Allemagne, réunissant tous les Allemands sur la base du droit des peuples d'eux-mêmes.
2. Nous demandons l'égalité des droits du peuple allemand au regard des autres nations, l'abrogation des traités de Versailles et de Saint-Germain.
3. Nous demandons de la terre et des colonies pour nourrir notre peuple et résorber notre surpopulation.
4. Seuls les citoyens bénéficient des droits civiques. Pour être citoyen, il faut être de sang allemand, la confession importe peu. Aucun Juif ne peut donc être citoyen.
6. (...) Nous demandons donc que toute fonction publique, quelle qu'en soit la nature, ne puisse être tenue par des non-citoyens. (...)

7. (...) Si ce pays ne peut nourrir toute la population, les non-citoyens devront être expulsés du *Reich**. (...)
25. Pour mener tout cela à bien, nous demandons la création d'un pouvoir central puissant (...).
Les dirigeants du parti promettent de tout mettre en œuvre pour la réalisation des points ci-dessus énumérés, en sacrifiant leur propre vie si besoin est.

Extraits du programme du NSDAP, Munich, 24 février 1920 (D'après W. Hofer, *Le national-socialisme par les textes*, Paris, Plon, 1963, p. 30-33)

- 4 Ma jeunesse a été celle de toute une génération qui avait grandi dans une bourgeoisie à tendance de droite et qui fournit par la suite au mouvement nazi et à l'armée un grand nombre de ses dirigeants. Il y avait dans la bourgeoisie, au moment où Hitler prit le pouvoir, une génération mi-enfantine, mi-adolescente qui réussit de se sacrifier à un idéal. (...) Mon entrée aux Jeunesses historico-nazies¹ date du 1^{er} mars 1933. L'« historicisme » faisait partie tout naturellement des opinions que nos parents nous avaient transmises. (...) Je dois à cette situation d'avoir pu par la suite servir de toutes mes forces une politique inhumaine sans me poser de questions sur ma propre honêteté morale.
Hitler réussit à nous communiquer son fanatisme. Le fanatique croit que la fin justifie les moyens. Il ne voit que le but à atteindre, et devient aveugle et sourd à tout le reste. (...)
Ma mère nous ressassait que l'Allemagne avait perdu la guerre bien que ses soldats eussent été les plus valeureux. Une paix infamante avait

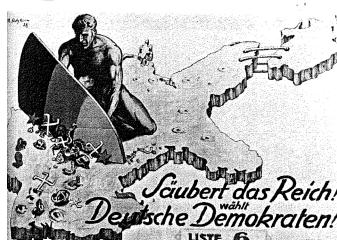
causé l'écartèlement du pays. L'économie nationale était mise en péril par les dettes de guerre (...). On entendait les adultes s'insurger contre les querelles confuses qui avaient lieu au sein du Parlement, et on comprenait que ce désordre était dû aux partis qui divisaient les Allemands. (...) Parmi les misères dont se plaignaient les adultes, il y avait le chômage. Les promoteurs du national-socialisme² promirent de supprimer le chômage et la misère de 6 millions d'habitants et je les crus. Je crus qu'ils réaliseraient l'union politique du peuple allemand et qu'ils surmonteraient les difficultés résultant du traité de Versailles.

¹ Hitlerjugend : → 35/2, note 1

² Nazisme

Melitta MASCHMANN, *Ma jeunesse au service du nazisme*, Paris, Plon, 1964, p. 25-26

- 5 Affiche pour les élections législatives du 20 mai 1928



En bas de l'affiche, on peut lire :
« Nettoyez le
Reich ! Voter
pour les Deutsche
Demokraten ! »,
c'est-à-dire le DDP
(→ 34/1).

Wahl urne
signifie « urne
électorale ».

- 6 Affiche nazie pour les élections de mars 1933



85

Documents

L'Allemagne nazie (1933-1945)

Dès leur arrivée au pouvoir en 1933, Hitler et les responsables installent le III^e Reich*. Quel est le visage de ce nouveau régime ?

1	<p>1933</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hitler nommé <i>chancelier</i>* (30 janvier) - Incendie du <i>Reichstag</i>* (27-28 février) - Hitler organise de nouvelles élections (6 mars) et obtient 44 % des suffrages. Le <i>Reichstag</i>* lui accorde les pleins pouvoirs pour 4 ans - Ouverture du premier camp de concentration à Dachau (→ 35/5) - Orientation de la <i>Gesetzgebung</i> - Interdiction des syndicats - Le NSDAP devient parti unique. - L'Allemagne quitte la SDN. - Désert de la politique de grands travaux - Désert du boycott des magasins juifs et de l'exclusion des Juifs de la fonction publique 	<p>Hitler est nommé <i>chancelier</i>* par le président Hindenburg, car les milieux conservateurs voient en lui un moyen d'enrayer la menace communiste et de redresser l'économie du pays. Le <i>Reichstag</i>* est réduit en cendres par un incendie volontaire. Les communistes sont accusés du forfait et le KPD (Parti Communiste allemand) mis hors la loi. On saura plus tard qu'il s'agissait d'un coup monté par les nazis.</p>
13	<p>1934</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nuit des Longs Couteaux (29-30 juin) - À la mort de Hindenburg, Hitler se proclame <i>Reichsführer</i>* - Les Juifs sont exclus des forces armées. 	<p>Lors de la Nuit des Longs Couteaux, qui fera de 150 à 200 morts, Hitler élimine les cadres des SA*, soupçonnés d'organiser un coup d'Etat.</p>
15	<p>1935</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lois antisémites* de Nuremberg (→ 35/4) 	<p>La Rhénanie (rive est du Rhin) a été démilitarisée par le traité de Versailles. En mars 1936, Hitler y envoie 30 000 soldats allemands.</p>
33-34	<p>1936</p> <ul style="list-style-type: none"> - La pratique de la médecine est interdite aux médecins juifs. - Jeux Olympiques de Berlin - Remilitarisation de la Rhénanie - Axe Rome-Berlin ou alliance entre l'Allemagne et l'Italie - « Plan de quatre ans » 	<p>Le « Plan de quatre ans » vise à préparer l'économie de l'Allemagne à la guerre.</p>
36	<p>1937</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouverture du camp de concentration de Buchenwald 	
82	<p>1938</p> <ul style="list-style-type: none"> - Loi sur l'internement des Tsiganes - Nuit de Cristal (9-10 novembre) - Passeport des Juifs marqué de la lettre « J » - Élèves juifs exclus des écoles allemandes - <i>Anschluss</i>* ou annexion de l'Autriche (→ 129) - Conférence de Munich (→ 38/5) - Annexion du territoire des Sudètes (→ 38/9) 	<p>Lors de la Nuit de Cristal, les Juifs d'Allemagne sont victimes de violents pogroms* soi-disant spontanés, mais en réalité organisés par les nazis. La nuit se solda par de nombreux morts et quantité de destructions matérielles (synagogues incendiées, magasins détruits...). Une amende d'un milliard de marks est imposée aux Juifs par les autorités pour les désordres et dégâts dont ils ont pourtant été victimes.</p>
1	<p>1939</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interdiction aux Juifs de diriger une entreprise - Pacte germano-soviétique (→ 39/12) - Pacte d'« Aacier », alliance offensive entre l'Allemagne et l'Italie - Invasion de la Pologne (1^{er} septembre) - Annexion de la Bohême-Moravie (→ 38/3) - Port obligatoire d'un brassard marqué de l'étoile de David ou étoile jaune pour les Juifs de Pologne - Début de la « politique d'euthanasie » visant à l'élimination physique des personnes handicapées - Autorisation de castrer des prisonniers homosexuels 	<p>De 1939 à 1941, 70 273 malades ou handicapés mentaux sont euthanasiés, à l'insu de leurs familles. Ce programme s'arrête pourtant et, en 1941, Hitler est contraint de faire marche arrière face à la vague d'opposition qu'il suscite, entre autres au sein de l'Église catholique.</p>

86

1940	<p>- Ouverture du premier <i>ghetto</i>* à Lodz en Pologne, puis à Varsovie</p> <p>- Ouverture du camp de concentration d'Auschwitz (→ 20/1)</p>	<p>Le <i>ghetto</i>* de Lodz comptait environ 150 000 personnes ; 500 000 Juifs passeront par celui de Varsovie.</p>
1941	<p>- Port de l'étole jaune obligatoire pour tous les Juifs du Reich*</p> <p>- Début des interventions des <i>Einsatzgruppen</i>* sur le front de l'Est</p> <p>- Décision d'organiser la <i>Solution finale</i>*</p> <p>- Ouverture d'un second camp à Auschwitz (→ 20/1)</p>	
1942	<p>- Conférence de Wannsee</p> <p>- Premières exécutions de Juifs par gazage, à Auschwitz (→ 20)</p>	<p>Cette conférence organise, au plan technique et économique, l'extermination des Juifs.</p>
1944	<p>- Coup d'Etat manqué organisé par le colonel von Stauffenberg contre Hitler (20 juillet)</p>	
1945	<p>- Suicide de Hitler à Berlin (30 avril 1945)</p> <p>- Capitulation du <i>Reich</i>* (8 mai 1945)</p>	

L'Allemagne nazie (1939-1945) : quelques repères

2 Montage de photographies extraites du film de Léni RIEFENSTAHL, *Triomphe de la volonté*, 1934, dans l'*Illustrierter Film-Kurier*, numéro spécial, automne 1935



87

Documents



En 1934, je fis, durant les vacances d'été, mon premier séjour en Allemagne, invité par la famille de mon correspondant (...) Günter, (...) Il m'a dit : « Il faut que je te dise, je suis membre de la jeunesse hitlérienne (...) Je réalisais, chez les Français, les scouts, mais la Hitlerjugend* était différente, et, surtout, il y avait, à la fois, un souci et une volonté, à défilé ensemble, (...) un enthousiasme à chanter ensemble. (...) Et tout cela faisait une atmosphère toute nouvelle pour moi, totalement inconnue : c'était comme un environnement (...), quelque chose qui attirait, mais semblait redoutable, comme un mythe redevenu vivant.

En 1935, j'ai passé une partie de l'été (...) dans une [autre] famille qui avait dû quitter la Saxe en 1933. Le père était un ancien directeur d'école, Social-démocrate et adepte de théories pédagogiques progressistes. Il avait été chassé de son poste par les nazis et était parti pour le Brandebourg² où il avait trouvé un emploi de garde forestier. (...) Eva, leur fille, (...) était résolument hostile à la Hitlerjugend*. (...) Elle me disait : « Ce pays est effrayant, j'ai beaucoup de mal à rester en rapport avec mes anciens amis depuis 1933, et

puis, on ne sait jamais à qui se fier. (...) Nous avions (...) des discussions à la maison, parfois sur des sujets politiques : son père, alors, laissait courir à son amertume et son désespoir. (...) Les impressions que j'ai ramenées du Brandebourg² m'ont montré un peu de l'envers du décor : des jeunes qui refusaient le nazisme, des familles retirées à la campagne dans une atmosphère de crainte et d'oppression, vivant dans leur pays comme des étrangers. (...)

¹ Jeunesse hitlérienne ou mouvement de jeunesse fondé par le Parti Nazi 1922 : rassemblant progressivement tous les mouvements de jeunesse existant, il se donne pour but l'éducation politique et physique des jeunes. En 1936, l'entrée dans la Hitlerjugend est rendue obligatoire pour tous les garçons de 10 à 18 ans. A 10 ans, ceux-ci prêtent le serment suivant : « En présence de Dieu et témoins de sang, qui représente notre Führer*, je jure de consacrer toute mon énergie et toute ma force au sauveur de notre pays, Adolf Hitler. Je suis prêt à donne ma vie pour lui et je m'en remets à Dieu. » (Trad. M. Dourat)

² Etat fédéré de l'Allemagne, il entoure la ville de Berlin.

Pierre GRAPPIN, *Souvenirs des années 1934-1938* (D'après E. FRANÇOIS, *Un étudiant français en Allemagne*, dans *L'Histoire*, n° 118, janvier 1989, p. 85)

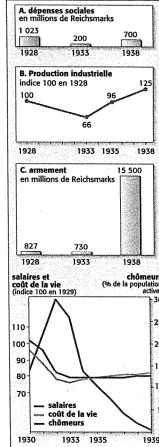
- 4 Pénétré de la conscience que la pureté du sang allemand est la prémisse de la pérennité du Reichstag* a adopté à l'unanimité la loi suivante (...) :
1. Les mariages entre Juifs et citoyens de sang allemand ou assimilé sont interdits.
 2. Le rapport extra-matrimonial entre Juifs et citoyens de sang allemand ou assimilé est interdit.
 3. Les Juifs ne peuvent pas utiliser au service de leur ménage des femmes de sang allemand ou assimilé âgées de moins de 45 ans.
 4. Il est interdit aux Juifs de pavoyer aux couleurs allemandes nationales. Par contre, ils peuvent pavoyer aux couleurs juives (...).

Loi pour la protection du sang et de l'honneur allemand, Nuremberg, 15 septembre 1935 (D'après L. POLIAKOV, *Le bréviaire de la haine, Le III^e Reich et les Juifs*, rééd., Bruxelles, Complexe, 1987, p. 5)

- 5 Art. 11 - Les délinquants suivants, considérés comme agitateurs, seront pendus : quiconque (...) fait de la politique, tient des discours ou des réunions de provocation, forme des cliques, se rassemble avec les autres déstabilisateurs ; quiconque [agit] dans le but de fournir à la propagande adverse des récits d'atrocités, recueille des témoignages, vrais ou faux, sur camp de concentration, en discute avec les autres, les fait parvenir hors du camp (...).
- Art. 12 - Les délinquants suivants, considérés comme mutins, seront abattus sur-le-champ ou pendus par la suite : quiconque se sera livré à des voies de fait sur la personne d'un garde ou d'un SS*, aura refusé d'obéir ou de travailler en corvée (...), aura protesté, crié, provoqué ou tenu des discours tout en marchant ou sur les lieux de travail.

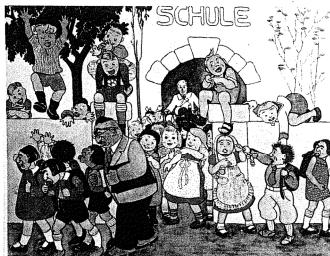
Règlement du camp de concentration de Dachau, 1^{er} novembre 1933 (D'après W. SHIEN, *Le III^e Reich : des origines à la chute*, Paris, Stock, 1965, p. 297)

6 Situation économique et sociale de l'Allemagne entre 1928 et 1939
(D'après J.-M. LAMEN [dir], *Histoire 1^{re}*, Paris, Hachette Education, 2003, p. 276)



88

7 Dessin d'Elvira BAUER dans son livre pour enfants, *Ne te fie pas au regard de la plaine, pas plus qu'au serment d'un juif*, Nuremberg, Stürmer Verlag, 1938



- 9 Un aliéné coûte quotidiennement 4 marks, un invalide 5,5 marks, un criminel 3 marks. Dans beaucoup de cas, un fonctionnaire ne touche que 4 marks, un employé 3,65 marks, un apprenti 2 marks. Faites un graphique avec ces chiffres.
- D'après des estimations prudentes, il y a en Allemagne environ 300 000 aliénés et épileptiques dans les asiles. Calculez combien coûtent annuellement ces 300 000 aliénés et épileptiques. Combien de prêts aux jeunes ménages à 1000 marks pourraient si cet argent pouvait être économisé ?

Extrait d'un manuel scolaire nazi, sans date (D'après A. GROSSER, *Dix leçons sur le nazisme*, Paris, Fayard, 1976, p. 94)

- 10 La grande masse d'un peuple est peu accessible aux idées abstraites. On l'empêgne plus facilement dans le domaine des sentiments et c'est là que se trouvent les ressorts secrets de ses réactions, soit positives, soit négatives. (...) La faculté d'assimilation de la grande masse n'est que très restreinte, son entendement petit ; par contre, son manque de mémoire est grand. Donc toute propagande efficace doit se limiter à des points fort peu nombreux et les faire valoir à coups de formules stéréotypées. (...) La masse n'ouvrira sa mémoire qu'après la répétition mille fois renouvelée des notions les plus simples. (...) Si vous mentez, que vos mensonges soient énormes. (...) Du plus grand des mensonges, l'on croit toujours une certaine partie. (...) Véhémence, passion et fanatisme, voilà cette forte attraction magnétique qui ne peut s'exercer sur la masse que par l'emprise de grandes idées, cette force de conviction que donnent, seuls, la foi absolue en ses principes et la résolution fanatique de les faire triompher. (...) Seule une tempête de passion brûlante peut changer le destin des peuples ; mais seul peut provoquer la passion celui-là qui la porte en lui-même.

A. HITLER, *Mein Kampf*, Munich, Eher-Verlag, 1925 (D'après A. BULLOCK, *Hitler*, I, Verviers, Ed. Gérard, 1962, p. 32, 55-60)

- 8 J'estime nécessaire de publier une ordonnance interdisant aux Juifs de fréquenter les théâtres, les cinémas et les cirques allemands. La situation actuelle nous le permet. Les théâtres sont remplis de toute manière : c'est à peine si on y trouve de la place. Je suis d'avis qu'il n'est pas possible de permettre aux Juifs de s'asseoir aux côtés des Allemands dans les salles. (...)
- De plus, il faut qu'ils disparaissent partout de la circulation publique, car ils exercent un effet provocateur. Il est par exemple encore possible aujourd'hui qu'un Juif utilise le métro ou l'empêcher de wagon-lit qu'un Allemand. Une ordonnance devrait être publiée par l'administration des Communications, introduisant des comportements pour les Juifs, qui ne seraient pas à leur disposition que lorsque tous les Allemands sont assis, et sans qu'ils puissent se mêler à eux. S'il n'y a pas assez de place, ils devront rester debout dans le couloir. (...)
- Finalement, il faut s'occuper de ceci : il se présente aujourd'hui encore des cas où les enfants juifs vont dans les écoles allemandes. J'estime qu'il est impossible que mon garçon soit assis à côté d'un Juif dans un lycée allemand et se voie enseigner l'histoire allemande. Il est absolument indispensable d'éloigner les Juifs des écoles allemandes, et de les laisser se charger eux-mêmes d'élever dans leurs communautés leurs enfants.

Joseph GOEBBELS, déclaration au Conseil des ministres, Berlin, 12 novembre 1938 (D'après L. POLIAKOV, *Le bréviaire de la haine, Le III^e Reich et les Juifs*, rééd., Bruxelles, Complexe, 1987, p. 23-24)

11 Affiche allemande, 1936



Sur l'affiche, on peut lire : « Toute l'Allemagne écoute le Führer* avec le récepteur radio populaire. »

89

82

Le racisme, fondement du nazisme

Le nazisme se distingue du fascisme italien et du stalinisme par son idéologie raciste. Quelle est la teneur de cette idéologie ? Quelles en sont les racines ? Quelles en sont les conséquences ?

Hitler n'a pas inventé le racisme.

- Le **nationalisme** constitue une première source du racisme de Hitler. Né en Prusse au temps de la domination napoléonienne, ce nationalisme est défendu notamment par le philosophe Fichte. Dans son *Discours à la nation allemande* (1807), il invite le peuple allemand au sursaut national et l'exalte comme le peuple élé, et la race allemande, comme celle par laquelle « Dieu fait ce qu'il veut dans le monde ».
- Hitler s'inspire aussi des **théories racistes pseudo-scientifiques** du XIX^e siècle. Celles-ci reprennent les principes de Darwin (lutte pour la vie, sélection naturelle) et les appliquent aux sociétés humaines. Se fondant notamment sur des critères morphologiques, elles affirment l'existence de races supérieures et de races inférieures, en lutte pour la vie. Cette lutte entre races serait le moteur de l'histoire. Parmi les auteurs qui ont influencé le plus Hitler, il faut citer particulièrement l'Anglais, naturalisé allemand, Houston Stewart Chamberlain (*Les fondements du XIX^e siècle*, 1899), et le Français Joseph-Arthur de Gobineau (*Essai sur l'inégalité des races humaines*, 1853-1855). Ce dernier prône la supériorité des « Aryens » (Nordiques, Germains) et condamne le mélange des races, facteur de déclin. Hitler se réfère aussi aux *Protocoles des Sages de Sion*, un texte très antisémite* produit par le pouvoir tsariste russe et l'époque des tsars. Publié en 1905, il raconte la soi-disant réunion des leaders juifs mondiaux en vue d'assurer leur domination sur l'univers entier.
- Le **pangermanisme** qui se développe, en Allemagne et en Autriche, dès la fin du XIX^e siècle, a également influencé Hitler. Ce mouvement prône le rassemblement dans un Etat unique de toutes les populations d'origine germanique.
- À la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, l'**antisémitisme*** se développe en Europe. En France, l'affaire Dreyfus (1894-1906) secoue l'opinion. Mais d'une manière générale, dans les pays d'Europe occidentale, la présence des Juifs ne suscite pas de réactions violentes. Par contre, en Europe centrale et orientale, les difficultés économiques, les discriminations sociales amènent certaines couches de la population, surtout les masses paysannes et la petite bourgeoisie, à rejeter la responsabilité sur les Juifs. En Pologne et en Russie, des pogroms* éclatent. En Russie, le pouvoir établit des territoires interdits aux Juifs et limite leur accès à l'université ; beaucoup de Juifs émigrent vers les Etats-Unis ou vers l'Ouest, par exemple à Vienne, où vit Hitler.
- Enfin, le racisme nazi puise dans l'**antijudaïsme chrétien** qui persiste depuis le Moyen Âge et qui a parfois obligé les Juifs à vivre dans des ghettos* ou à porter des signes distinctifs comme la rouelle*. L'Eglise reproche aux Juifs d'avoir tué le Christ. Cette accusation ne sera levée qu'à l'issue du concile* Vatican II, en 1965 (→ 112).

La théorie raciale de Hitler

Hitler établit une **hiérarchie des races** :

- au sommet, les **Aryens** ou race des « seigneurs », des « conquérants » et des « créateurs de civilisation » : Hitler les assimile aux peuples de langue germanique ;
- ensuite d'autres peuples comme les **Latin** ;
- les races qui « conservent la civilisation mais ne la créent pas » : les **Asiatiques**, dont les Japonais ;
- les races qu'il considère comme **inférieures** : les **Slaves** et les **Noirs** ;
- les « **sous-hommes** » (*Untermenschen*) : Juifs et **Tsiganes**, ils seront exterminés.

De l'idéologie raciste aux politiques racistes

- Dès 1933, Hitler met en place une **politique eugéniste***. Elle vise à assurer la pureté de la race en interdisant les accouplements entre Aryens et non-Aryens et la création de lieux où des Aryens et des Aryennes sélectionnés procréent : les *Lebensborn*. Cette politique eugéniste* conduit également à **éliminer les homosexuels**, qui sont envoyés dans des camps (→ 86), et à euthanasier les handicapés et les malades mentaux. 70 000 d'entre eux seront ainsi assassinés, jusqu'en 1941, date de l'arrêt

34-35

222

Les Aryens : un peuple indo-européen récupéré par l'idéologie nazi

Francisé en « aryen », le terme sancrit « ary » signifie « excellent, honorable, noble ». Il désigne les populations de langue indo-européenne qui, vers la fin du III^e millénaire av. J.-C., s'établissent sur le plateau iranien, puis pénètrent en Inde. L'expansion indo-européenne a entraîné presque toujours un asservissement des populations locales à qui a été notamment imposée la langue indo-européenne. Cette situation expliquerait la réputation de « seigneurs » ou de « conquérants » qui a été faite à ces Indo-européens.

À partir du XIX^e siècle, les parents constatées entre les langues parlées de l'Inde et à l'Iran ont amené certains linguistes à parler d'une « race indo-européenne » ou « aryenne ».

La notion de conquérant a sans doute séduit Hitler, qui confère au peuple germanique le nom d'« Aryens ». Il en a également repris, en la modifiant, le symbole de vie, la *swastika* qui deviendra la croix gammée.

officiel de la politique d'euthanasie sous la pression des Églises chrétiennes. En 1935, la loi « pour la protection du sang et de l'honneur allemands » interdit aux Juifs d'avoir des relations sexuelles avec des Aryens-Juifs.

- Dès 1933, les Juifs sont progressivement **exclus de la société allemande** (→ 251). Une ordonnance de 1935 définit qui est juif : soit celui qui a trois grands-parents juifs et est de religion juive ou celui qui a deux grands-parents juifs, est de religion juive ou est marié à une Juive). L'émigration est encouragée. Toutefois, un quart seulement des Juifs allemands (170 000 personnes) émigre avant novembre 1938, date à partir de laquelle l'exil leur est interdit.
- À partir de 1938, le passeport des Juifs est marqué de la lettre « J ». En septembre 1941, le port de l'**étoile jaune** est rendu obligatoire en Allemagne. Il était déjà obligatoire en Pologne en 1939 et le sera à partir de 1942 dans les pays occupés comme la Belgique.
- Commencée en 1941, la **Solution finale** est organisée lors de la conférence de Wansee, en janvier 1942. Plus de 5 millions de Juifs et près de 250 000 Tsiganes seront exterminés par la famine, les violences dans les *ghettos**, les fusillades massives notamment en URSS (le « Shoah » par balles), le gazage dans six centres d'extermination, l'épuisement, la faim et les maladies dans les camps et les *ghettos** et durant les « marches de la mort »... (→ 86)
- La théorie raciale de Hitler l'amène enfin à revendiquer, pour les Allemands, un « **espace vital** » (*Lebensraum*) suffisant. Cette exigence justifie, aux yeux des nazis, la **politique expansionniste** que le III^e Reich* entame dès 1938 (→ 38).



Sur les deux panneaux, on peut lire : « Je suis ici la plus grosse cochonne que je ne couche pas avec une autre femme. Mon père tant que garçon juif, je ne ramène pas ma chambre que des filles allemandes. »

3 L'histoire établit avec une clarté effroyable que, lorsque l'Aryen a mélangé son sang avec celui de peuples inférieurs, le résultat de ce métissage a été la ruine du peuple civilisateur. L'Amérique du Nord, dont la population se compose en grande majorité d'éléments germaniques, qui se sont que très peu mêlés avec des peuples inférieurs appartenant à des races de couleur, présente une autre humanité et une toute autre civilisation que l'Amérique du Centre et du Sud, dans laquelle les immigrés, en majorité d'origine fatine, se sont parfois fortement mélangés avec des autochtones. Ce seul exemple suffit déjà à démontrer la nature révoltante du résultat du mélange des races. Le German, resté de race pure et sans métissage, est devenu le maître du continent américain ; il ne restera tant qu'il ne sacrifiera pas lui aussi, à une contamination incestueuse.

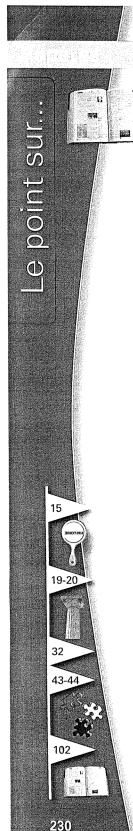
Adolf HITLER, *Mein Kampf*, Munich, Eher-Verlag, 1925 (D'après Paris, La Défense française, 1927, p. 271-272)



4 [Le Juif] est le parasite type (...) qui, tel un bacille nuisible, s'étend toujours plus loin, sitôt qu'un sol nourricier favorable l'invite. L'effet produit par sa présence est celui des plantes parasites : là où il se fixe, le parasite qui l'accueille s'épuise tout d'un coup ou moins longtemps. (...) Le jeune Juif aux cheveux noirs épais, penché sur une heureuse, le visage épanoui d'un rôle sanguinique, la jeune-fille inconsciente du danger qu'il souille de son sang et ravi ainsi au peuple dont elle sort. (...) Ce furent et ce sont encore des Juifs qui ont amené le sang noir sur le Rhin, toujours avec la même pensée secrète et le but évident : détruire, par l'abattement résultant du métissage, cette race blanche qu'ils haisent, la faire choir du haut niveau de civilisation et d'organisation politique auquel elle s'est élevée et devenir ses maîtres.

Adolf HITLER, *Mein Kampf*, Munich, Eher-Verlag, 1925 (D'après Paris, La Défense française, 1927, p. 289 et 308-309)

223



86

L'univers concentrationnaire

Le XX^e siècle nous a légué une des inventions les plus monstrueuses de l'Histoire : le camp de concentration. Pourquoi et comment l'Allemagne et l'URSS ont-elles mis sur pied ce système de répression ? Quelles en ont été les principales victimes ?

Les camps nazis

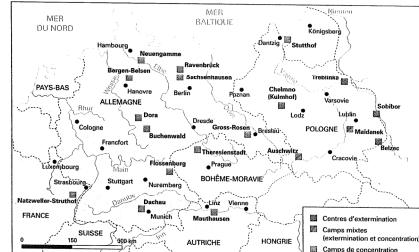
- Les premiers **camps de concentration**, Dachau et Oranienburg, sont ouverts en 1933, aussitôt après l'arrivée de Hitler au pouvoir. L'objectif est de punir et de terroriser les Allemands qui s'opposent au régime nazi. Progressivement, de nouveaux camps sont créés, en Allemagne puis, à partir de 1939, dans certains pays conquis. En 1944, on en dénombre une vingtaine, auxquels sont rattachés une multitude de *kommandos**. La SS* y enferme les opposants (communistes, sociaux-démocrates, intellectuels...), les « déviants » (homosexuels et témoins de Jéhovah), les membres de la Résistance (notamment les *Nacht ou Nebel!*) et tous ceux qui appartiennent aux « races inférieures » (Juifs, Tsiganes, Slaves), le tout représentant plus de 25 nationalités. Le camp de Ravenbrück, créé en mai 1939, est réservé à la détention des femmes. Près de 130 000 y seront enfermés durant la guerre et il y en eut jusque 40 000 en 1944.
- À partir de décembre 1941, les nazis installent, en Pologne, 6 **centres d'extermination**. Ils sont les lieux principaux de l'exécution de la *Solution finale** perpétrée contre les Juifs. Ceux qui ne sont pas gazés dès leur arrivée sont « parqués » dans des camps à proximité. Dans certains camps de concentration, comme celui de Ravenbrück, des personnes handicapées ou malades mentales sont également gazées, malgré l'arrêt officiel (→ 82) de la politique d'euthanasie entreprise par le *Reich**, en 1941.
- À partir de 1942, les camps sont utilisés comme **des réservoirs de main-d'œuvre pour l'industrie d'armement**. En 1944, près de 500 000 détenus sont ainsi contraints de travailler pour le *Reich**. À la fin de la guerre, ils sont aussi utilisés pour l'aménagement d'usines souterraines, comme à Dora, annexe de Buchenwald.
- Enfin, les victoires militaires de l'Allemagne nazie d'une part, l'instauration, dans les pays occupés, d'un service de travail obligatoire, la répression de la Résistance et la déportation des Juifs d'Europe d'autre part, nécessitent la mise en place de **camps de prisonniers militaires (stalag* et oflag*)** en Allemagne et de **camps de transit**, comme Breendonk en Belgique (→ 19) et Drancy en France.

Qui savait quoi ?

Les autorités nazies désiraient **tenir secret** leur projet de *Solution finale**. Cependant, dès l'automne 1941, des rapports diplomatiques et des articles de presse informent les Alliés de l'existence de déportations de Juifs vers l'Est. Le 8 août 1942, un télégramme de Gerhart Riegner, représentant du Congrès juif mondial à Genève, adressé au ministère des Affaires étrangères à Londres et à Roosevelt, signale l'existence d'un plan d'extermination. Il faut néanmoins attendre le 17 décembre 1942 pour que les Alliés condamnent publiquement la politique d'extermination et menacent l'Allemagne de représailles. Mais aucune action concrète n'est réalisée par les Gouvernements américain et anglais, qui accordent la **priorité aux opérations militaires**. Le Vatican est également informé, mais Pie XII se refuse à condamner explicitement l'extermination des Juifs (→ 43). De son côté, en raison de l'installation des camps à proximité de villes et de la dispersion des *kommandos*, la **population allemande** ignore pas l'existence des camps. En territoire occupé, certains journaux clandestins font état de déportations et dénoncent l'existence de camps. Ainsi, en Belgique, dès l'été 1941, la présence d'un camp à Breendonk (→ 19) est dénoncée par plusieurs organes de presse clandestins comme *De Rode Vaan*, *La Libre Belgique* et *La Belgique indépendante*.



1 Harry MILLER, photographie de détenus libérés du « Petit Camp » ou camp de quarantaine de Buchenwald, 16 avril 1945 [Washington, National Archives]



2 Camps de concentration et centres d'extermination (1939-1945) (D'après F. BRIARD et L. GENEUVE [dir], *La déportation et le système concentrationnaire nazi*, Paris, Musée d'histoire contemporaine-BDIC, 1985, p. 32)

Au total, on estime **entre 550 000 et 1 100 000 le nombre de victimes des camps de concentration et à environ 2 700 000 le nombre des Juifs morts dans les centres d'extermination** : près d'1 000 000 à Auschwitz et environ 1 500 000 dans les 4 centres d'extermination de Belzec, Chelmno, Sobibor et Treblinka. À ces chiffres, il faut ajouter les victimes de la surmortalité dans les *ghettos** (env. 800 000) et les personnes exécutées sommairement (env. 1 300 000), dont 300 000 dans les camps de concentration, soit **au total plus de 5 000 000 de victimes de la Solution finale***. Près de 250 000 **Tsiganes** périrent également et **70 000 personnes handicapées ou malades mentales**. À ces victimes s'ajoutent les **détenus morts durant les « marches de la mort »** organisées par les nazis pour évacuer les camps à l'approche de l'Armée rouge.

La **libération des camps** s'est faite au hasard de l'évolution des troupes alliées : elle s'échelonne de novembre 1944 (Struthof) à mai 1945 (Mauthausen). Le camp d'Auschwitz-Birkenau est libéré en janvier 1945.

Les camps soviétiques

Les premiers camps sont créés en 1918 pour **enfermer les « ennemis de l'intérieur », tsaristes et sociaux-démocrates, et assurer leur « rééducation politique** ». Dès 1921, sous Lénine, 100 000 personnes sont détenues. À partir de 1930, sous la dictature de Staline, le **système concentrationnaire soviétique se développe**. Tous les détenus de droit commun, condamnés à des peines supérieures à trois ans, sont transférés dans des « camps de travail ». Aux missions d'isolement et de rééducation politiques dévolues auparavant aux camps, s'en ajoutent deux : la **mise en exploitation de régions inhospitales** et l'**élimination physique** par le travail. A titre d'exemple, le creusement du canal de la mer Blanche à la mer Baltique a été réalisé par la mise au travail forcé de 140 000 hommes dont le tiers a péri. Le terme de *Goulag** n'est employé qu'à partir de 1934. Pour reprendre

3 Les déportés se trouvaient répartis en différentes catégories, suivant la gravité de leur erreur.

Pour la première fois, nous entendîmes parler des « délinquants ». C'était l'aristocratie du camp. Les détenus qui avaient commis des délits (...) mais non des crimes politiques (...).

Les simples délinquants étaient fiers de ne pas appartenir au groupe des « ennemis du peuple ». Ils expliquaient leurs fautes par un travail acharné. Certains postes exécutifs, dans le camp, étaient occupés par des détenus : c'était aux délinquants qu'en les confiait. La plupart (...) des chefs d'équipe, des chefs de groupe et des préposés de baraque se recrutaient parmi eux. Ensuite venait la hiérarchie compilée de l'article 58 : les politiques. Le paragraphe 10 était le moins grave : il s'appliquait aux « conteurs de blagues », aux « bavards », à ceux que la terminologie officielle qualifiait d'« agitateurs anti-soviétiques ». Les condamnés pour « activités contre-révolutionnaires » occupaient plus ou moins la même position. Il s'agissait, pour la plupart, de sans-parti. On leur confiait un travail moins dur, et parfois ils pouvaient même occuper certains postes administratifs réservés aux déportés. Il en était

rarement de même pour les déportés « soupçonnés d'espionnage ». Jusqu'à notre arrivée, les pires criminels étaient les condamnés pour « activités contre-révolutionnaires trotskystes* ». On leur réservait les plus pénibles travaux, en plein air ; on ne les admettait pas aux postes administratifs ; et parfois, les jours de fête, on les mettait au cachot.

Notre arrivée leur rendit courage. Une condamnation pour « activités contre-révolutionnaires trotskystes* », comparée à celle de détenus (...) qui avaient été reconnus coupables de « terrorisme », n'était rien. Nous représentions un sérieux renfort pour l'abattage des arbres, la bonification des sols et la fénaison (...).

* Du nom de Léon Trotsky (→ 81) . Il se rallie aux *bolcheviks** après la révolution russe d'octobre 1917 et occupe le portefeuille des Affaires étrangères, puis de la Guerre. Mais, après le décès de Lénine, en 1924, il s'oppose à Staline qui l'expulse hors de l'URSS avant de le faire assassiner par la police secrète soviétique.

Evguenia GUINZBOURG, *Le verrière*, I, Coll. « Points », Paris, Seuil, 1967, p. 317 (Adapté d'après <http://hypo.ge.ch>, page consultée le 31 octobre 2007)

231

102

Génocide et négationnisme

Que signifie le terme « génocide » ? Quels événements du XX^e siècle peuvent être qualifiés de « génocide » ?
Que recouvrent les termes de « négationnisme » et/ou de « révisionnisme » ?

1 Le génocide s'entend de l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :

- meurtre de membres du groupe ;
- atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ;
- soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ;
- mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ;
- transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.

Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide, adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies, le 9 décembre 1948, entrée en vigueur après ratifications le 12 janvier 1951 (D'après <http://www.unhchr.ch>, page consultée le 24 octobre 2007)

3 

2 La définition du crime de génocide, forgée par Raphaël Lemkin¹ en 1944, puis complétée et adoptée par l'ONU, a (...) été pensée par référence aux persécutions naziées contre les minorités en Europe. Elle retient trois notions nécessaires à son identification : premièrement, la victime est un groupe national, racial, ethnique ou religieux ; deuxièmement, les membres de ce groupe sont tués pour leur appartenance à ce groupe ; troisièmement, le meurtre est planifié, tous les génocides n'ont pas pour mobile le racisme. Mais sa marque y est presque toujours décelable : cause indirecte du crime, il en demeure une composante.

¹ Juriste américain d'origine juive polonoise

Yves TERNON, *Le siècle des génocides*, dans *L'Histoire* n° 214, octobre 1997, p. 48

Les génocides reconnus

Les instances internationales reconnaissent trois génocides :

- le génocide des **Juifs**, commis par les nazis **de 1941 à 1945** ; reconnu par le tribunal de Nuremberg en 1945 ;
- le génocide des **Tutsis** au Rwanda, commis par les milices hutues en **1994** ; reconnu par la Commission des droits de l'homme de l'ONU en juillet 1994, puis lors de la création du TPI pour le Rwanda ;
- le génocide de 7000 à 8000 **Bosniaques**, commis par les Serbes de Bosnie, mais sans responsabilité de l'Etat serbe, en juillet **1995** à Srebrenica ; reconnu par le TPI pour l'ex-Yougoslavie en 2001, puis par la Cour internationale de Justice le 26 février 2007.

Les historiens s'accordent également pour qualifier ces trois entreprises de « génocide ». Ils y ajoutent le génocide des **Arméniens**. Bien qu'évoqués dans un rapport de la Commission des droits de l'homme de l'ONU en 1985, reconnu par le Parlement européen en 1987, par le Conseil de l'Europe et le Sénat de Belgique en 1998, ainsi que par de nombreux pays, les massacres de masse perpétrés par le Gouvernement « Jeune Turc », **entre 1915 et 1917**, n'ont pas été qualifiés de « génocide » par l'ONU.

262

Les massacres qualifiés à tort de « génocides » mais dont l'ampleur est cependant incontestable.

Le terme « génocide » est aussi utilisé, à tort, pour qualifier des événements qui frappent par leur ampleur et leur horreur, mais sans qu'ils correspondent en tout point aux critères stricts définis par l'ONU. On devrait plutôt parler, à leur sujet, de « massacres de masse ». On peut citer ainsi :

- la grande famine de **1932-1933**, qui a fait jusqu'à 10 millions de morts en **Ukraine** ; elle n'a été reconnue comme génocide que par le Parlement ukrainien, le 29 novembre 2008 ;
- la déportation du peuple **tchétchène** ordonnée par Staline, le 23 février 1944 ; elle n'a été reconnue comme génocide que par le Parlement européen, le 26 février 2004 ;
- les crimes perpétrés par les Khmers rouges au **Cambodge** : la répression politique a fait entre 2 et 3 millions de victimes cambodgiennes, **entre 1975 et 1979** .

Négationnisme et révisionnisme

Le terme « **négationnisme** » a été créé par l'historien Henri Rousso, en 1987, pour désigner les **tentatives délibérées de nier une réalité historique : l'extermination des Juifs d'Europe**. Ces négations du génocide juif sont l'expression de positions **antisémites***. Elles se sont focalisées sur la question de l'existence des camps de gaz. Mais les **recherches scientifiques** les contredisent **absolument**. Dans de nombreux pays, l'expression publique des positions négationnistes est **sanctionnée**. Par exemple, en **Belgique**, la loi du 23 mars 1995 reprend la négation, la minimisation, la justification ou l'approbation du génocide commis par le régime national-socialiste allemand pendant la Seconde Guerre mondiale. Le 26 janvier 2007, l'Assemblée générale des Nations unies a voté une résolution condamnant la négation du génocide des Juifs. Le terme « **révisionnisme** » est souvent utilisé, à tort, comme synonyme de **négationnisme**. Les négationnistes se qualifient d'ailleurs eux-mêmes de « **révisionnistes** », essayant ainsi de légitimer leurs mensonges. *Stricto sensu*, le révisionnisme désigne l'**attitude de celui qui, refusant tout dogme ou toute affirmation établie, s'efforce d'en rechercher les preuves**. Il désigne donc un des principes fondamentaux de toute activité scientifique, de mise également en Histoire. Pour éviter la confusion entre les deux termes, il convient donc de ne utiliser que le terme « **négationniste** » pour qualifier les positions de ceux qui nient le génocide des Juifs.

4 Actuellement, le président iranien, en niant le génocide des Juifs, semble constituer le centre d'un nouveau négationnisme. Celui-ci rassemble un front anti-sioniste*, pro-palestinien et anti-américain (...). Cette opinion se répand de manière inquiétante dans la société arabo-musulmane occidentale. Elle vise à délégitimer l'existence de l'Etat d'Israël. La *Shoah** serait la cause principale de la création d'un Etat pour les Juifs. En niant la *Shoah**, on nie Israël. Ensuite, le président iranien insiste sur le caractère récent de l'Etat d'Israël. « Tout comme l'URSS a disparu, le régime sioniste* va bientôt disparaître », a-t-il déclaré. Enfin, puisque l'Etat d'Israël n'est que la conséquence de la *Shoah**, c'est aux Européens et Américains de régler le problème de cet Etat et de sa disparition, au titre de séquelle de la Seconde Guerre mondiale. (...) Israël n'aurait aucune légitimité historique. Sa création résulterait d'une manœuvre occidentale destinée à faire porter sur les Palestiniens les conséquences d'une guerre qui n'aurait pas concerné la région. D'ailleurs, cette création se fonderait sur un mensonge puisqu'il n'y aurait pas eu d'*holocauste**, les victimes juives ayant été inventées de toutes pièces pour envahir une terre exclusivement musulmane.

Henry ROUSSO, *Les habits neufs du négationniste*, dans *L'Histoire*, n° 318, mars 2007, p. 26-27

5 Les prétendues chambres à gaz hitlériennes et le présumé génocide des Juifs forment un seul et même mensonge historique qui a permis une gigantesque escroquerie politico-financière dont les principaux bénéficiaires sont l'Etat d'Israël et le sionisme* international, et dont les principales victimes sont le peuple allemand, mais non pas ses dirigeants, et le peuple palestinien tout entier.

Déclaration de Robert FAURISSE au micro d'Europe 1, 1980 (D'après J. STENGER, *Quelques lîtres propos sur « Faurisson, Rousso et Cie »*, dans *Bulletin du Centre de Recherches et d'Etudes historiques sur la Seconde Guerre mondiale*, n° 12, mai 1989, p. 12)

6 Mais, lorsqu'enfin, cinquante ans après, sont retrouvées les caractéristiques de la ventilation des chambres à gaz homicides, à savoir : la nature (métal ou bâti) et le moyen (ventilateur soufflant, leur disposition, la puissance des moteurs électriques utilisés, leur vitesse de rotation, la section des conduits, les cubiques horaires d'air envoyé) et, enfin, le plus habile des discours négateurs est vain face à ces données incontournables provenant du fournisseur ayant installé ces matériels, et le dossier technique des chambres à gaz homicides d'Auschwitz-Birkenau doit être refermé et clos.

Jean-Claude PRESSAC, *Pour en finir avec les négateurs*, dans *L'Histoire*, n° 156, juin 1992, p. 50

Annexe 2 : Profils détaillés de chaque jeune du panel

	Prénom fictif	Vagues		Sexe	Niveau école	Milieu social	Revenu Moyen par déclaration**	Niveau d'étude (*)		Travail (*)		Origine nationale	Origine géographique	Réseau d'enseignement					
		I	II					Ma	Fé	Fa	Dé				Be	Et	Ru	Ur	Li
Groupe A	Adeline	ARE07A	ARE07A		1	1	Moyen	Lierneux	23.542,00 €	Secondaire	Primaire	Retraité	Femme d'ouvrage	1	1			1	
	Alexandra	ARE07B	ARE07B		1	1	Moyen	Lierneux	23.542,00 €	Secondaire	Primaire	Retraité	Femme d'ouvrage	1	1			1	
	Adrien	AMI06	AMI06	1		1	Moyen	Arbrefontaine	23.542,00 €	Universitaire	Supérieur	Expert Comptable	Secrétaire	1	1			1	
	Aline	ADE05	ADE05		1	1	Moyen	Brisy	22.196,00 €	/	/	Sans travail/Handicapé	Coordinatrice	1	1			1	
	Arnaud	ABE06	ABE06	1		1	Moyen	Limerlé	22.196,00 €	Université	/	Ingénieur	Professeur	1	1			1	
	Amélie	ALU28			1	1	Moyen	Salmchâteau	22.522,00 €	/	Universitaire	/		1	1			1	
	Alicia	AJU11	AJU11		1	1	Moyen	Ville du Bois	22.522,00 €	Secondaire	Secondaire	Indépendant	Sans emploi	1	1			1	
	Alexis	APH14	APH14	1		1	Moyen	Vielsalm	22.522,00 €	Universitaire	Universitaire	Vétérinaire	Vétérinaire	1	1			1	
	Anaïs	AMA09	AMA09		1	1	Moyen	Courtil	22.196,00 €	Gradué	Graduée	Educateur	Educatrice	1	1			1	
	Aurélie	AAN17	AAN17		1	1	Moyen	Vielsalm	22.522,00 €	Secondaire	Secondaire	Agent SNCB	Femme d'ouvrage	1	1			1	
	Antoine	AMA03		1		1	Moyen	Grand-Halleux	22.522,00 €	Secondaire	Universitaire	Horeca	Fonctionnaire	1	1			1	
Groupe B	Bérangère	BJU10	BJU10		1	1	Moyen	Lierneux	23.542,00 €	/	/	Menuisier indépendant	Esthéticienne	1	1			1	
	Bérénice	BRE07			1	1	Moyen	La Chapelle	/	/	/	/	/	1	1			1	
	Benoit	BMI30A	BMI30A	1		1	Moyen	La Comté	22.522,00 €	Supérieur	Supérieur	Gérant de magasin	Institutrice	1	1			1	
	Blandine	BER21			1	1	Moyen	Manhay	22.481,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
	Boris	BMI30B		1		1	Moyen	Courtil	22.196,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
	Bénédicte	BJE07	BJE07		1	1	Moyen	Beho	22.196,00 €	Secondaire	Secondaire	Technicien	Femme d'ouvrage	1	1			1	
	Bertrand	BMI07	BMI07	1		1	Moyen	Sterpigny	22.196,00 €	Secondaire	Supérieur	Forestier	Industriel	1	1			1	
	Bastien	BJE11	BJE11	1		1	Moyen	Provédroux	22.522,00 €	/	/	Ouvrier agricole	Aide familiale	1	1			1	
	Brigitte	BJO13	BJO13		1	1	Moyen	Vielsalm	22.522,00 €	Supérieur	Supérieur	Employé	Enseignante	1	1			1	
	Berthe	BJE19	BJE19		1	1	Moyen	Vielsalm	22.522,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
Groupe C	Barbara	BSE22	BSE22		1	1	Moyen	Vielsalm	22.522,00 €	Secondaire	Supérieur	Accompagnateur	Professeur de logopédie	1	1			1	
	Cheima	CMU20			1		Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
	Cherazade	CYO25	CYO25		1		Bas	Bressoux	21.002,00 €	Secondaire	Secondaire	Chef d'entreprise	Technicienne de surface	1	1			1	
	Chahid	CAB23		1		1	Bas	Beyne-Heusay	23.256,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
	Chafia	CAD04			1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
	Chafika	CCU07			1	1	Bas	Wandre	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
	Chérifa	CPH15	CPH15		1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	Secondaire	Secondaire	Chômeur	Mère au foyer	1	1			1	
	Chakib	CPF08		1		1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
	Chadia	CVE23			1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
	Chahida	CYI01			1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1			1	
Groupe D	Cheikh	CBE05		1		1	Bas	Liège	21.002,00 €	Secondaire	/	Pensionné	/	1	1			1	
	Chirine	CBO15	CBO15		1	1	Bas	Bressoux	21.002,00 €	Secondaire	Secondaire	Ouvrier	Mère au foyer	1	1			1	
	Chakiba	CPA12		1		1	Bas	Liège	21.002,00 €	Secondaire	/	Finisseur bâtiment	Comptable	1	1			1	

Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs

Groupe D	Dawiya	DRA13	DMO20	DMO20	1	1	1	Bas	Herstal	20.623,00 €	/	/	/	/	/	1	1	1	1
	Djelloul	DMO20			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	Sans diplôme	Sans diplôme	Chômeur	Chômeur	1	1	1	1	
	Djamila	DMI21			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	Sans diplôme	Sans diplôme	Ouvrier de production	Mère au foyer	1	1	1	1	
	Djamel	DRA20			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1	1	1	
	Dehbia	DHA27			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1	1	1	
	Dounia	DBE01			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1	1	1	
	Déborah	DPA23			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	Secondaire	Secondaire	Policier	Mère au foyer	1	1	1	1	
	Djawida	DMO13			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1	1	1	
	Damien	DJE23			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	Musicien	Musicien	1	1	1	1	
	Deloula	DMO15			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1	1	1	
	Djibril	DHA05			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	Supérieur	Secondaire	Conseiller administratif	Aide soignante	1	1	1	1	
	Douja	DHA22			1	1	1	Bas	Montegnée	19.913,00 €	Secondaire	Supérieur	Ouvrier	Directrice dans l'enseignement	1	1	1	1	
	Djalil	DKA30			1	1	1	Bas	Bressoux	21.002,00 €	/	/	Docteur en gymnastique	Institutrice primaire	1	1	1	1	
	Djamil	DIL24			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	Secondaire	Invalidité maladie	Femme d'ouvrage	1	1	1	1	
	Douha	DMO15A			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	Nettoyage industriel	Mère au foyer	1	1	1	1	
	Djilali	DRO05			1	1	1	Bas	Grâce-Hollogne	21.708,00 €	Professionnel	Professionnel	Carrossier	Esthéticienne	1	1	1	1	
	Dalil	DMO01			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	/	/	1	1	1	1	
	Dialla	DMO15B			1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	Invalidité maladie	Mère au foyer	1	1	1	1	
	Djafar	DBA22			1	1	1	Bas	Bressoux	21.002,00 €	Universitaire	Universitaire	Fonctionnaire	Aide soignante	1	1	1	1	
Groupe E	Elyas	EHA31	EMU16	EMU16	1	1	1	Bas	Lodelinsart	19.581,00 €	/	/	Transporteur	Secrétaire	1	1	1	1	
	Elyes	EMU16			1	1	1	Bas	Goutroux	19.581,00 €	Secondaire	Secondaire	/	/	1	1	1	1	
	Emir	EDO14			1	1	1	Bas	Charleroi	19.581,00 €	/	/	/	/	1	1	1	1	
	Enzo	EIL08			1	1	1	Bas	Charleroi	19.581,00 €	Secondaire	Secondaire	Invalidé	Assistante sociale	1	1	1	1	
	Éric	EFA02			1	1	1	Bas	Monceau-sur-Sambre	19.581,00 €	Secondaire	Secondaire	Informaticien	Employée	1	1	1	1	
	Elijah	EAB11			1	1	1	Bas	Charleroi	19.581,00 €	/	/	Artiste peintre	/	1	1	1	1	
Groupe F	Fabien	FFR09	FFR09	FFR09	1	1	1	Haut	Sprimont	28.080,00 €	/	/	Professeur (gymnastique)	Gérante d'un magasin	1	1	1	1	
	Fabrice	FMA08			1	1	1	Haut	Tilff	27.560,00 €	Gradué	Graduée	Entrepreneur	/	1	1	1	1	
	Florian	FEM16			1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Universitaire	Universitaire	Ingénieur des mines	Professeur d'histoire	1	1	1	1	
	Franklin	FFR12			1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Graduée	Graduée	Comptable	Secrétaire	1	1	1	1	
	Florence	FDI04			1	1	1	Haut	Chaudfontaine	31.679,00 €	/	/	Cadre	Institutrice	1	1	1	1	
	François	FPH26			1	1	1	Haut	Beaufays	31.679,00 €	Secondaire	Secondaire	Délégué commercial	Secrétaire	1	1	1	1	
	Françoise	FFL27			1	1	1	Haut	Méry	27.560,00 €	Universitaire	/	Electronicien	Mère au foyer	1	1	1	1	
	Florent	FCL21			1	1	1	Haut	Beaufays	31.679,00 €	Secondaire	Secondaire	Employé (FN)	Employée de banque	1	1	1	1	
	Florianne	FJE12			1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Graduée	Graduée	Comptable	Professeur de dessin	1	1	1	1	
	Franca	FM106			1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Universitaire	Graduée	Directeur de vente Q8	Infirmière	1	1	1	1	
	Fabienne	FJE08			1	1	1	Haut	Comblain-la-Tour	23.416,00 €	Gradué	Technique	Contremaire en chef	Aide soignante	1	1	1	1	
	Franck	FVI09			1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Universitaire	Graduée	Dentiste	Infirmière	1	1	1	1	
	Freddy	FGH03			1	1	1	Haut	Beaufays	31.679,00 €	Universitaire	Universitaire	Vente explosif/Fabriquant	Politicienne	1	1	1	1	
	Fanny	FRE27			1	1	1	Haut	Tilff	27.560,00 €	Universitaire	Graduée	Inspecteur Poste	Infirmière	1	1	1	1	
	Flavian	FMA14			1	1	1	Haut	Beaufays	31.679,00 €	Universitaire	Universitaire	/	Infirmière ONE	1	1	1	1	
	Fernand	FDA15			1	1	1	Haut	Liège	21.002,00 €	Universitaire	Universitaire	Ingénieur	/	1	1	1	1	
	Francine	FRO14			1	1	1	Haut	New-York	/	/	/	Communication	1	1	1	1	1	

Groupe G	Gaëlle	GFR27	GFR27	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	/	/	PDG	/	1	1	1
	Gaëtan	GPH06	GPH06	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Gradué	/	Directeur département	Assistante médicale	1	1	1
	Gauthier	GLU15	GLU15	1	1	1	Haut	Esneux	27.560,00 €	Gradué	Universitaire	Secrétaire	Professeur de guitare	1	1	1
	Géraldine	GAN02	GAN02	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Gradué	Universitaire	Retraité	Professeur/traducteur	1	1	1
	Gérald	GBR14	GBR14	1	1	1	Haut	Beaufays	31.679,00 €	Universitaire	Humanité	Directeur général	Technicienne de surface	1	1	1
	Gwenaëlle	GBE04	GBE04	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Universitaire	Universitaire	Ingénieur civil	Fonctionnaire région wallonne	1	1	1
	Gladys	GMA01	GMA01	1	1	1	Haut	Banneux	28.080,00 €	/	/	Secrétaire de direction	Intermarché	1	1	1
	Gisèle	GBR16	GBR16	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	/	/	Gérant entreprise	Directrice commerciale	1	1	1
	Ghislain	GCH18	GCH18	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Universitaire	Graduée	Chirurgien	Employé (assurance)	1	1	1
	Gabrielle	GER10	GER10	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Gradué	Graduée	Export Manager	Infirmière	1	1	1
	Gaby	GAL21	GAL21	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Universitaire	Universitaire	Ingénieur civil	Technicienne laborantine	1	1	1
	Gilles	GTH11	GTH11	1	1	1	Haut	Beaufays	31.679,00 €	Universitaire	Universitaire	Médecin	Psychopédagogue	1	1	1
	Grégoire	GPI16	GPI16	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Universitaire	Universitaire	Directeur commercial	Infirmière	1	1	1
	Grégoire	GJE14	GJE14	1	1	1	Haut	Embourg	31.679,00 €	Universitaire	Universitaire	Comptable	Comptable	1	1	1
Groupe H	Hervé	HJE23A		1	1	1	Bas	Jemeppe	20.016,00 €	/	/	Chômeur	Chômeur	1	1	1
	Hélène	HER26		1	1	1	Bas	Grâce-Hollogne	21.708,00 €	/	/	Ouvrier	/	1	1	1
	Hugo	HSE30		1	1	1	Bas	Horion-Hozémont	21.708,00 €	/	/	Ouvrier indépendant	Mère au foyer	1	1	1
	Hugues	HMA20	HMA20	1	1	1	Bas	Momalle	28.005,00 €	Secondaire	Secondaire	Peintre bâtiment	Commerçante	1	1	1
	Henri	HCH17	HCH17	1	1	1	Bas	Romsée	23.638,00 €	Technique	Secondaire	Menuisier	Technicienne de surface	1	1	1
	Harmonie	HJE16A	HJE16A	1	1	1	Bas	Flémalle	22.258,00 €	Technique	Universitaire	Garagiste	Professeur	1	1	1
	Hubert	HJE16B	HJE16B	1	1	1	Bas	Flémalle	22.258,00 €	Technique	Universitaire	Garagiste	Professeur	1	1	1
	Héloïse	HHO23	HHO23	1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	Universitaire	Professionnel	Cuisinier	Chômeur	1	1	1
	Handy	HRO11		1	1	1	Bas	Saint-Nicolas	19.913,00 €	Secondaire	Secondaire	Ingénieur	Vendeuse	1	1	1
	Hector	HJE23B	HJE23B	1	1	1	Bas	Saint-Nicolas	19.913,00 €	/	/	Ouvrier	Chômeur	1	1	1
	Heidi	HRE30		1	1	1	Bas	Esneux	27.560,00 €	Secondaire	Secondaire	Chômeur	Infirmière en chef	1	1	1
	Hemma	HGE19	HGE19	1	1	1	Bas	Grâce-Hollogne	21.708,00 €	Secondaire	Secondaire	Ouvrier communal	Mère au foyer	1	1	1
	Hedwige	HSA20	HSA20	1	1	1	Bas	Flémalle	22.258,00 €	Secondaire	Secondaire	/	/	1	1	1
	Henriette	HNI90	HNI90	1	1	1	Bas	Grâce-Hollogne	21.708,00 €	/	/	Retraité	/	1	1	1
Groupe I	Ianis	IAL13		1	1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	Graduée	Technique	Comptable	Cuisinière	1	1	1
	Isabelle	IBE23	IBE23	1	1	1	Moyen	Cornesse	23.526,00 €	/	/	Ingénieur	Infirmière	1	1	1
	Ingrid	IDO30	IDO30	1	1	1	Moyen	Cornesse	23.526,00 €	/	/	Instituteur	Educatrice	1	1	1
	Irène	IPA03		1	1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	Technique	Graduée	Electricien	Contractuelle	1	1	1
	Isidore	IVI05	IVI05	1	1	1	Moyen	Spa	22.348,00 €	Technique	Secondaire	Professeur de cuisine	Cuisinière	1	1	1
	Igor	IAU28		1	1	1	Moyen	Cornesse	23.526,00 €	Docteur	/	Médecin	Aide soignante	1	1	1
	Isaure	IDO02		1	1	1	Moyen	Fraipont	25.311,00 €	Universitaire	Militaire	Technicienne de surface	/	1	1	1
	Ina	IMI20		1	1	1	Moyen	Spa	22.348,00 €	/	/	Homme à tout faire	/	1	1	1
	Inès	IHE22		1	1	1	Moyen	Trooz	25.311,00 €	Secondaire	Secondaire	Contrôleur SNCB	Infirmière	1	1	1
	Ivan	IMA04	IMA04	1	1	1	Moyen	Trooz	25.311,00 €	Secondaire	Secondaire	Retraité	Chômeur	1	1	1
	Ives	IMB29		1	1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	Universitaire	Secondaire	Conseiller en prévention	Employé de banque	1	1	1
	Irwin	IPA18		1	1	1	Moyen	Cornesse	23.526,00 €	Secondaire	Secondaire	Routier	Technicienne de surface	1	1	1
	Ivonne	IFR15		1	1	1	Moyen	Trooz	25.311,00 €	Primaire	Secondaire	Routier	Caissière	1	1	1

Les jeunes Belges francophones et le génocide des Juifs

Groupe J	Jérôme	JMO20	JMO20	1	1	1	Moyen	Verviers	20.804,00 €	Universitaire	Secondaire	Ingénieur	Couturière	1	1	1			
	Julie	JMI12			1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	Secondaire	Secondaire	/	/	1	1	1			
	Jean	JJO24	JJO24	1	1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	Secondaire	Graduée	Responsable	Institutrice primaire	1	1	1			
	Johana	JRO03	JRO03		1	1	Moyen	Cornesse	23.526,00 €	Universitaire	Secondaire	Vendeur	Vendeuse	1	1	1			
	Joachim	JJH11		1	1	1	Moyen	Spa	22.348,00 €	Universitaire	Secondaire	Patron	Chômeur	1	1	1			
	Judith	JPH16	JPH16		1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	Secondaire	Secondaire	Fonctionnaire	Fonctionnaire	1	1	1			
	Jocelyn	JSA10		1	1	1	Moyen	Wegnez	23.526,00 €	Secondaire	Primaire	Technicien	Ouvrière	1	1	1			
	Justine	JPI05	JPI05		1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	Technique	/	Agent technique	Mère au foyer	1	1	1			
	Jessica	JJE89			1	1	Moyen	Cornesse	23.526,00 €	Conservatoire	Conservatoire	Electromécanicien	Professeur de solfège	1	1	1			
	Johan	JST05	JST05	1	1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	/	/	Tarmaqueur	Femme d'ouvrage	1	1	1			
	Jocelyne	JAL25	JAL25		1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	Secondaire	Secondaire	Facteur	Mère au foyer	1	1	1			
	Jonathan	JPH26		1	1	1	Moyen	Theux	26.447,00 €	/	/	Educateur	Secrétaire	1	1	1			
	Justin	JGE22		1	1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	Secondaire	Secondaire	Tourneur	Soudeuse	1	1	1			
	Josephine	JPA07			1	1	Moyen	Pepinster	23.526,00 €	/	Graduée	Maçon	Infirmière	1	1	1			
Groupe K	Kathleen	KAN16	KAN16		1	1	Bas	Seraing	20.016,00 €	/	Universitaire	Electromécanicien	Laborantine	1	1	1			
	Kamila	KPA14	KPA14		1	1	Bas	Ougrée	20.016,00 €	Secondaire	Secondaire	Chômeur	Auxiliaire scolaire	1	1	1			
	Kassandra	KER18	KER18		1	1	Bas	Seraing	20.016,00 €	Technique	Secondaire	Ouvrier	Femme d'ouvrage	1	1	1			
	Kevin	KJO08		1	1	1	Bas	Liège	21.002,00 €	/	/	Ouvrier	/	1	1	1			
	Korentin	KAN27	KAN27	1	1	1	Bas	Seraing	20.016,00 €	Secondaire	Secondaire	Ouvrier	Aide soignante	1	1	1			
	Kylian	KHI04	KHI04	1	1	1	Bas	Seraing	20.016,00 €	/	/	Ouvrier	Aide soignante	1	1	1			
	Klément	KRO24		1	1	1	Bas	Seraing	20.016,00 €	Secondaire	Secondaire	Business marketing	Chômeur	1	1	1			
	Ken	KNO18	KNO18	1	1	1	Bas	Seraing	20.016,00 €	Universitaire	Graduée	Professeur secondaire	Aide soignante	1	1	1			
	Kostantin	KCH21	KCH21	1	1	1	Bas	Seraing	20.016,00 €	Secondaire	Secondaire	Livreur	Infirmière	1	1	1			
	Karin	KMA07			1	1	Bas	Seraing	20.016,00 €	Secondaire	Secondaire	Ouvrier	Aide soignante	1	1	1			
	Kasper	KMA05		1	1	1	Bas	Flémalle	22.258,00 €	Graduée	Graduée	Employé	Employée	1	1	1			
	Kim	KZI10		1	1	1	Bas	Seraing	20.016,00 €	Universitaire	Universitaire	Chauffagiste	Employé de bureau	1	1	1			
Total		122	102	71	72	58	85							97	46	49	94	45	98

Nombre de jeunes identiques lors des deux vagues de *focus groups* : 81.

(*) Nous ne disposons pas systématiquement de toutes les informations ; certains jeunes n'ayant pas voulu répondre à cette question dans le questionnaire écrit.

(**) La moyenne belge est de 25.680,00 €.

Annexe 3 : Le vecteur médiatique de socialisation

	Première vague		Deuxième vague	
<i>Film</i>	76 <i>Pearl Harbour</i>	2 <i>Film</i>	46 Parler	2
<i>Documentaire</i>	35 <i>Radio</i>	2 <i>Documentaire</i>	26 <i>Radio</i>	2
<i>Télévision</i>	23 Au pied du mur	1 <i>Télévision</i>	21 Reportage	2
<i>Livre</i>	18 Babylone	1 <i>Image</i>	11 Témoignage	2
<i>Image</i>	10 France 5	1 <i>Livre</i>	10 Armistice	1
<i>Media</i>	8 Hamburger Hill	1 <i>Apocalypse</i>	6 Capot	1
<i>Journal</i>	7 <i>Il faut sauver le soldat Ryan</i>	1 <i>La Liste de Schindler</i>	6 Club RTL	1
<i>La vie est belle</i>	7 Indigènes	1 <i>Valkyrie</i>	6 Date	1
<i>Le journal d'Anne Franck</i>	7 Jeux vidéo	1 <i>La vie est belle</i>	5 Dessins animés	1
<i>La Liste de Schindler</i>	5 La Deux	1 Arte	3 Écrire	1
<i>Le pianiste</i>	4 La grande vadrouille	1 Censure	3 Émission	1
<i>Photo</i>	4 La mémoire de mon père	1 <i>Il faut sauver le soldat Ryan</i>	3 France 2	1
RTL TVI	4 La septième compagnie	1 <i>La Chute</i>	3 <i>Hôtel Rwanda</i>	1
<i>Valkyrie</i>	4 <i>Le ring de la mort</i>	1 La rafle	3 Inglorious Baster	1
Modus Operandi	3 <i>L'enfant au pyjama rayé</i>	1 Le Général Patton	3 <i>Internet</i>	1
Monsieur Batignol	3 L'expérience	1 <i>Le journal d'Anne Franck</i>	3 Joyeux Noël	1
Vidéo	3 Ma vie, mon combat	1 <i>Le pianiste</i>	3 <i>Le ring de la mort</i>	1
American History X	2 Medal of Honor	1 <i>Media</i>	3 Le sauvage	1
Bandes dessinées	2 Prison Break	1 Romance	3 Martin Grey	1
<i>Hôtel Rwanda</i>	2 Série	1 Amen	2 Mémoires de nos pères	1
<i>Internet</i>	2 Shoah	1 Cinéma	2 <i>Pearl Harbour</i>	1
Journal à quatre mains	2 Un long dimanche de fiançailles	1 Frères d'armes	2 <i>Photo</i>	1
<i>La Chute</i>	2	<i>Journal</i>	2 Réel	1
Nuit et brouillard	2	<i>L'enfant au pyjama rayé</i>	2 Sobibor	1

Annexe 4 : Le vecteur scolaire de socialisation

	Première vague		Deuxième vague	
<i>Primaire</i>	22	<i>Retenir</i>	1	<i>Primaire</i>
<i>Cours</i>	13	<i>Savoir</i>	1	<i>Histoire</i>
<i>Histoire</i>	6	Sciences sociales	1	<i>Parler</i>
<i>Parler</i>	6	<i>Secondaire</i>	1	<i>Cours</i>
<i>Morale</i>	4	<i>Témoignage</i>	1	<i>Hitler</i>
<i>Français</i>	3	Violence	1	<i>Apprendre</i>
<i>Guerre</i>	3			<i>Étudier</i>
<i>Juif</i>	3			<i>Guerre</i>
Actualité	2			<i>Secondaire</i>
<i>Apprendre</i>	2			<i>Comprendre</i>
Chômage	1			<i>Débattre</i>
Classe	1			<i>Savoir</i>
Discours	1			<i>Retenir</i>
<i>Étudier</i>	1			<i>Classe</i>
<i>Hitler</i>	1			<i>Expliquer</i>
Holocauste	1			<i>Mussolini</i>
<i>Livre</i>	1			<i>Ordre</i>
<i>Pouvoir</i>	1			<i>Rappeler</i>
Première Guerre mondiale	1			<i>Réfléchir</i>
Prévenir	1			<i>Agir</i>
<i>Programme</i>	1			<i>Bien</i>
<i>Religion</i>	1			<i>Chapitre</i>
Reproduction	1			<i>Choc</i>
				18 Crise
				16 Dates
				15 Expérience
				13 Français
				6 Information
				5 Ingéniosité
				5 Instruire
				5 Intelligence
				5 Juif
				4 Livre
				4 Morale
				4 Obéir
				3 Pouvoir
				2 Programme
				2 Recul
				2 Religion
				2 Russie
				2 Saouler
				2 Seconde Guerre mondiale
				1 Staline
				1 Témoignage
				1 Voir
				1

Annexe 5 : Les Territoires de la mémoire

Première vague			Deuxième vague		
<i>Témoignage</i>	3	Triangle rouge	1	Allemands	12
<i>Cadavre</i>	2	Vidéo	1	<i>Camp</i>	4
<i>Camp</i>	2	<i>Wagon</i>	1	<i>Corps</i>	4
Chemin	2			Objectif	3
<i>Entassé</i>	2			Parcours	3
Exposition	2			Russes	3
<i>Juifs</i>	2			<i>Wagon</i>	3
<i>S'identifier</i>	1			Barbare	2
<i>Corps</i>	1			<i>Cadavre</i>	2
<i>Déportation</i>	1			<i>Entassé</i>	2
Grue	1			Image	2
Mémoire	1			<i>Juifs</i>	2
<i>Musée</i>	1			Tracteur	2

Annexe 6 : Les lieux de mémoire

Première vague		Deuxième vague	
<i>Camps de concentration</i>	19	<i>Auschwitz</i>	43
<i>Auschwitz</i>	16	<i>Birkenau</i>	22
<i>Allemagne</i>	7	<i>Breendonk</i>	16
<i>Camp</i>	7	<i>Camp</i>	15
<i>Pologne</i>	7	<i>Camps de concentration</i>	14
<i>Birkenau</i>	5	<i>Imaginer</i>	13
<i>Breendonk</i>	5	Attraction	8
<i>Salle de torture</i>	5	Chaussures	8
Armistice	4	<i>Cheveux</i>	8
<i>Bastogne</i>	4	<i>Fours</i>	7
<i>Camp d'extermination</i>	4	Musée	7
Monuments aux morts	4	<i>Objets</i>	7
Amsterdam	3	Lits	6
Congé	3	<i>Pologne</i>	6
<i>Imaginer</i>	3	<i>Camp d'extermination</i>	5
<i>Photos</i>	3	<i>Baraquement</i>	4
<i>Baraquement</i>	2	Chambre	4
<i>Cheveux</i>	2	Vitrines	4
<i>Commémoration</i>	2	Allée	3
<i>Fours</i>	2	<i>Arbeit Macht Frei</i>	3
Maison d'Anne Franck	2	<i>Atrocité</i>	3
<i>Malines</i>	2	Bloc	3
<i>Mardasson</i>	2	Guide	3
<i>Ruines</i>	2	Reconstitution	3
Struthof	2	<i>Salle de torture</i>	3
Turquie	2	<i>Toilettes</i>	3
<i>Atrocité</i>	1	Barbelés	2
Autriche	1	<i>Bastogne</i>	2
Bague	1	Cachot	2
<i>Belgique</i>	1	<i>Commémoration</i>	2
<i>Chambre à gaz</i>	1	<i>Dachau</i>	2
<i>Dachau</i>	1	Entrée	2
Date	1	Entretenir	2
Douche	1	Ghetto	2
Etats-Unis	1	Goulag	2
Étoile	1	Gris	2
Fort	1	Îlot	2
Franchimont	1	<i>Malines</i>	2
Gare	1	Monde	2
<i>Objets</i>	1	Natzwieler	2
Pays-Bas	1	Personne	2
<i>Rivesaltes</i>	1	Preuves	2
Squelette	1	Prison	2
Theux	1	<i>Ruines</i>	2
<i>Toilettes</i>	1	Salle de bain	2
<i>Tombes</i>	1	Sobibor	2
Trois-Ponts	1	Stèle	2
Verdun	1	Touristique	2
Vrai	1	Valises	2
		New York	1

Annexe 7 : Le vecteur familial de socialisation

	Première vague		Deuxième vague	
<i>Grands-parents</i>	49	Armes	1	<i>Grands-parents</i>
<i>Parler</i>	27	Assassiner	1	<i>Parler</i>
<i>Parents</i>	19	Aveugle	1	<i>Parents</i>
<i>Guerre</i>	10	<i>Camp</i>	1	<i>Raconter</i>
<i>Arrière-grands-parents</i>	5	<i>Camp de concentration</i>	1	<i>Guerre</i>
<i>Allemands</i>	4	<i>Cave</i>	1	<i>Arrière-grands-parents</i>
Américains	4	Collaborateur	1	<i>Allemands</i>
Infirmière	4	Date	1	Documentaire
<i>Soldat</i>	4	Dégout	1	<i>Anecdote</i>
<i>Souffrance</i>	4	Émotion	1	Cacher
<i>Souvenir</i>	4	Farine	1	<i>Camp</i>
Combattant	3	Grand-oncle	1	Enrôler
Expliquer	3	<i>Militaire</i>	1	Juifs
Fierté	3	Noël	1	<i>Souffrance</i>
<i>Raconter</i>	3	Objet	1	<i>Souvenir</i>
Rafle	3	Oncle	1	Action
Aryen	2	Orange	1	<i>Déporté</i>
<i>Campagne</i>	2	Police	1	<i>Discuter</i>
Clocher	2	<i>Polonais</i>	1	Ami
Cochon	2	Resistance	1	Anglais
<i>Déporté</i>	2	Riche	1	Animé
<i>Discuter</i>	2	Sécurité	1	Armée
Ferme	2			Arrière-grand-tante
Film	2			<i>Camp de concentration</i>
Frères	2			<i>Campagne</i>
Mitraillette	2			Canon
Mur de Berlin	2			Canton de l'Est
Prisonnier	2			Caractère
Réfugié	2			<i>Cave</i>
Sœur	2			Changer
Village	2			Chrétiens
Actualité	1			Débattre
<i>Anecdote</i>	1			Élections
				1

Annexe 8 : Les formes de souvenirs et les variables sociologiques

Sexe		Niveau social	
Féminin	Masculin	Favorisé	Défavorisé
<i>Reproduction</i>	54	<i>Reproduction</i>	51
<i>Oublier</i>	36	<i>Oublier</i>	35
<i>Parler</i>	31	<i>Souvenir</i>	35
<i>Souvenir</i>	22	<i>Parler</i>	19
<i>Négation</i>	17	<i>Éducation</i>	16
<i>Témoigner</i>	16	<i>Négation</i>	13
<i>Erreur</i>	13	<i>Erreur</i>	11
<i>Réalité</i>	10	<i>Comprendre</i>	10
<i>Comprendre</i>	8	<i>Témoigner</i>	9
<i>Raconter</i>	8	<i>Expliquer</i>	8
<i>Éducation</i>	7	<i>Savoir</i>	6
<i>Expliquer</i>	6	<i>Informer</i>	5
<i>Informer</i>	3	<i>Prévenir</i>	4
<i>Savoir</i>	3	<i>Mémoire</i>	3
<i>Commémoration</i>	3	<i>Pardonner</i>	3
<i>Vengeance</i>	3	<i>Apprendre</i>	3
<i>Prévenir</i>	2	<i>Raconter</i>	3
<i>Croire</i>	1	<i>Croire</i>	2
<i>Hommage</i>	1	<i>Réfléchir</i>	2
<i>Mémoire</i>	1	<i>Commémoration</i>	2
<i>Rebeller</i>	1	<i>Réalité</i>	1
<i>Réfléchir</i>	1	<i>Dramatiser</i>	1
<i>Taire</i>	1	<i>Vengeance</i>	1
<i>Transmettre</i>	1		

Origine nationale		Origine géographique	
Belge	Étranger	Urbain	Rural
<i>Reproduction</i>	84	<i>Oublier</i>	31
<i>Souvenir</i>	49	<i>Reproduction</i>	21
<i>Oublier</i>	40	<i>Comprendre</i>	10
<i>Parler</i>	39	<i>Parler</i>	11
<i>Négation</i>	26	<i>Souvenir</i>	8
<i>Erreur</i>	21	<i>Témoigner</i>	8
<i>Éducation</i>	19	<i>Informer</i>	5
<i>Témoigner</i>	17	<i>Éducation</i>	4
<i>Expliquer</i>	11	<i>Négation</i>	4
<i>Raconter</i>	10	<i>Apprendre</i>	3
<i>Réalité</i>	10	<i>Erreur</i>	3
<i>Comprendre</i>	8	<i>Expliquer</i>	3
<i>Prévenir</i>	6	<i>Pardonner</i>	3
<i>Savoir</i>	6	<i>Savoir</i>	3
<i>Commémoration</i>	5	<i>Raconter</i>	1
<i>Mémoire</i>	4	<i>Réalité</i>	1
<i>Vengeance</i>	4	<i>Réfléchir</i>	1
<i>Croire</i>	3		
<i>Informer</i>	3		
<i>Réfléchir</i>	2		
<i>Dramatiser</i>	1		
<i>Hommage</i>	1		
<i>Rebeller</i>	1		
<i>Taire</i>	1		
<i>Transmettre</i>	1		

Réseau d'enseignement			
Public		Libre	
<i>Reproduction</i>	62	<i>Reproduction</i>	43
<i>Oublier</i>	55	<i>Souvenir</i>	32
<i>Souvenir</i>	35	<i>Parler</i>	25
<i>Parler</i>	25	<i>Oublier</i>	16
<i>Témoigner</i>	20	<i>Éducation</i>	15
<i>Négation</i>	15	<i>Erreur</i>	11
<i>Erreur</i>	13	<i>Expliquer</i>	9
<i>Comprendre</i>	12	<i>Comprendre</i>	6
Réalité	11	<i>Négation</i>	5
Savoir	9	<i>Témoigner</i>	5
<i>Éducation</i>	8	<i>Commémoration</i>	4
<i>Raconter</i>	8	Mémoire	4
<i>Informer</i>	7	<i>Raconter</i>	3
<i>Expliquer</i>	5	<i>Prévenir</i>	2
<i>Prévenir</i>	4	<i>Informer</i>	1
<i>Vengeance</i>	4	<i>Réfléchir</i>	1
Apprendre	3		
Croire	3		
Pardonner	3		
<i>Réfléchir</i>	2		
<i>Commémoration</i>	1		
Dramatiser	1		
Hommage	1		

Annexe 9 : Les facettes émotionnelles et les variables sociologiques

Sexe		Niveau social	
Féminin	Masculin	Favorisé	Défavorisé
<i>Choc</i>	41	<i>Choc</i>	52
<i>Marquer</i>	34	<i>Marquer</i>	28
<i>Dégoût</i>	21	<i>Dégoût</i>	24
<i>Chance</i>	14	<i>Malade</i>	17
<i>Souffrir</i>	10	<i>Con</i>	12
<i>Gravité</i>	8	<i>Chance</i>	11
<i>Tristesse</i>	6	<i>Enfant</i>	9
<i>S'identifier</i>	5	<i>S'identifier</i>	9
<i>Révolter</i>	5	<i>Gravité</i>	8
<i>Émotion</i>	4	<i>Peur</i>	5
<i>Enfant</i>	4	<i>Traumatiser</i>	5
<i>Con</i>	3	<i>Fou</i>	5
<i>Fierté</i>	3	<i>Sensibiliser</i>	5
<i>Impressionnant</i>	3	<i>Impressionnant</i>	5
<i>Sensibiliser</i>	3	<i>Ressentir</i>	5
<i>Âge</i>	2	<i>Colère</i>	5
<i>Déception</i>	2	<i>Peine</i>	4
<i>Frapper</i>	2	<i>Âge</i>	4
<i>Peur</i>	2	<i>Angoisse</i>	4
<i>Débile</i>	1	<i>Barbare</i>	4
<i>Horrible</i>	1	<i>Démoraliser</i>	4
<i>Larme</i>	1	<i>Dramatiser</i>	4
<i>Ressentir</i>	1	<i>Macabre</i>	4
<i>Sincérité</i>	1	<i>Maturité</i>	4
		<i>Mécontentement</i>	3
		<i>Pitié</i>	3
		<i>Révolter</i>	3
		<i>Souffrir</i>	3
		<i>Tristesse</i>	3
		<i>Choc</i>	2
		<i>Marquer</i>	2
		<i>Malade</i>	1
		<i>Dégoût</i>	1
		<i>Chance</i>	1
		<i>Gravité</i>	1
		<i>Souffrir</i>	1
		<i>Con</i>	1
		<i>Enfant</i>	1
		<i>S'identifier</i>	1
		<i>Peur</i>	1
		<i>Traumatiser</i>	1
		<i>Fou</i>	1
		<i>Sensibiliser</i>	1
		<i>Angoisse</i>	1
		<i>Barbare</i>	1
		<i>Débile</i>	1
		<i>Démoraliser</i>	1
		<i>Larme</i>	1
		<i>Maturité</i>	1
		<i>Mécontentement</i>	1
		<i>Pitié</i>	1
		<i>Sincérité</i>	1

Origine nationale		Origine géographique	
Belge	Étranger	Urbain	Rural
<i>Choc</i>	59	<i>Choc</i>	31
<i>Marquer</i>	35	<i>Marquer</i>	12
<i>Dégoût</i>	23	<i>Dégoût</i>	9
<i>Chance</i>	16	<i>Enfant</i>	6
<i>Con</i>	9	<i>Chance</i>	5
<i>Gravité</i>	9	<i>Gravité</i>	5
<i>Malade</i>	9	<i>Traumatiser</i>	5
<i>Souffrir</i>	8	<i>Fou</i>	4
<i>S'identifier</i>	7	<i>S'identifier</i>	4
<i>Enfant</i>	5	<i>Peur</i>	4
<i>Impressionnant</i>	5	<i>Sensibiliser</i>	4
<i>Émotion</i>	4	<i>Fierté</i>	3
<i>Peur</i>	4	<i>Ressentir</i>	3
<i>Tristesse</i>	4	<i>Révolter</i>	3
<i>Révolter</i>	3	<i>Souffrir</i>	3
<i>Sensibiliser</i>	3	<i>Tristesse</i>	3
<i>Âge</i>	2	<i>Colère</i>	2
<i>Déception</i>	2	<i>Con</i>	2
<i>Frapper</i>	2	<i>Peine</i>	2
<i>Angoisse</i>	1	<i>Âge</i>	1
<i>Débile</i>	1	<i>Barbare</i>	1
<i>Démoraliser</i>	1	<i>Impressionnant</i>	1
<i>Dramatiser</i>	1	<i>Maturité</i>	1
<i>Horrible</i>	1	<i>Mécontentement</i>	1
<i>Larme</i>	1	<i>Pitié</i>	1
<i>Macabre</i>	1	<i>Sincérité</i>	1
<i>Ressentir</i>	1		
		<i>Choc</i>	70
		<i>Marquer</i>	35
		<i>Dégoût</i>	18
		<i>Chance</i>	16
		<i>Gravité</i>	11
		<i>Enfant</i>	10
		<i>Malade</i>	8
		<i>Souffrir</i>	7
		<i>Fou</i>	7
		<i>Tristesse</i>	6
		<i>Peur</i>	5
		<i>S'identifier</i>	5
		<i>Déception</i>	5
		<i>Peur</i>	5
		<i>Révolter</i>	5
		<i>Traumatiser</i>	5
		<i>Impressionnant</i>	4
		<i>Débile</i>	4
		<i>Ressentir</i>	4
		<i>Âge</i>	3
		<i>Con</i>	3
		<i>Fierté</i>	3
		<i>Colère</i>	2
		<i>Horrible</i>	2
		<i>Malade</i>	2
		<i>Revolver</i>	1
		<i>Peine</i>	2
		<i>Angoisse</i>	1
		<i>Barbare</i>	1
		<i>Larme</i>	1
		<i>Macabre</i>	1
		<i>Maturité</i>	1
		<i>Mécontentement</i>	1
		<i>Pitié</i>	1
		<i>Sincérité</i>	1

Réseau d'enseignement			
	Public		Libre
<i>Choc</i>	53	<i>Fierté</i>	3
<i>Marquer</i>	32	<i>Révolter</i>	3
<i>Dégoût</i>	28	<i>Colère</i>	2
<i>Chance</i>	13	<i>Déception</i>	2
<i>S'identifier</i>	11	<i>Frapper</i>	2
<i>Con</i>	10	<i>Peine</i>	2
<i>Enfant</i>	10	<i>Angoisse</i>	1
<i>Souffrir</i>	9	<i>Barbare</i>	1
<i>Gravité</i>	8	<i>Débile</i>	1
<i>Peur</i>	7	<i>Démoraliser</i>	1
<i>Traumatiser</i>	5	<i>Dramatiser</i>	1
<i>Tristesse</i>	5	<i>Horrible</i>	1
<i>Émotion</i>	4	<i>Larme</i>	1
<i>Fou</i>	4	<i>Malade</i>	1
<i>Impressionnant</i>	4	<i>Maturité</i>	1
<i>Ressentir</i>	4	<i>Mécontentement</i>	1
<i>Sensibiliser</i>	4	<i>Pitié</i>	1
<i>Âge</i>	3	<i>Sincérité</i>	1
		<i>Choc</i>	37
		<i>Marquer</i>	15
		<i>Chance</i>	8
		<i>Malade</i>	8
		<i>Gravité</i>	6
		<i>Dégoût</i>	4
		<i>Révolter</i>	3
		<i>Sensibiliser</i>	3
		<i>Impressionnant</i>	2
		<i>Souffrir</i>	2
		<i>Tristesse</i>	2
		<i>Con</i>	1
		<i>Enfant</i>	1
		<i>Macabre</i>	1
		<i>Peur</i>	1

Annexe 10 : Les valeurs morales et les variables sociologiques

Sexe		Niveau social	
Féminin	Masculin	Favorisé	Défavorisé
<i>Racisme</i>	28	<i>Racisme</i>	52
<i>Haine</i>	12	<i>Haine</i>	9
<i>Conscience</i>	11	<i>Préjugé</i>	8
<i>Injustice</i>	9	<i>Mentalité</i>	7
<i>Exclusion</i>	6	<i>Rejet</i>	7
<i>Mentalité</i>	6	<i>Religion</i>	7
<i>Mal</i>	5	<i>Race</i>	6
<i>Égoïsme</i>	4	<i>Respect</i>	6
<i>Immoral</i>	4	<i>Conscience</i>	4
<i>Vérité</i>	4	<i>Discrimination</i>	4
<i>Endoctrinement</i>	3	<i>Nationalisme</i>	4
<i>Humain</i>	3	<i>Égoïsme</i>	3
<i>Inhumain</i>	3	<i>Endoctrinement</i>	2
<i>Discrimination</i>	2	<i>Humanité</i>	2
<i>Préjugé</i>	2	<i>Inhumain</i>	2
<i>Rejet</i>	2	<i>Injustice</i>	2
<i>Bien</i>	1	<i>Mal</i>	2
<i>Empathie</i>	1	<i>Vérité</i>	2
<i>Jalousie</i>	1	<i>Antisémitisme</i>	1
<i>Méchanceté</i>	1	<i>Civilisé</i>	1
<i>Mépris</i>	1	<i>Cruauté</i>	1
<i>Moral</i>	1	<i>Diversité</i>	1
<i>Religion</i>	1	<i>Foi</i>	1
<i>Respect</i>	1	<i>Idéologie</i>	1
<i>Violence</i>	1	<i>Méchanceté</i>	1
		<i>Pervers</i>	1
		<i>Ségrégation</i>	1
		<i>Tolérance</i>	1
		<i>Valeur</i>	1
		<i>Racisme</i>	9
		<i>Endoctrinement</i>	3
		<i>Humain</i>	3
		<i>Immoral</i>	3
		<i>Injustice</i>	3
		<i>Respect</i>	3
		<i>Conscience</i>	2
		<i>Haine</i>	2
		<i>Inhumain</i>	2
		<i>Religion</i>	2
		<i>Bien</i>	1
		<i>Civilisé</i>	1
		<i>Discrimination</i>	1
		<i>Race</i>	1
		<i>Diversité</i>	1
		<i>Moral</i>	1
		<i>Race</i>	1
		<i>Rejet</i>	1
		<i>Valeur</i>	1
		<i>Vérité</i>	1
		<i>Antisémitisme</i>	1
		<i>Cruauté</i>	1
		<i>Empathie</i>	1
		<i>Foi</i>	1
		<i>Idéologie</i>	1
		<i>Immoral</i>	1
		<i>Jalousie</i>	1
		<i>Mépris</i>	1
		<i>Pervers</i>	1
		<i>Ségrégation</i>	1
		<i>Tolérance</i>	1
		<i>Violence</i>	1

Origine nationale			Origine géographique		
Belge	Étranger		Urbain	Rural	
<i>Racisme</i>	37	<i>Racisme</i>	43	<i>Racisme</i>	69
<i>Haine</i>	15	<i>Mentalité</i>	11	<i>Haine</i>	18
<i>Conscience</i>	7	<i>Conscience</i>	8	<i>Conscience</i>	15
<i>Exclusion</i>	6	<i>Préjugé</i>	8	<i>Mentalité</i>	13
<i>Injustice</i>	6	<i>Haine</i>	6	<i>Préjugé</i>	8
<i>Vérité</i>	6	<i>Rejet</i>	6	<i>Rejet</i>	8
<i>Endoctrinement</i>	4	<i>Injustice</i>	5	<i>Humain</i>	3
<i>Mal</i>	4	<i>Égoïsme</i>	4	<i>Égoïsme</i>	6
<i>Religion</i>	4	<i>Mal</i>	4	<i>Déception</i>	2
<i>Respect</i>	4	<i>Nationalisme</i>	4	<i>Exclusion</i>	6
<i>Discrimination</i>	3	<i>Race</i>	4	<i>Injustice</i>	6
<i>Égoïsme</i>	3	<i>Religion</i>	4	<i>Discrimination</i>	5
<i>Humain</i>	3	<i>Discrimination</i>	3	<i>Endoctrinement</i>	5
<i>Immoral</i>	3	<i>Respect</i>	3	<i>Respect</i>	5
<i>Inhumain</i>	3	<i>Inhumain</i>	2	<i>Bien</i>	1
<i>Rejet</i>	3	<i>Méchanceté</i>	2	<i>Vérité</i>	5
<i>Déception</i>	2	<i>Antisémitisme</i>	1	<i>Inhumain</i>	4
<i>Humanité</i>	2	<i>Empathie</i>	1	<i>Nationalisme</i>	4
<i>Mentalité</i>	2	<i>Endoctrinement</i>	1	<i>Race</i>	4
<i>Préjugé</i>	2	<i>Idéologie</i>	1	<i>Mal</i>	3
<i>Race</i>	2	<i>Immoral</i>	1	<i>Humanité</i>	2
<i>Bien</i>	1	<i>Ségrégation</i>	1	<i>Immoral</i>	2
<i>Civilisé</i>	1	<i>Tolérance</i>	1	<i>Méchanceté</i>	2
<i>Cruauté</i>	1	<i>Violence</i>	1	<i>Religion</i>	2
<i>Diversité</i>	1			<i>Antisémitisme</i>	1
<i>Foi</i>	1			<i>Civilisé</i>	1
<i>Jalousie</i>	1			<i>Diversité</i>	1
<i>Mépris</i>	1			<i>Foi</i>	1
<i>Moral</i>	1			<i>Idéologie</i>	1
<i>Pervers</i>	1			<i>Jalousie</i>	1
<i>Valeur</i>	1			<i>Mépris</i>	1
				<i>Moral</i>	1
				<i>Pervers</i>	1
				<i>Tolérance</i>	1
				<i>Valeur</i>	1
				<i>Violence</i>	1

Réseau d'enseignement					
	Public			Libre	
<i>Racisme</i>	64	<i>Humain</i>	3	<i>Racisme</i>	16
<i>Haine</i>	15	<i>Immoral</i>	3	<i>Conscience</i>	6
<i>Mentalité</i>	12	<i>Déception</i>	2	<i>Exclusion</i>	6
<i>Injustice</i>	11	<i>Méchanceté</i>	2	<i>Haine</i>	6
<i>Préjugé</i>	10	<i>Antisémitisme</i>	1	<i>Endoctrinement</i>	4
<i>Conscience</i>	9	<i>Bien</i>	1	<i>Discrimination</i>	2
<i>Religion</i>	8	<i>Cruauté</i>	1	<i>Humanité</i>	2
<i>Mal</i>	7	<i>Empathie</i>	1	<i>Rejet</i>	2
<i>Rejet</i>	7	<i>Endoctrinement</i>	1	<i>Respect</i>	2
<i>Égoïsme</i>	6	<i>Idéologie</i>	1	<i>Vérité</i>	2
<i>Race</i>	5	<i>Jalousie</i>	1	<i>Civilisé</i>	1
<i>Respect</i>	5	<i>Mépris</i>	1	<i>Diversité</i>	1
<i>Discrimination</i>	4	<i>Ségrégation</i>	1	<i>Égoïsme</i>	1
<i>Inhumain</i>	4	<i>Tolérance</i>	1	<i>Foi</i>	1
<i>Nationalisme</i>	4	<i>Violence</i>	1	<i>Immoral</i>	1
<i>Vérité</i>	4			<i>Inhumain</i>	1

Annexe 11 : Les connaissances de l'univers politique et les variables sociologiques

Sexe			
Figures du pouvoir		Régime politique	
Féminin	Masculin	Féminin	Masculin
<i>Pouvoir</i>	15	<i>Pouvoir</i>	24
<i>Gouvernement</i>	9	<i>Gouvernement</i>	7
<i>État</i>	7	<i>Autorité</i>	2
<i>Autorité</i>	2		
<i>Hiérarchie</i>	1		
Détenteurs de l'autorité			
Féminin	Masculin	Féminin	Masculin
<i>Flamand</i>	9	<i>Flamand</i>	15
<i>Parti</i>	6	<i>Parti</i>	13
<i>Wallon</i>	6	<i>Politicien</i>	13
<i>Politicien</i>	5	<i>Extrême droite</i>	12
<i>Extrême droite</i>	4	<i>Police</i>	10
<i>Extrémisme</i>	4	<i>Wallon</i>	10
<i>Crise</i>	3	Front national	8
<i>Extrême gauche</i>	3	<i>Adolf Hitler</i>	6
<i>Adolf Hitler</i>	2	<i>Crise</i>	6
<i>Barack Obama</i>	2	<i>Socialiste</i>	6
<i>Fasciste</i>	2	<i>Jean-Marie Le Pen</i>	5
<i>Haut-placé</i>	2	<i>Écologiste</i>	4
<i>Jean-Marie Le Pen</i>	2	Europe	4
<i>Socialiste</i>	2	<i>Extrême gauche</i>	4
<i>Armée</i>	1	<i>Extrémisme</i>	4
<i>Chef d'État</i>	1	Président	4
<i>Nelson Mandela</i>	1	<i>Barack Obama</i>	3
<i>Nicolas Sarkozy</i>	1	Jacques Chirac	3
<i>Police</i>	1	Benito Mussolini	2
<i>Responsable</i>	1	BHV	2
<i>Vlaams Belang</i>	1	Nationaliste	2
		Nazisme	2
		Armée	1
		Bourgmestre	1
		<i>Chef d'État</i>	1
		Communautaire	1
		Droite	1
		Échevin	1
		Électeur	1
		Elio Di Rupo	1
		Extrême communism	1
		Gauche	1
		<i>Haut-placé</i>	1
		Joseph Staline	1
		Libéral	1
		Martin Luther King	1
		Michel Daerden	1
		N-VA	1
		Parlement	1
		Premier ministre	1
		Premier tour	1
		Prix Nobel	1

Niveau social			
Figures du pouvoir		Régime politique	
Défavorisé	Favorisé	Défavorisé	Favorisé
<i>Pouvoir</i>	28	<i>Pouvoir</i>	11
<i>Gouvernement</i>	11	<i>Gouvernement</i>	5
<i>État</i>	6	<i>Autorité</i>	2
<i>Autorité</i>	2	<i>État</i>	1
		<i>Hiérarchie</i>	1
Détenteurs de l'autorité			
Défavorisé	Favorisé	Défavorisé	Favorisé
<i>Flamand</i>	20	<i>Extrême droite</i>	12
<i>Wallon</i>	15	<i>Parti</i>	12
<i>Politicien</i>	11	<i>Politicien</i>	7
<i>Crise</i>	9	<i>Extrême gauche</i>	6
<i>Police</i>	9	<i>Adolf Hitler</i>	5
<i>Front national</i>	7	<i>Extrémisme</i>	5
<i>Parti</i>	7	<i>Flamand</i>	4
Barack Obama	5	<i>Jean-Marie Le Pen</i>	3
<i>Socialiste</i>	5	<i>Socialiste</i>	3
<i>Écologiste</i>	4	<i>Armée</i>	2
<i>Extrême droite</i>	4	<i>Benito Mussolini</i>	2
<i>Jean-Marie Le Pen</i>	4	<i>Europe</i>	2
Président	4	<i>Fasciste</i>	2
<i>Adolf Hitler</i>	3	<i>Police</i>	2
<i>Extrémisme</i>	3	<i>Communautaire</i>	1
Jacques Chirac	3	<i>Droite</i>	1
BHV	2	<i>Électeur</i>	1
Chef d'État	2	<i>Front national</i>	1
<i>Europe</i>	2	<i>Gauche</i>	1
<i>Haut-placé</i>	2	<i>Haut-placé</i>	1
Nazisme	2	<i>Joseph Staline</i>	1
Bourgmestre	1	<i>Libéral</i>	1
Échevin	1	<i>Nationalise</i>	1
Elio Di Rupo	1	<i>N-VA</i>	1
Extrême communism	1	<i>Vlaams Belang</i>	1
<i>Extrême gauche</i>	1	<i>Wallon</i>	1
Martin Luther King	1		
Michel Daerden	1		
<i>Nationalise</i>	1		
Nelson Mandela	1		
Nicolas Sarkozy	1		
Parlement	1		
Premier ministre	1		
Premier tour	1		
Prix Nobel	1		
Responsable	1		

Origine nationale			
Figures du pouvoir		Régime politique	
Belge	Étranger	Belge	Étranger
Pouvoir	25	<i>Pouvoir</i>	14
<i>Gouvernement</i>	10	<i>État</i>	6
<i>Autorité</i>	3	<i>Gouvernement</i>	6
<i>État</i>	1	<i>Autorité</i>	1
Hiérarchie	1		
Détenants de l'autorité			
Belge	Étranger	Belge	Étranger
<i>Flamand</i>	20	<i>Politicien</i>	9
<i>Parti</i>	16	<i>Crise</i>	8
<i>Extrême droite</i>	15	<i>Front national</i>	8
<i>Wallon</i>	13	<i>Police</i>	6
<i>Politicien</i>	9	Barack Obama	5
<i>Adolf Hitler</i>	7	<i>Jean-Marie Le Pen</i>	5
<i>Extrême gauche</i>	6	<i>Flamand</i>	4
<i>Extrémisme</i>	6	<i>Président</i>	4
<i>Police</i>	5	Jacques Chirac	3
<i>Socialiste</i>	5	<i>Parti</i>	3
Europe	4	<i>Socialiste</i>	3
<i>Écologiste</i>	3	<i>Wallon</i>	3
Haut-placé	3	<i>Extrémisme</i>	2
Armée	2	<i>Adolf Hitler</i>	1
Benito Mussolini	2	<i>Écologiste</i>	1
BHV	2	Extrême communism	1
Chef d'État	2	<i>Extrême droite</i>	1
Fasciste	2	<i>Extrême gauche</i>	1
<i>Jean-Marie Le Pen</i>	2	Martin Luther King	1
Nazisme	2	Michel Daerden	1
Bourgmestre	1	<i>Nationaliste</i>	1
Communautaire	1	Nelson Mandela	1
<i>Crise</i>	1		
Droite	1		
Échevin	1		
Électeur	1		
Elio Di Rupo	1		
Gauche	1		
Joseph Staline	1		
Libéral	1		
<i>Nationaliste</i>	1		
Nicolas Sarkozy	1		
N-VA	1		
Parlement	1		
Premier ministre	1		
Premier tour	1		
Prix Nobel	1		
Responsable	1		
Vlaams Belang	1		

Origine géographique			
Figures du pouvoir		Régime politique	
Rural	Urbain	Rural	Urbain
<i>Pouvoir</i>	14	<i>Pouvoir</i>	25
<i>Gouvernement</i>	8	<i>Gouvernement</i>	8
<i>Autorité</i>	1	État	7
<i>Hiérarchie</i>	1	<i>Autorité</i>	3
Déteuteurs de l'autorité			
Rural	Urbain	Rural	Urbain
<i>Politicien</i>	9	<i>Flamand</i>	18
<i>Parti</i>	7	<i>Parti</i>	12
<i>Extrême droite</i>	6	<i>Wallon</i>	12
<i>Extrême gauche</i>	6	Police	11
<i>Flamand</i>	6	<i>Extrême droite</i>	10
<i>Adolf Hitler</i>	4	Crise	9
<i>Extrémisme</i>	4	<i>Politicien</i>	9
<i>Wallon</i>	4	Front national	8
Haut-placé	3	<i>Socialiste</i>	6
Benito Mussolini	2	Barack Obama	5
Fasciste	2	Jean-Marie Le Pen	5
Jean-Marie Le Pen	2	<i>Adolf Hitler</i>	4
<i>Socialiste</i>	2	Écologiste	4
<i>Armée</i>	1	Europe	4
<i>Chef d'État</i>	1	<i>Extrémisme</i>	4
Droite	1	Président	4
Électeur	1	Jacques Chirac	3
Gauche	1	BHV	2
Joseph Staline	1	Nazisme	2
<i>Nationaliste</i>	1	<i>Armée</i>	1
N-VA	1	Bourgmestre	1
Premier ministre	1	<i>Chef d'État</i>	1
Responsable	1	Communautaire	1
		Échevin	1
		Elio di Rupo	1
		Extrême communism	1
		<i>Extrême gauche</i>	1
		Libéral	1
		Martin Luther King	1
		Michel Daerden	1
		<i>Nationaliste</i>	1
		Nelson Mandela	1
		Nicolas Sarkozy	1
		Parlement	1
		Premier tour	1
		Prix Nobel	1
		Vlaams Belang	1

Réseau d'enseignement

Figures du pouvoir		Régime politique	
Libre	Public	Libre	Public
<i>Pouvoir</i>	11	<i>Pouvoir</i>	28
<i>Gouvernement</i>	6	<i>Gouvernement</i>	10
<i>Autorité</i>	2	<i>État</i>	6
<i>État</i>	1	<i>Autorité</i>	2
		<i>Hiérarchie</i>	1
Détenteurs de l'autorité			
Libre	Public	Libre	Public
<i>Flamand</i>	12	<i>Politicien</i>	16
<i>Parti</i>	11	<i>Flamand</i>	12
<i>Wallon</i>	9	<i>Crise</i>	8
<i>Extrême droite</i>	8	<i>Extrême droite</i>	8
Europe	4	Front national	8
<i>Écologiste</i>	3	<i>Parti</i>	8
<i>Extrémisme</i>	3	<i>Police</i>	8
<i>Police</i>	3	Extrême gauche	7
<i>Socialiste</i>	3	Jean-Marie Le Pen	7
<i>Adolf Hitler</i>	2	<i>Wallon</i>	7
BHV	2	<i>Adolf Hitler</i>	6
Nazisme	2	Barack Obama	5
<i>Politicien</i>	2	<i>Extrémisme</i>	5
<i>Armée</i>	1	<i>Socialiste</i>	5
Bourgmestre	1	Président	4
<i>Chef d'État</i>	1	Haut-placé	3
Communautaire	1	Jacques Chirac	3
<i>Crise</i>	1	Benito Mussolini	2
Échevin	1	Fasciste	2
Elio Di Rupo	1	Nationaliste	2
Libéral	1	<i>Armée</i>	1
Parlement	1	<i>Chef d'État</i>	1
Premier tour	1	Droite	1
Prix Nobel	1	<i>Écologiste</i>	1
Vlaams Belang	1	Électeur	1
		Extrême communism	1
		Gauche	1
		Joseph Staline	1
		Martin Luther King	1
		Michel Daerden	1
		Nelson Mandela	1
		Nicolas Sarkozy	1
		N-VA	1
		Premier ministre	1
		Responsable	1

Annexe 12 : Perceptions de l'univers politique et variables sociologiques

Sexe		Niveau social	
Féminin	Masculin	Défavorisé	Favorisé
<i>Mensonge</i>	15	<i>ONU</i>	26
<i>Action collective</i>	14	<i>Action collective</i>	20
<i>Etat</i>	9	<i>Europe</i>	15
<i>ONU</i>	8	<i>Union européenne</i>	17
<i>Manipulation</i>	7	<i>Mensonge</i>	10
<i>Accord</i>	6	<i>Gouvernement</i>	6
<i>Jugement</i>	6	<i>Jugement</i>	5
<i>Union européenne</i>	6	<i>Confiance</i>	4
<i>Crise</i>	5	<i>Conflit</i>	4
<i>Europe</i>	5	<i>Crise</i>	4
<i>Loi</i>	5	<i>Droit</i>	4
<i>Droits de l'Homme</i>	4	<i>Droits de l'Homme</i>	4
<i>Haut-placé</i>	4	<i>Politique</i>	4
<i>Justice</i>	4	<i>Pression</i>	4
<i>Politique</i>	4	<i>SDN</i>	4
<i>Conflit</i>	3	<i>Manipulation</i>	4
<i>Démocratie</i>	3	<i>Accord</i>	3
<i>Dictature</i>	3	<i>Démocratie</i>	3
<i>Gouvernement</i>	3	<i>Etat</i>	3
<i>Pouvoir</i>	3	<i>Parti</i>	3
<i>Sécurité</i>	3	<i>Pouvoir</i>	3
<i>Affaires extérieures</i>	2	<i>Voter</i>	3
<i>Délégué</i>	2	<i>Ambassade</i>	2
<i>Droit</i>	2	<i>Avocat</i>	2
<i>Extrême gauche</i>	2	<i>Élection</i>	2
<i>Avocat</i>	1	<i>Extrême droite</i>	2
<i>Convention de Genève</i>	1	<i>Manipulation</i>	2
<i>Extrême droite</i>	1	<i>Marechal</i>	2
<i>Herman van Rompuy</i>	1	<i>OTAN</i>	2
<i>Médiateur</i>	1	<i>Paix</i>	2
<i>Ministre</i>	1	<i>Règle</i>	2
<i>Opinion politique</i>	1	<i>Royauté</i>	2
<i>Police</i>	1	<i>Securité</i>	2
<i>Réunion des chefs d'États</i>	1	<i>Tyran</i>	2
<i>Suffrage universel</i>	1	<i>Assemblée</i>	1
<i>Vivre ensemble</i>	1	<i>Bourgmestre</i>	1
<i>Voter</i>	1	<i>Budget économique</i>	1
		<i>Casques bleus</i>	1
		<i>Chef de l'Europe</i>	1
		<i>Constitution</i>	1
		<i>Convention de Genève</i>	1
		<i>Démocrate</i>	1
		<i>Dictature</i>	1
		<i>Influence</i>	1
		<i>Insécurité</i>	1
		<i>Liberté de la presse</i>	1
		<i>Liberté d'expression</i>	1
		<i>Loi</i>	1
		<i>Manifestation</i>	1
		<i>Médiateur</i>	1
		<i>Parlement</i>	1
		<i>Pétain</i>	1
		<i>Protection</i>	1
		<i>Puissance</i>	1
		<i>Roi</i>	1
		<i>Vivre ensemble</i>	1
		<i>Sécurité</i>	1
		<i>Soutien</i>	1
		<i>Suffrage universel</i>	1

Origine nationale			Origine géographique		
Belge	Étranger		Rural	Urbain	
<i>Action collective</i>	22	<i>ONU</i>	16	<i>Action collective</i>	10
<i>Union européenne</i>	17	<i>Action collective</i>	11	<i>Jugement</i>	9
<i>Mensonge</i>	16	<i>Europe</i>	10	<i>Politique</i>	6
<i>ONU</i>	15	<i>État</i>	9	<i>Union européenne</i>	6
<i>Europe</i>	12	<i>Mensonge</i>	9	<i>Manipulation</i>	5
<i>Manipulation</i>	11	<i>Crise</i>	8	<i>Justice</i>	4
<i>Politique</i>	8	<i>Jugement</i>	6	<i>Mensonge</i>	4
<i>Accord</i>	7	<i>Union européenne</i>	6	<i>Conflit</i>	3
<i>Conflit</i>	6	<i>Gouvernement</i>	5	<i>Europe</i>	3
<i>Droits de l'Homme</i>	6	<i>Confluence</i>	4	<i>Voter</i>	3
<i>Jugement</i>	5	<i>SDN</i>	4	<i>Accord</i>	2
<i>Loi</i>	5	<i>Sécurité</i>	4	<i>Haut-placé</i>	1
<i>Pouvoir</i>	5	<i>Accord</i>	2	<i>Manifestation</i>	1
<i>Démocratie</i>	4	<i>Démocratie</i>	2	<i>Puissance</i>	1
<i>Dictature</i>	4	<i>Droit</i>	2	<i>Vivre ensemble</i>	1
<i>Droit</i>	4	<i>Droits de l'Homme</i>	2		
<i>Gouvernement</i>	4	<i>Élection</i>	2		
<i>Justice</i>	4	<i>Extrême droite</i>	2		
<i>Voter</i>	4	<i>Marechal</i>	2		
<i>Affaires extérieures</i>	3	<i>Paix</i>	2		
<i>Avocat</i>	3	<i>Budget économique</i>	1		
<i>Etat</i>	3	<i>Conflit</i>	1		
<i>Haut-placé</i>	3	<i>Haut-placé</i>	1		
<i>Parti</i>	3	<i>Insécurité</i>	1		
<i>Pression</i>	3	<i>Liberté de la presse</i>	1		
<i>Ambassade</i>	2	<i>Médiateur</i>	1		
<i>Convention de Genève</i>	2	<i>Pétain</i>	1		
<i>Délégué</i>	2	<i>Pouvoir</i>	1		
<i>Extrême gauche</i>	2	<i>Pression</i>	1		
<i>Extrémisme</i>	2	<i>Règle</i>	1		
<i>Instance</i>	2				
<i>OTAN</i>	2				
<i>Royauté</i>	2				
<i>Tyran</i>	2				
<i>Assemblée</i>	1				
<i>Bourgmestre</i>	1				
<i>Casques bleus</i>	1				
<i>Chef de l'Europe</i>	1				
<i>Constitution</i>	1				
<i>Crise</i>	1				
<i>Démocrate</i>	1				
<i>Extrême droite</i>	1				
<i>Herman van Rompuy</i>	1				
<i>Influence</i>	1				
<i>Liberté d'expression</i>	1				
<i>Manifestation</i>	1				
<i>Médiateur</i>	1				
<i>Ministre</i>	1				
<i>Opinion politique</i>	1				
<i>Parlement</i>	1				
<i>Police</i>	1				
<i>Premier ministre</i>	1				
<i>Protection</i>	1				
<i>Puissance</i>	1				
<i>Règle</i>	1				
<i>Réunion des chefs d'État</i>	1				
<i>Roi</i>	1				
<i>Sécurité</i>	1				
<i>Soutien</i>	1				
<i>Suffrage universel</i>	1				
<i>Vivre ensemble</i>	1				

Réseau d'enseignement

Libre	Public
<i>Union européenne</i>	15
<i>Mensonge</i>	13
<i>Action collective</i>	9
<i>Europe</i>	8
<i>Droits de l'Homme</i>	6
<i>Gouvernement</i>	6
<i>ONU</i>	6
<i>Accord</i>	5
<i>Loi</i>	5
<i>Manipulation</i>	5
<i>Pouvoir</i>	5
Dictature	4
<i>Droit</i>	4
Affaires extérieures	3
Avocat	3
<i>Conflit</i>	3
<i>Démocratie</i>	3
<i>État</i>	3
Parti	3
Ambassade	2
Convention de Genève	2
Extrême gauche	2
Extrémisme	2
<i>Haut-placé</i>	2
Instance	2
OTAN	2
<i>Pression</i>	2
Royauté	2
Tyran	2
Assemblée	1
Bourgmestre	1
Chef de l'Europe	1
Constitution	1
<i>Crise</i>	1
Démocrate	1
<i>Extrême droite</i>	1
Herman van Rompuy	1
Influence	1
<i>Médiateur</i>	1
Ministre	1
Opinion politique	1
Parlement	1
Police	1
<i>Politique</i>	1
Premier ministre	1
<i>Règle</i>	1
Réunion des Chefs d'État	1
Roi	1
<i>Sécurité</i>	1
Soutien	1
Suffrage universel	1
<i>Voter</i>	1
<i>ONU</i>	25
<i>Action collective</i>	24
<i>Europe</i>	14
<i>Mensonge</i>	12
Jugement	11
<i>Etat</i>	9
<i>Crise</i>	8
<i>Union européenne</i>	8
<i>Politique</i>	7
<i>Manipulation</i>	6
<i>Accord</i>	4
Confiance	4
<i>Conflit</i>	4
Justice	4
SDN	4
<i>Sécurité</i>	4
<i>Démocratie</i>	3
<i>Gouvernement</i>	3
<i>Voter</i>	3
Délégué	2
<i>Droit</i>	2
<i>Droits de l'Homme</i>	2
Élection	2
<i>Extrême droite</i>	2
<i>Haut-placé</i>	2
Marechal	2
Paix	2
<i>Pression</i>	2
Budget économique	1
Casques bleus	1
Insécurité	1
Liberté de la presse	1
Liberté d'expression	1
<i>Loi</i>	1
Manifestation	1
<i>Médiateur</i>	1
Pétain	1
<i>Pouvoir</i>	1
Protection	1
Puissance	1
<i>Règle</i>	1
Vivre ensemble	1

Annexe 13 : Modalités de la participation politique et variables sociologiques

Sexe		Niveau social	
Féminin	Masculin	Défavorisé	Favorisé
<i>Vote</i>	47	<i>Vote</i>	82
<i>Élection</i>	16	<i>Extrême droite</i>	21
<i>Extrême droite</i>	14	<i>Parti</i>	19
<i>Pouvoir</i>	12	<i>Élection</i>	15
<i>Adolf Hitler</i>	8	<i>Réfléchir</i>	10
<i>Parti</i>	8	<i>Jean-Marie Le Pen</i>	8
<i>Attentif</i>	7	<i>Extrême gauche</i>	7
<i>Manifestation</i>	6	<i>Pouvoir</i>	6
<i>Extrémisme</i>	5	<i>Front national</i>	5
<i>Jean-Marie Le Pen</i>	4	<i>Extrémisme</i>	4
<i>Programme</i>	4	<i>Manifestation</i>	4
<i>Débattre</i>	3	<i>Nazisme</i>	4
<i>Interdire</i>	3	<i>Programme</i>	4
<i>Majorité</i>	3	<i>Adolf Hitler</i>	3
<i>Réfléchir</i>	3	<i>Interdire</i>	3
<i>Boycott</i>	2	<i>Majorité</i>	3
<i>Diriger</i>	2	<i>Vlaams Belang</i>	3
<i>Extrême gauche</i>	2	<i>Association</i>	2
<i>Grève</i>	2	<i>Attentif</i>	2
<i>Minorité</i>	2	<i>Autorité</i>	2
<i>Vlaams Belang</i>	2	<i>Deuxième tour</i>	2
<i>Vote blanc</i>	2	<i>Discours</i>	2
<i>Campagne</i>	1	<i>Gouvernement</i>	2
<i>Communisme</i>	1	<i>Politicien</i>	2
<i>Gouvernement</i>	1	<i>Politique</i>	2
<i>Nazisme</i>	1	<i>Vote blanc</i>	2
<i>N-VA</i>	1	<i>Abstention</i>	1
<i>Pétition</i>	1	<i>Barack Obama</i>	1
<i>Politicien</i>	1	<i>Bolchévisme</i>	1
<i>Politique</i>	1	<i>Campagne</i>	1
<i>Président</i>	1	<i>Candidat</i>	1
<i>Propos</i>	1	<i>Choix politique</i>	1
		<i>Communisme</i>	1
		<i>Débattre</i>	1
		<i>Devenir président</i>	1
		<i>Faire de la politique</i>	1
		<i>Fascisme</i>	1
		<i>Jacques Chirac</i>	1
		<i>Minorité</i>	1
		<i>Parti populaire</i>	1
		<i>Propos</i>	1
		<i>Rwanda</i>	1

Origine nationale		Origine géographique	
Belge	Étranger	Rural	Urbain
<i>Vote</i>	108	<i>Vote</i>	23
<i>Extrême droite</i>	27	<i>Extrême droite</i>	8
<i>Parti</i>	26	<i>Manifestation</i>	7
<i>Élection</i>	25	<i>Élection</i>	6
<i>Pouvoir</i>	13	<i>Extrême gauche</i>	6
<i>Réfléchir</i>	12	<i>Front national</i>	5
<i>Adolf Hitler</i>	10	<i>Pouvoir</i>	5
<i>Attentif</i>	9	<i>Débattre</i>	3
<i>Jean-Marie Le Pen</i>	9	<i>Extrémisme</i>	3
<i>Programme</i>	8	<i>Jean-Marie Le Pen</i>	3
<i>Extrémisme</i>	6	<i>Association</i>	2
<i>Interdire</i>	6	<i>Boycott</i>	2
<i>Nazisme</i>	5	<i>Majorité</i>	2
<i>Vlaams Belang</i>	5	<i>Bolchévisme</i>	1
<i>Majorité</i>	4	<i>Gouvernement</i>	1
<i>Vote blanc</i>	4	<i>Adolf Hitler</i>	1
<i>Extrême gauche</i>	3	<i>Jacques Chirac</i>	1
<i>Manifestation</i>	3	<i>Parti</i>	1
<i>Politicien</i>	3	<i>Propos</i>	1
<i>Politique</i>	3	<i>Réfléchir</i>	1
<i>Autorité</i>	2	<i>Minorité</i>	1
<i>Campagne</i>	2		
<i>Communisme</i>	2		
<i>Deuxième tour</i>	2		
<i>Diriger</i>	2		
<i>Discours</i>	2		
<i>Gouvernement</i>	2		
<i>Grève</i>	2		
<i>Minorité</i>	2		
<i>Abstention</i>	1		
<i>Barack Obama</i>	1		
<i>Candidat</i>	1		
<i>Choix politique</i>	1		
<i>Débattre</i>	1		
<i>Faire de la politique</i>	1		
<i>Fascisme</i>	1		
<i>N-VA</i>	1		
<i>Parti populaire</i>	1		
<i>Pétition</i>	1		
<i>Président</i>	1		
<i>Propos</i>	1		
<i>Rwanda</i>	1		
<i>Devenir président</i>	1		

Réseau d'enseignement			
Libre		Public	
<i>Vote</i>	74	<i>Vote</i>	57
<i>Élection</i>	19	<i>Extrême droite</i>	16
<i>Extrême droite</i>	19	<i>Élection</i>	12
<i>Parti</i>	17	<i>Parti</i>	10
<i>Pouvoir</i>	12	<i>Réfléchir</i>	10
<i>Attentif</i>	9	<i>Adolf Hitler</i>	7
<i>Programme</i>	7	<i>Jean-Marie Le Pen</i>	7
<i>Extrémisme</i>	6	<i>Manifestation</i>	7
<i>Interdire</i>	5	<i>Extrême gauche</i>	6
<i>Jean-Marie Le Pen</i>	5	<i>Pouvoir</i>	6
<i>Nazisme</i>	5	<i>Front national</i>	5
<i>Adolf Hitler</i>	4	<i>Vlaams Belang</i>	5
<i>Majorité</i>	4	<i>Débattre</i>	3
<i>Vote blanc</i>	4	<i>Extrémisme</i>	3
<i>Extrême gauche</i>	3	<i>Minorité</i>	3
<i>Manifestation</i>	3	<i>Association</i>	2
<i>Réfléchir</i>	3	<i>Boycott</i>	2
<i>Autorité</i>	2	<i>Communisme</i>	2
<i>Campagne</i>	2	<i>Gouvernement</i>	2
<i>Deuxième tour</i>	2	<i>Grève</i>	2
<i>Diriger</i>	2	<i>Majorité</i>	2
<i>Discours</i>	2	<i>Bolchévisme</i>	1
<i>Politicien</i>	2	<i>Devenir président</i>	1
<i>Politique</i>	2	<i>Interdire</i>	1
<i>Abstention</i>	1	<i>Jacques Chirac</i>	1
<i>Barack Obama</i>	1	<i>N-VA</i>	1
<i>Candidat</i>	1	<i>Pétition</i>	1
<i>Choix politique</i>	1	<i>Politicien</i>	1
<i>Débattre</i>	1	<i>Politique</i>	1
<i>Faire de la politique</i>	1	<i>Programme</i>	1
<i>Fascisme</i>	1	<i>Propos</i>	1
<i>Gouvernement</i>	1		
<i>Parti populaire</i>	1		
<i>Président</i>	1		
<i>Propos</i>	1		
<i>Rwanda</i>	1		

Tableaux, figures et graphiques

Liste des tableaux

Tableau 1 Intervalles de temps.....	53
Tableau 2 Groupes et variables.....	56
Tableau 3 Découpage temporel et thématique du protocole de recherche.....	60
Tableau 4 Les processus de génération de soutiens.....	82
Tableau 5 Les attitudes et comportements des jeunes dans un système politique.....	90
Tableau 6 Les types de pensées de Merelman.....	93
Tableau 7 Liste des mots et des fréquences associés aux formes de souvenirs.....	105
Tableau 8 Liste des mots et des fréquences associés aux émotions.....	127
Tableau 9 Liste des mots et des fréquences associés aux valeurs morales	149
Tableau 10 Liste des mots et des fréquences associés aux figures du pouvoir.....	176
Tableau 11 Liste des mots et des fréquences associés aux détenteurs de l'autorité.....	180
Tableau 12 Liste des mots et des fréquences associés au régime politique.....	195
Tableau 13 Liste des mots et des fréquences associés aux perceptions de l'univers politique.....	213
Tableau 14 Liste des mots et des fréquences associés aux attitudes partisanes et aux comportements politiques.....	239
Tableau 15 Les conséquences des connaissances du génocide des Juifs	263

Liste des figures

Figure 1 Perspective systémique et rôle de la socialisation politique.....	76
Figure 2 Les fondements du behaviorisme	91

Liste des graphiques

Graphique 1 Fréquences relatives des registres de discours en fonction des vagues de <i>focus groups</i>	273
Graphique 2 Importance relative des cinq premiers mots par registres de discours.....	274
Graphique 3 Importance relative des vecteurs de socialisation.....	279

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	9
PARTIE I	15
CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	15
C CHAPITRE 1	17
DEFINITIONS DES CONCEPTS	17
1. <i>Définition du concept de génocide</i>	17
1.1. La naissance juridique du génocide et les deux grandes écoles des études sur les génocides	17
1.2. Interrogation des critères constitutifs d'un génocide	20
1.2.1. La notion de groupe	20
1.2.2. Le critère de l'intentionnalité	22
1.2.3. L'idéologie	24
1.2.4. Passage à l'acte et ensemble des décisions et actes	25
1.3. La transmission scolaire du génocide des Juifs	27
2. <i>Les connaissances du génocide des Juifs : entre histoire et mémoire</i>	37
2.1. La différence entre la mémoire et l'histoire	37
2.2. Le génocide des Juifs selon les jeunes	39
3. <i>Les conséquences sur la socialisation politique</i>	43
3.1. <i>Le politique et la politique</i>	43
3.2. Définition de la socialisation politique	44
3.2.1. La socialisation politique dans une perspective sociologique	45
3.2.2. Succès et déclin du behaviorisme et intérêt pour la perspective psychologique	46
3.3. De la pertinence d'étudier les conséquences des connaissances du génocide des Juifs sur la socialisation politique	49
C CHAPITRE 2	51
LA RECOLTE DES DONNEES ET L'ORGANISATION DES <i>FOCUS GROUPS</i>	51
1. <i>La méthodologie des focus groups et leur déroulement</i>	51
2. <i>Protocole d'entretien et analyse des données</i>	57
3. <i>Forces et limites de l'utilisation des focus groups</i>	65
C CHAPITRE 3	73
LA SOCIALISATION POLITIQUE : ETUDE DES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DES JEUNES PAR RAPPORT AU SYSTEME POLITIQUE	73
1. <i>Le système politique</i>	73
2. <i>Les attitudes et comportements des jeunes à l'égard système politique</i>	76
2.1. L'identification partisane des jeunes	77
2.2. L'image des autorités	80
2.3. Le cynisme et la méfiance politique	83
2.4. L'efficacité politique	84
2.5. La participation politique et civique	86
3. <i>Intégration des processus de socialisation</i>	90
3.1. Fondement du behaviorisme	91
3.2. Prise en compte de la perspective psychologique	92
3.3. La socialisation politique comme processus interactionnel	97
PARTIE II	101
LES EXPRESSIONS SOCIALES	101
C CHAPITRE 4	105
LA NORME DU SOUVENIR	105
1. <i>Les formes de souvenirs</i>	105
1.1. L'obligation de se souvenir	105

1.2.	Rôle et utilisation du témoignage.....	108
1.3.	Le rôle des médias et de la fiction dans le processus de connaissance du génocide des Juifs.....	110
1.4.	Une forme plus critique de souvenir et le rôle de l'école	113
2.	<i>Une opposition au négationnisme</i>	118
CHAPITRE 5.....		125
LES FACETTES EMOTIONNELLES DES CONNAISSANCES DU GENOCIDE DES JUIFS		125
1.	<i>Le choc des jeunes</i>	127
1.1.	Les différentes traductions du choc	127
1.2.	Les Territoires de la mémoire vus par les jeunes	129
1.3.	Y-a-t'il un âge pour prendre connaissance du génocide des Juifs ?	131
2.	<i>La proximité émotionnelle</i>	134
2.1.	La proximité émotionnelle offerte par les films de fiction et les récits des rescapés.....	134
2.2.	Un apprentissage par les lieux de mémoire.....	135
2.3.	Des lieux de mémoire décevants	140
3.	<i>L'émotion palpable dans les discours</i>	144
4.	<i>La chance de la génération actuelle</i>	146
CHAPITRE 6.....		149
LES CONNAISSANCES DU GENOCIDE DES JUIFS ET LES VALEURS MORALES		149
1.	<i>Les oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux</i>	149
1.1.	Brèves définitions du racisme.....	149
1.2.	Le rejet du racisme	151
1.3.	Le rôle de la famille dans l'apprentissage du génocide des Juifs.	155
1.4.	Les autres oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux.....	160
2.	<i>La préconisation de certaines valeurs morales</i>	163
3.	<i>La reproduction d'un génocide : une question de valeurs</i>	165
PARTIE III		171
LES EXPRESSIONS POLITIQUES.....		171
CHAPITRE 7.....		175
LES CONNAISSANCES DE L'UNIVERS POLITIQUE.....		175
1.	<i>Les figures du pouvoir</i>	176
2.	<i>Les différents détenteurs de l'autorité et leur incarnation</i>	179
2.1.	Les partis politiques.....	181
2.2.	L'incarnation des autorités.....	184
2.2.1.	Les rôles et les fonctions des responsables politiques.....	184
2.2.2.	Les personnalités politiques	187
2.2.3.	Les Flamands, au cœur de la crise ?	191
3.	<i>Les règles et les types de régimes politiques</i>	194
3.1.	Les règles de fonctionnement	195
3.2.	Les droits et les libertés	199
3.3.	La question du négationnisme et de sa répression	204
4.	<i>Interrogation des conséquences de la connaissance du génocide des Juifs sur les représentations de l'univers politique des jeunes</i>	208
CHAPITRE 8.....		213
LES PERCEPTIONS DE L'UNIVERS POLITIQUE		213
1.	<i>Des images négatives</i>	214
2.	<i>La confiance dans le système politique</i>	216
2.1.	La place essentielle de l'Union européenne et des organisations internationales.....	217
2.2.	La confiance envers le régime démocratique.....	224
2.2.1.	La confiance à l'égard du dispositif légal	225
2.2.2.	La confiance envers certains droits et certaines libertés	226
2.2.3.	La confiance envers les détenteurs de l'autorité	229
2.3.	Le rôle de la justice.....	230
3.	<i>L'absence de sentiment d'efficacité politique chez les jeunes</i>	233
CHAPITRE 9.....		239
LES MODALITES DE LA PARTICIPATION POLITIQUE		239

1. <i>Les attentes des jeunes à l'égard du vote</i>	239
2. <i>Le rejet des partis d'extrême droite et d'extrême gauche</i>	244
3. <i>Une faible présence de l'engagement politique et civique</i>	255
CONCLUSIONS GENERALES	261
1. <i>Les conséquences des connaissances du génocide des Juifs</i>	263
1.1. Les expressions sociales.....	264
1.2. Les expressions politiques.....	266
1.3. Les continuités entre certains registres de discours.....	269
1.4. Importance relative des registres de discours.....	272
2. <i>Des émotions irriguant les discussions</i>	275
3. <i>La transmission du génocide des Juifs aux générations futures</i>	277
4. <i>Retour théorique et méthodologique</i>	281
4.1. La socialisation politique envisagée comme un processus interactionnel	281
4.2. De la pertinence des <i>focus groups</i> et de la dimension longitudinale.....	282
BIBLIOGRAPHIE	287
ANNEXES	305
ANNEXE 1 : EXEMPLES DU CONTENU DU MANUEL SCOLAIRE <i>CONSTRUIRE L'HISTOIRE</i>	307
ANNEXE 2 : PROFILS DETAILLÉS DE CHAQUE JEUNE DU PANEL	315
ANNEXE 3 : LE VECTEUR MÉDIATIQUE DE SOCIALISATION	319
ANNEXE 4 : LE VECTEUR SCOLAIRE DE SOCIALISATION.....	320
ANNEXE 5 : LES TERRITOIRES DE LA MEMOIRE.....	321
ANNEXE 6 : LES LIEUX DE MEMOIRE.....	322
ANNEXE 7 : LE VECTEUR FAMILIAL DE SOCIALISATION	323
ANNEXE 8 : LES FORMES DE SOUVENIRS ET LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES.....	324
ANNEXE 9 : LES FACETTES EMOTIONNELLES ET LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES.....	326
ANNEXE 10 : LES VALEURS MORALES ET LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES	328
ANNEXE 11 : LES CONNAISSANCES DE L'UNIVERS POLITIQUE ET LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES.....	330
ANNEXE 12 : PERCEPTIONS DE L'UNIVERS POLITIQUE ET VARIABLES SOCIOLOGIQUES	335
ANNEXE 13 : MODALITÉS DE LA PARTICIPATION POLITIQUE ET VARIABLES SOCIOLOGIQUES	338
TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES	341
LISTE DES TABLEAUX.....	343
LISTE DES FIGURES	343
LISTE DES GRAPHIQUES	343
TABLE DES MATIÈRES	345