

Ouvertures **sociologiques**

Geoffrey Grandjean

Les jeunes et le génocide des Juifs

Analyse sociopolitique

Préface d'Anne Muxel

Licence
Master
Doctorat



de boeck

Sommaire

Préface	7
Introduction	9
1 LA TRANSMISSION DE LA MÉMOIRE DU GÉNOCIDE DES JUIFS DANS UNE PERSPECTIVE DE SOCIALIZATION POLITIQUE	15
Chapitre 1 La transmission de la mémoire du génocide des Juifs	17
Chapitre 2 Les processus de socialisation politique	31
2 LES EXPRESSIONS SOCIALES	55
Chapitre 3 La norme du souvenir	59
Chapitre 4 La mémoire du génocide des Juifs et ses facettes émotionnelles	79
Chapitre 5 La mémoire du génocide des Juifs et les valeurs morales	101
3 LES EXPRESSIONS POLITIQUES	121
Chapitre 6 Les connaissances de l'univers politique	125
Chapitre 7 Les perceptions de l'univers politique	155
Chapitre 8 Les modalités de la participation politique	175
Conclusions générales	195
Bibliographie	213
ANNEXES	233

Préface

Le sujet auquel nous introduit ce livre est grave. Grave, tout d'abord, parce qu'il touche à l'épisode le plus traumatique de notre histoire européenne, la Shoah. Grave, aussi, parce qu'il interroge la pérennité de la mémoire et la transmission du trauma du génocide des Juifs dans la dynamique générationnelle. Grave, enfin, parce qu'il invite à réfléchir sur ce qui fonde la persistance du souvenir et qu'il ouvre de fait un débat sur le rôle du devoir de mémoire dans la socialisation des nouvelles générations. À bien des égards, le travail mené par Geoffrey Grandjean pour saisir les traces de cette expérience historique traumatique dans les mentalités, comme dans les consciences des jeunes d'aujourd'hui, interpelle, fait réfléchir et, parfois aussi, fait douter. Il convoque plusieurs scènes de responsabilité, au niveau individuel comme au niveau collectif, qu'il décrypte et tente de hiérarchiser. Il fait l'inventaire des connaissances et des faits concrets relatifs à cet événement, tout en dressant la liste des affects et des émotions au travers desquels prend forme et sens la mémoire. À la façon d'une archéologie, son livre emmène le lecteur dans une exploration des territoires publics et privés où s'enracine le traumatisme, mais aussi des zones grises témoignant des nombreux flous ou approximations au travers desquels le passé est restitué. Geoffrey Grandjean convoque les grandes instances de transmission et de socialisation. On y comprend que la famille joue pleinement son rôle dans la socialisation politique des adolescents et occupe de toute évidence une place de premier plan dans la structuration de certaines représentations du passé. L'école est aussi très directement interpellée au travers de ses fonctions d'instruction et d'éducation à la citoyenneté. Les programmes d'histoire ont un rôle indéniable dans la transmission des connaissances. Néanmoins, ce n'est pas le vecteur qui est le plus privilégié. Les médias audiovisuels, au travers des productions documentaires et surtout des films de fiction, sont présentés comme des vecteurs de remémoration et d'entretien du souvenir indispensables. Et le livre montre que les facteurs émotionnels et affectifs comptent au moins tout autant, sinon plus, que les facteurs cognitifs pour assurer la transmission et la reconnaissance du génocide des Juifs.

Mais la thèse de l'ouvrage ne se départit pas d'un doute. Un doute sur la persistance de la mémoire dans la succession des générations, y compris d'une mémoire aussi traumatique et sacralisée que celle de la Shoah. Qu'en reste-t-il

dans les savoirs des plus jeunes ? Quelles représentations y sont associées ? Cette mémoire a-t-elle un impact sur les formes de politisation de la jeunesse actuelle ? Suscite-t-elle des engagements, des mobilisations ? Le livre sonde et interroge la possibilité d'une conscience politique spécifique, qui se serait forgée au travers du filtre de cette mémoire. Il cherche à établir une éventuelle connexion entre la connaissance du génocide juif et les formes de politisation de la jeunesse belge. Le registre du politique est convoqué, et avec lui l'espérance qu'il pourrait endiguer l'oubli et suppléer à la défaillance du souvenir comme à sa banalisation dans le renouvellement générationnel. Mais au fil de l'ouvrage, et malgré l'évidence de la responsabilité politique dans l'effectivité et dans l'entretien du devoir de mémoire, on comprend que la dimension politique ne joue que sur un mode mineur. Que cette mémoire traumatique, lorsqu'elle habite et concerne les jeunes belges, n'entretient que des liens ténus avec l'ordre de la politique. Certes, les jeunes évoquent leur condamnation unanime du négationnisme, le rôle des grandes organisations internationales pour défendre les droits et les libertés, le recours au vote pour garantir le cadre démocratique, ainsi que la nécessité de combattre au sein de nos sociétés contemporaines la montée des extrémismes et des populismes. Mais on ressent bien au fil des pages que cette mémoire, pour rester vivante et donc transmissible, pour féconder des consciences politiques et arrimer durablement un devoir de mémoire, doit trouver des relais affectifs et émotionnels et prendre des chemins de traverse, non officiels et non institutionnalisés. Si l'ordre du politique doit perpétuer les cadres de la remémoration et entretenir la commémoration, la transmission du souvenir de la Shoah passe aussi par une privatisation de la mémoire, par des filtres émotionnels, par la compréhension intime que l'on peut essayer d'en avoir, même difficilement, même improbablement.

Ce livre a le mérite de montrer l'entrelacs comme la diversité des chemins de mémoire. Dans un temps où les tentations de replis identitaires et nationalistes s'affirment sur l'ensemble des territoires européens, il est précieux pour la réflexion collective et œuvre à une meilleure compréhension des attentes sociales, politiques et morales des jeunes, les citoyens des démocraties européennes de demain.

Anne MUXEL

Directrice de recherches au CNRS
(CEVIPOF/Sciences Po)

Introduction

La mémoire du génocide des Juifs est centrale au niveau belge et plus largement au niveau européen. Régulièrement, des commémorations sont organisées, des expositions sont mises sur pied et des films sont diffusés. À l'école, la mémoire de ce fait passé est transmise aux élèves, parfois dès leur plus jeune âge. Alors que les événements relatifs à ce génocide se sont déroulés il y a plusieurs dizaines d'années, leur mémoire est fortement vivace dans les différents espaces de la vie sociale, politique et culturelle. Pour s'en convaincre, il suffit de constater l'engouement que suscite actuellement la visite des camps nazis, notamment en France et en Belgique. À titre d'illustration, environ 48 000 Français et 12 200 Belges ont visité les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau en 2013 (Bartyzel *et al.*, 2014, 21). Plus de 65 ans après son déroulement, il est pertinent d'analyser les conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs sur les opinions, les attitudes voire les comportements des individus.

Vivace dans les différents espaces de la vie sociale et culturelle, la mémoire du génocide des Juifs l'est aussi dans le champ politique, de manière multiple. Ce fait passé 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. L'intérêt de cet ouvrage est d'éclairer la relation qui unit le génocide des Juifs – et donc le passé – au présent, en s'intéressant à la place qu'il occupe dans la socialisation des jeunes générations en Belgique. Autrement dit, quelles sont les conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs sur le développement politique des jeunes ? Aucune production n'a jusqu'à présent répondu à cette question. Il est donc fondamental de s'y attarder car les connaissances que des individus emmagasinent depuis leur plus jeune âge ont un impact sur leurs positionnements dans le système social et politique.

À partir de ce constat, la question principale de cet ouvrage est la suivante : quelles sont les conséquences de la transmission de la mémoire 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 la mémoire de ce fait historique et leurs conséquences sur les processus de socialisation politique. Pour répondre

clairement à cette question, plus d'une centaine de jeunes Belges francophones ont été rencontrés, limitant ainsi l'enquête à une seule zone géographique et linguistique circonscrite, la Belgique francophone.

On pourrait émettre l'hypothèse que la transmission de la mémoire du génocide des Juifs suscite diverses réactions chez les jeunes. Certains jeunes pourraient en effet développer certaines valeurs morales, liées au respect de la personne. D'autres pourraient s'imposer une obligation de se souvenir de ce fait passé. Quelques-uns pourraient davantage s'opposer à la montée de partis extrémistes, voire être méfiants à l'égard des autorités politiques. Qu'en est-il exactement ?

Deux grands types d'expressions sont analysés dans le présent ouvrage : les expressions sociales et les expressions politiques, elles-mêmes sous-tendues par une série d'attitudes et de comportements. D'une part, les jeunes peuvent mobiliser la mémoire de ce fait passé dans les différentes aires de la vie sociale : à l'école, en famille, entre amis, etc. Ce sont les expressions sociales. D'autre part, ils peuvent la mobiliser quand ils envisagent le système politique dans lequel ils vivent. Ce sont les expressions politiques singulièrement différentes des expressions sociales.

En opérant cette distinction, l'accent est utilement mis sur les apports de la science politique – et plus précisément de la socialisation politique – dans l'étude des conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs. Ainsi, en envisageant les expressions des jeunes par rapport au système politique, leurs rapports à l'autorité politique et plus largement au pouvoir politique sont envisagés. Cela permet de cerner la place que les autorités politiques occupent dans les discours des jeunes. Envisagent-ils ces autorités lorsqu'ils parlent du génocide des Juifs ? Si oui, comment se les représentent-ils ? Comment les perçoivent-ils ? *In fine*, ces interrogations permettent d'analyser la compréhension par les jeunes des « cheminements politiques » pouvant mener à un génocide, comme l'a formulé Georges Bensoussan qui ne l'a pas investiguée empiriquement (Bensoussan, 2003, p. 19). Cet auteur a en effet proposé d'interroger, lors de l'enseignement de la Shoah, les structures politiques de notre modernité afin de questionner la société pouvant générer des crimes comme ceux commis par le régime nazi et de décortiquer « les structures de fonctionnement les plus masquées et les plus intériorisées ». Le rôle de l'appareil d'État moderne – et donc des autorités politiques – est au cœur de sa réflexion. Ainsi, dans les discours tenus par les jeunes sur le génocide des Juifs, peut-on déceler des expressions qui interrogent le concept d'autorité politique et plus largement celui de pouvoir politique ?

Par ailleurs, adopter une perspective de science politique permet d'analyser la compréhension par les jeunes des relations qui unissent des individus aux autorités politiques. En effet, la transmission de la mémoire du génocide des Juifs, notamment auprès des jeunes, envisage avant tout des personnes :

les victimes, les bourreaux ou encore les témoins. Or, il peut être utile de comprendre également le génocide des Juifs comme cette relation unissant des personnes et des structures. Si le génocide est le fait de personnes, il est cette destruction d'un groupe par un État ou une autorité politique. Dès lors, dans les discours tenus par les jeunes sur le génocide des Juifs, y a-t-il des traces d'expressions témoignant de cette articulation entre des autorités politiques et les personnes soumises à leurs pouvoirs ?

Si une distinction claire est opérée entre les expressions sociales et les expressions politiques, les développements de cet ouvrage montrent au final qu'elles se rejoignent sous certains aspects ; l'objectif étant de mettre en avant les complémentarités entre les différentes expressions des jeunes.

Une centaine de jeunes ont été rencontrés en Communauté française de Belgique. Pour évaluer les attitudes et les comportements politiques et sociaux des jeunes, une enquête à partir de groupes de discussion (*focus groups*) a été établie ; en optant donc pour une méthodologie qualitative. 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 pouvait découler de la réalisation d'entretiens collectifs. En outre, nous avions l'intuition que, sur la thématique du génocide des Juifs, les échanges des jeunes entre eux permettraient d'apporter des informations éclairantes et utiles pour répondre à la question au cœur de cet ouvrage. En effet, sur un thème aussi délicat, certains comportements ou certains silences sont parfois riches d'enseignement.

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. La transmission scolaire et la visite de lieux de mémoire ont été choisies 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, la transmission 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 rencontrés. Dès lors, avec l'appui de différents professeurs, nous avons choisi les groupes de jeunes que nous pouvions rencontrer avant et après la transmission 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 alors qu'une analyse exhaustive du contenu des programmes scolaires n'a pas été menée.

Les groupes de discussion 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 discussion au sein même de l'établissement scolaire garantissait la présence obligatoire des jeunes. Nous avons 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.

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. Cet ouvrage est ainsi l'occasion de retracer 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 propos.

Mais s'atteler à étudier les conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs permet aussi d'interroger la place que peut jouer l'émotion. En effet, 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 propos. Dans une première partie, l'intérêt est porté sur la transmission de la

mémoire du génocide des Juifs en Communauté française, dans une perspective de socialisation politique. Cette partie permet de poser les jalons théoriques servant de point de repère pour notre propos. Au terme de cette première partie, nous montrons que les positionnements des jeunes relèvent d'interactions complexes qu'ils nouent avec le système politique et ses diverses composantes.

La deuxième partie s'attache à présenter 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 3 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 transmission de la mémoire du génocide des Juifs est présenté dans le chapitre 4. Les émotions, bien évidemment fortement présentes lors des discussions, ont été exprimées de façons diverses. 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 5 permet de montrer les échanges de discussions faisant référence à des valeurs morales. 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 efforçons dans une troisième partie de mettre en évidence la portée politique des discours recueillis. L'univers politique des jeunes est présenté dans le chapitre 6 et permet de montrer les liens établis entre la thématique du génocide des Juifs et une série de connaissances politiques. Il s'agit de cerner les conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs sur les représentations que les jeunes ont du système politique et de ses composantes. L'accent est particulièrement mis sur l'identification des autorités et l'évocation des règles régissant un tel système.

Le chapitre 7 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. Ce sentiment de confiance est mis en perspective avec la capacité d'action individuelle que les jeunes estiment détenir.

Le chapitre 8 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 ils 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 s'imbriquent mutuellement. 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.

On entend parfois dire que 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 » 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 transmission de la mémoire de la Shoah sur la socialisation politique des jeunes Belges francophones, c'est plus largement l'éventualité de sa répétition ou encore l'effacement de sa mémoire dans la dynamique des générations que nous avons mis en questions et en débats.



1

La transmission de la mémoire du génocide des Juifs dans une perspective de socialisation politique

Chapitre 1

La transmission de la mémoire du génocide des Juifs

Ce premier chapitre vise à mieux comprendre la transmission de la mémoire du génocide des Juifs en Communauté française de Belgique. Ce faisant, il permet de cerner le contexte dans lequel évoluent les jeunes rencontrés pour cette étude.

1 La mémoire et l'histoire

Les élèves prennent connaissance du génocide des Juifs à l'école, notamment dans le cadre du cours d'histoire. Mais leur transmet-on l'histoire ou la mémoire de ce fait passé ? Afin d'y voir plus clair, il convient de définir les concepts de mémoire et d'histoire, ainsi que leur dynamique propre.

Si la mémoire implique des souvenirs, elle ne s'oppose nullement à l'oubli (Todorov, 2004, p. 14). Elle est ce « processus incessant de tri et, donc d'oubli » (Rioux, 2002, p. 163) aboutissant à une constante interaction entre d'un côté l'effacement et de l'autre la conservation (Todorov, 2004, p. 14). L'oubli est même la condition fondamentale de la mémoire (Mayer et Vašíček, 2008, p. 176).

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 » (Lavabre, 2000, p. 55). Dans le cadre de cet ouvrage, l'accent est davantage mis sur la mémoire collective. Intéressons-nous dès lors à sa définition. La mémoire collective ne peut être définie sans revenir

aux écrits fondamentaux de Maurice Halbwachs (1952 et 1968). 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. Tout groupe organise, crée une mémoire qui lui est propre et la mémoire individuelle s'appuie, dans les processus de remémoration et de localisation, sur des formes, sur des « cadres » issus du milieu social (Halbwachs, 1952). La mémoire collective doit être envisagée comme une reconstruction du passé (Raxhon, 2006, p. 228), s'inscrivant dans une perspective dynamique. « 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 » (Van Ypersele, 2006, 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 [...] » (Raxhon, 2009, p. 15). La mémoire collective participe ainsi à la construction de l'identité des individus et du groupe auquel ils appartiennent. Elle permet de définir un groupe donné, de définir la ou les valeur(s) du groupe, de cautionner les actions passées, présentes et futures du groupe et de mobiliser les membres du groupe en vue de réaliser certains objectifs (Klein *et al.*, 2012, pp. 35-36). Autrement dit, la mémoire collective permet aux individus de se définir.

Cette reconstruction est parfois empreinte d'émotions. À cet égard, la transmission de la mémoire permet notamment de faire revivre le passé, de le rendre vivant, de faire revenir les émotions, les sensations et les sentiments (Muxel, 2007 ; Muxel, 2008, pp. 32-34). Cela n'est d'ailleurs pas sans risque puisqu'entre les mains d'idéologues, elle peut se voir instrumentaliser, c'est-à-dire « [...] sélectionner les faits, jeter ici un voile d'oubli et là au contraire mettre en valeur ou grossir à la loupe » (Delsol, 2006, p. 43).

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 » (Ernst, 2011, p. 79). Comment dès lors définir l'histoire ? L'historien, Philippe Raxhon, rappelle que l'histoire¹ renvoie à « un produit de l'historien qui l'énonce et la formule »

1 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 historique, d'un récit » ; alors que la seconde concerne « la totalité des faits du passé qui ont effectivement eu

(Raxhon, 2009, p. 14). 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 critique (Ernst, 2011, pp. 77-78).

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 » (Raxhon, 2009, 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 Ricoeur. En effet, revenant sur la production historique, 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 Ricoeur 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 témoignages (Ricoeur, 2000, p. 182).

Dans le cadre de cet ouvrage, l'accent est mis sur la transmission de la mémoire du génocide des Juifs. En effet, à l'école, même si ce fait historique est transmis dans une perspective historique (dates, supports cartographiques, images, descriptions objectives), la transmission reste parcellaire. Des choix sont opérés par les enseignants, compte tenu, entre autres, des programmes officiels et du temps qui leur est imparti pour aborder la matière au cours. Par ailleurs, les jeunes sont souvent amenés à écouter des témoignages et des récits, à regarder des documentaires et des fictions, le tout étant alimenté par

lieu ». L'auteur mentionne que cette totalité est impossible à restituer dans le cadre de l'« histoire-connaissance » (Raxhon, 2009, p. 14). Par souci de simplicité et afin d'éviter de mélanger les mots, nous préférons garder simplement le concept d'histoire sans le coupler à celui de connaissance.

des émotions. Nous considérons donc que les élèves sont davantage confrontés à la mémoire du génocide des Juifs, ce qui traduit mieux le processus par lequel ils prennent connaissance de ce fait passé.

2 La mémoire du génocide des Juifs à l'école

Que transmet-on aux jeunes Belges francophones concernant le génocide des Juifs à l'école ? C'est une question fondamentale si l'on souhaite analyser les conséquences de cette transmission sur la socialisation politique. Il est d'autant plus important d'y répondre que les groupes de discussion avec les jeunes ont été réalisés avant et après cette transmission (voir annexe méthodologique). Cette section présente le contenu des cursus scolaires en Communauté française de Belgique par rapport à cette thématique, en distinguant les programmes, les manuels scolaires et les cours d'histoire.

Il convient de commencer d'abord par les programmes scolaires² différents en fonction du réseau d'enseignement³. 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 Breendonk⁴ 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 ». Ne donnant que des orientations, 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)⁵. Pour le réseau d'enseignement libre subventionné, le manuel est intitulé *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)* (Jadoulle et Georges,

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

3 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, Vande Lanotte, Uyttendaele, Bracke, Goedertier et Coenen, 2010, pp. 241-242).

4 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. (Démocratie ou barbarie, 2006).

5 Il faut savoir qu'il existe une version pour les professeurs et une version pour les élèves. Dans les prochaines pages, seule la version des professeurs fera l'objet d'une description.

2009). Ce manuel est conçu autour de trois grands ensembles⁶ 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, il est nécessaire d'en faire une présentation relativement claire. Commençons 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 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 Hitler (Jadoulle et Georges, 2009, pp. 84-89). 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 documents (Jadoulle et Georges, 2009, pp. 106-109).

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 pages (Jadoulle et Georges, 2009, pp. 222-229).

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

6 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.

y apprendre que plus de 5 millions de personnes ont été victimes de la « Solution finale » (Jadoulle et Georges, 2009, pp. 230-231). 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 concentration (Jadoulle et Georges, 2009, pp. 44-45). Des extraits de témoignages sont également présentés. Toujours dans la première partie relative aux héritages, deux pages sont ensuite 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 Nuremberg (Jadoulle et Georges, 2009, pp. 46-47). 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) (Jadoulle et Georges, 2009, p. 332).

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 »⁷ sont également mentionnés.

⁷ Il s'agit de la grande famine en Ukraine (1932-1933), de la déportation du peuple tchéchène (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).

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 présentés (Jadoulle et Georges, 2009, pp. 262-263).

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 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 film (Jadoulle et Georges, 2009, pp. 36-37).

Pour le réseau d'enseignement officiel de la Communauté française, le manuel est intitulé *FuturHist. Le futur, toute une Histoire !* (Hasquin et Jadoulle, 2010). 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 attardons donc pas davantage sur ce manuel puisque le contenu est le même. Tout au plus, nous notons 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 III^e 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 1995 (Hasquin et Jadoulle, 2010, p. 332).

Il faut savoir qu'un ancien manuel scolaire est parfois encore utilisé en partie par certains professeurs. Il s'agit du tome IV de *Racines du futur* consacré à la période allant de 1918 à nos jours (Génicot et Georges, 2000). 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 » (Génicot et Georges, 2000, p. 85). 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 crématoire (Génicot et Georges, 2000, p. 85). Deux pages de 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 Belzen (où l'on voit des cadavres entassés), le témoignage de l'arrivée d'un témoin à Bergen Belzen, 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)⁸.

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

8 Il faut noter qu'en 2011, un exemplaire de l'ouvrage *La Belgique et la persécution des Juifs* (Roekens, 2010) a été distribué aux établissements scolaires.

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 cette 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 du « décret mémoire » par la Communauté française de Belgique⁹. 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 mémoire¹⁰. 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'Aigle (Pankiewicz, 1998) qui se situait sur la Place centrale de l'ancien ghetto (Grandjean, Laloux, Pignon et Fournier, 2010).

9 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.democratieoubarbarie.cfwb.be/index.php?id=7772> (consultée le 7 octobre 2013).

10 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.

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 été traitée avec la lecture d'un message radiodiffusé du Maréchal Pétain 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 guerre¹¹. 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 discussion 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 colonne aux mille enfants* et la Déclaration universelle des droits de l'Homme. Ils ont rencontré deux rescapés, Henri Kichka et Benjamin Silberberg. Ils se sont enfin rendus au camp de Rivesaltes¹² 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'intégralité (Mousty et Clerebaut, 2009).

11 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 Moureau (loi du 30 juillet 1981) qui réprime certains actes inspirés par le racisme et la xénophobie.

12 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 (Petit, 2009, pp. 184-187).

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 cours (Larose, 2009). Dans celles-ci, d'emblée, l'accent est mis sur le critère de l'intention génocidaire puisque le professeur aborde immédiatement la controverse entre intentionnalistes et fonctionnalistes¹³. 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 résulta d'une suite, d'un enchaînement d'événements et de circonstances que les Allemands n'avaient pas exactement prévus, caractérisé 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 Auschwitz¹⁴. Le chapitre se clôture sur la thématique du déni de la Shoah et donc sur le négationnisme. Partant

13 Deux systèmes d'interprétation du génocide des Juifs ont été produits par l'historiographie. Une querelle a ainsi vu le jour entre les intentionnalistes et les fonctionnalistes, durant les années 1980. 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 » (Azria, 1989, p. 169). 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 » (Steinberg, 1997, p. 56).

14 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

des *Protocoles des sages de Sion*, le professeur distingue trois sortes de négationnistes – les révisionnistes qui nient le génocide, les relativistes¹⁵ et ceux qui renversent la Shoah¹⁶ – et termine 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 discussion¹⁷. 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 Struthof¹⁸ 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 discussion. 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).

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 (Arendt, 1991 ; Martens, 2003, pp. 48-51 et Villa, 2009, pp. 31-32).

15 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 ».

16 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 ».

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

18 Il s'agissait du camp de concentration de Natzweiler.

Finalement, les groupes de jeunes ont pris connaissance du génocide des Juifs de manière différente. Pour certains, il s'agissait d'un apprentissage scolaire renvoyant 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 Natzweiler (Struthof). Enfin, on notera que certains groupes sont passés par l'association *Les Territoires de la mémoire*. De cet ensemble d'expériences, on peut constater que la transmission de la mémoire du génocide des Juifs peut se faire de multiples façons. En sélectionnant les groupes de jeunes, nous avons essayé de traduire cette diversité.

*
* *

Ce premier chapitre s'est focalisé sur la transmission de la mémoire du génocide des Juifs auprès des jeunes Belges francophones. Pour ce faire, il a fallu expliquer les raisons justifiant la focalisation sur le concept de mémoire et présenter les contenus scolaires auxquels les jeunes ont été confrontés durant leur formation. Il reste à présent à envisager la manière dont cette transmission peut avoir des conséquences sur les processus de socialisation politique.

Chapitre 2

Les processus de socialisation politique

Pour cerner au mieux les conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs sur la socialisation politique des jeunes, il est primordial d'offrir une définition opérante de ce concept. Ce chapitre permet d'identifier les attitudes et les comportements directement concernés par la transmission de la mémoire du génocide des Juifs, tout en inscrivant la définition de la socialisation politique dans une perspective dynamique.

1 Les différents sens du concept de 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 » (Burdeau, 1966, p. 119). 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 » (Burdeau, 1966, p. 131). 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 » (Burdeau, 1966, p. 132). À cette distinction, on peut ajouter *les* politiques qui regroupent l'ensemble des actions et décisions d'un système politique, qui renvoient aux politiques qui « constituent des ensembles présumés cohérents de solutions à des problèmes posés dans chaque secteur de l'activité sociale » (Schemeil, 2010, p. 36).

Ces trois définitions ont un dénominateur commun dans le sens où le concept de politique renvoie 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 intrinsèque (Braud, 1985, p. 335). 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 et Mouchard, 2009, p. 22). Philippe Braud utilise le concept d'« injonction socialement légitime » (Braud, 1985, p. 372) 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 » (Weber, 1969, p. 57). L'alliance entre légitimité et coercition se traduit ainsi par des règles de droit auxquelles s'attache une « présomption minimale de légitimité » (Braud, 1985, p. 383).

Ce point est fondamental car il est cœur de notre définition du concept de politique, et partant, de celui de socialisation politique. Nous avons construit ce dernier en nous basant sur le système politique tel qu'envisagé par David Easton ; système qui est intimement lié à l'exercice du pouvoir politique.

2 Le système politique

Le politologue David Easton est à l'origine du systémisme, courant d'inspiration sociologique. Il a offert la première théorie de la socialisation politique en partant du système politique. Deux éléments de base caractérisent ce dernier. D'une part, il y a les individus qui le composent, c'est-à-dire les « membres » (Easton, 1965a, p. 57 [traduction de l'auteur]). Ce terme doit être pris au sens large. Il s'agit des citoyens, des chefs d'État, des partis politiques, des groupes de pression, 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 personnes partageant une division du travail politique (Easton et Hess, 1962, p. 233 ; Easton et Dennis, 1969, pp. 58-59). Cette dernière sera mise de côté car elle est identifiée de manière plus floue dans le système politique¹.

1 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 (Percheron, 1970, pp. 82-84).

Le système politique est enchâssé dans un environnement social qui comprend l'ensemble des éléments non inclus dans le système politique (Easton, 1965a, p. 47) ; la frontière entre les deux étant définie par David Easton « comme une incarnation des critères d'inclusion-exclusion quant au système politique » (Easton, 1965a, p. 66 [traduction de l'auteur]). 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 » (Easton, 1965b, p. 21 [traduction de l'auteur]). 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 obéir². 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 » (Easton, 1965b, p. 47 [traduction de l'auteur]).

L'ensemble de ces développements permet de mieux cerner le système politique tel que nous l'avons compris dans notre définition du concept de politique. Ainsi, quand nous parlons du système politique, nous renvoyons également à ses composantes et aux interactions nouées entre les membres, à travers lesquelles les valeurs sont autoritairement allouées pour une société. 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. Dès lors, ce système, par cette allocation autoritaire, exerce un certain pouvoir politique sur la société.

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 des expressions d'opinions (Easton, 1965b, p. 38)³. 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 » (Easton, 1965b, p. 159 [traduction de l'auteur]). Deux formes de soutiens sont envisagées. D'une part, les soutiens

2 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 (1969).

3 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.

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 » (Easton, 1965b, p. 273 [traduction de l'auteur]).

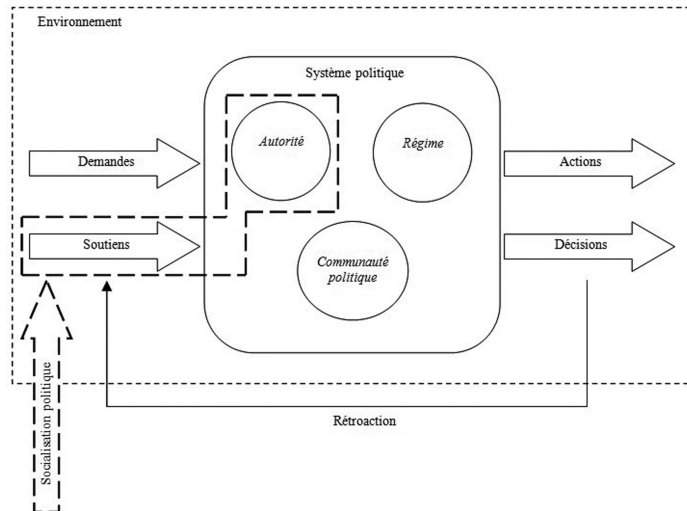
Face à ces intrants, le système politique est amené à réagir en adoptant des extrants (*outputs*) pouvant également prendre deux formes : les actions et les décisions. La caractéristique de la perspective systémique se situe au niveau de la boucle de rétroaction (*feed-back*). Ainsi, les extrants rétroagissent 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 » (Lavau, 1968, p. 459).

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 politique (Easton et Dennis, 1969).

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 lui (Easton et Dennis, 1969). 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 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 autorités⁴.

4 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 montraient 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 et Reuchamps, 2008, p. 378).

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.

Avant d'approfondir la socialisation politique, il faut préciser que le systémisme s'inscrit dans une perspective sociologique d'explication de la socialisation politique ; perspective ouverte par les travaux de Herbert H. Hyman, à l'origine de ce concept (Hyman, 1969). Selon lui, la socialisation politique est 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 » (Hyman, 1969, p. 18). Dès lors, le développement humain est essentiellement un processus par lequel l'environnement – par les agents de socialisation – s'imprime sur des jeunes⁵.

Si de nombreux chercheurs ont été influencés par cette perspective sociologique, d'autres, par contre, l'ont refusée pour privilégier une approche davantage 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

⁵ C'est par cette métaphore simple que Bernard Fournier a décrit la perspective de Herbert H. Hyman, tout en n'y souscrivant pas (Fournier, 2014).

processus à l'œuvre dans cet apprentissage, à l'instar d'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 »⁶.

3 La socialisation politique

Dans le cadre de cet ouvrage, nous envisageons la socialisation politique comme le processus d'apprentissage d'attitudes et de comportements par des jeunes à l'égard du pouvoir politique. En sociologie politique, une distinction est ordinairement faite entre les opinions, les comportements et les attitudes politiques. Selon le politologue, 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, 2006, pp. 8-12)⁷. Ces attitudes et comportements constituent autant de positionnements des jeunes par rapport au système politique. Afin de les détailler, nous utilisons toute une série de résultats d'études sur la socialisation politique et nous élaborons une grille d'analyse pour analyser les discours des jeunes.

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 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

6 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, 1985, p. 165).

7 À l'instar des études sur la socialisation politique, dans le cadre de notre argumentation, nous parlons 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.

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 groupes de discussion étaient âgés de seize à dix-huit ans.

3.1 *L'image des autorités*

Un premier type d'attitudes pouvant être exprimé par les jeunes à l'égard système politique concerne 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. 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-ci (Easton et Dennis, 1969, pp. 101-105).

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 cessent de se développer positivement avec l'âge (Easton et Dennis, 1969, pp. 127-128). 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'âge (Greenberg, 1970, pp. 333-345).

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 décèlent 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 lois (Easton et Dennis, 1969, pp. 173-189). 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 président (Easton et Dennis, 1969, p. 204). 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 opéré (Hess et Easton, 1960, p. 639).

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 politique (Easton et Dennis, 1969, pp. 209-228). 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 idéatisation. Le Tableau 1 synthétise ces diverses étapes successives de génération des soutiens diffus (Easton et Dennis, 1969 ; Niemi et Sobieszek, 1977). 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 autres –, mais n'ont pas constaté d'importantes différences en fonction des variables prises en compte (Easton et Dennis, 1969, pp. 333-381)⁸.

Tableau 1. 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 généré.

Annick Percheron a également étudié l'image de l'autorité chez des enfants français âgés de dix à quatorze ans en 1969 (Percheron, 1971, p. 106). 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

⁸ 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 (Greenstein, 1961, pp. 648-654).

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 Déhan, Gérard Grunberg et Annick Percheron ont qualifié le lien établi par les jeunes avec la société politique française, en soulignant le champ des rapports conflictuels perçu par les jeunes entre le gouvernement et le citoyen (Dehan, Grunberg et Percheron, 1978).

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 protéger (Greenstein, 1960, pp. 934-943).

Ces différents développements montrent que l'image des autorités présente de multiples facettes qu'il convient de bien distinguer afin de cerner au mieux la portée des discours des jeunes lors des groupes de discussion. La transmission de la mémoire du génocide des Juifs combine connaissances et émotions dont les conséquences doivent être clairement distinguées dans une perspective analytique.

3.2 Le cynisme et la méfiance politique

Un deuxième type d'attitude peut être exprimé par les jeunes à l'égard d'un système politique ou de ses composantes : le cynisme. Comme l'ont décrit M. Kent Jennings et Richard G. Niemi, il est « l'image miroir » de la confiance (Jennings et Niemi, 1968, p. 177 [traduction de l'auteur]). 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 citoyens (Bennett Button, 1974, p. 173). Autrement dit, le cynisme politique est une « orientation basique à l'égard des acteurs et de l'activité politiques » (Jennings et Niemi, 1968, p. 177 [traduction de l'auteur]).

Nous voudrions élargir la définition du cynisme à l'ensemble du système politique. Ainsi, l'on peut 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 – peuvent être concernés par cette attitude. Cette portée plus large traduit ainsi l'intégration des différentes composantes du système politique et ne considère pas 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.

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 politique (Schwartz, 1975, pp. 188-202). 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 ans (Greenstein, 1975, p. 940 ; Greenstein, 1969, pp. 31-39). 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 politiques (Hess et Torney, 1967, pp. 63-64). 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 » (Muxel, 2010, pp. 30-31). 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 protestation (Muxel, 2010, p. 223).

En Belgique – et plus généralement au niveau de l'Union européenne –, les enquêtes européennes sur les valeurs permettent de disposer de données intéressantes depuis plusieurs années, notamment quant au sentiment de confiance politique envers les institutions (Abts, Swyngedouw et Jacobs, 2012). D'une manière générale, le degré de confiance envers les institutions diffère fortement d'une institution à l'autre. Parmi les institutions politiques, la méfiance est la plus grande vis-à-vis des partis politiques (79 %⁹), du gouvernement (68 %) et du Parlement (59 %). La méfiance est plus modérée à l'égard de l'armée (49 %), la justice (50 %), l'administration (44 %) et la police (30 %). Il convient par contre de noter que les institutions internationales suscitent un sentiment de confiance. Après avoir connu une augmentation de la défiance politique à la fin

9 Ce pourcentage regroupe les répondants disant avoir une « confiance réduite » ou « aucune confiance » dans ces institutions.

des années 1990, le taux de confiance se trouve renforcé (Abts, Swyngedouw et Jacobs, 2012, p. 186). D'une manière générale, un peu plus de la moitié de la population fait donc confiance dans l'UE et dans l'OTAN, l'autre moitié étant animée par un sentiment de méfiance. Il peut être intéressant de nuancer ces résultats avec les enquêtes réalisées récemment par le CEVIPOF en France (Baromètre de confiance politique). Pascal Perrineau a ainsi constaté que les « institutions du "lointain" [comme l'UE] [...] ne sont l'objet que d'une confiance minoritaire » (Perrineau, 2012, p. 188). À cet égard, on apprend grâce aux enquêtes menées par le CEVIPOF que la confiance dans l'UE est passée de 42 % en décembre 2009 à 33 % en décembre 2012 (CEVIPOF, 2013). Les institutions internationales mises en avant ne bénéficient donc pas d'un soutien unanime de la part de la population.

La transmission de la mémoire du génocide des Juifs peut directement questionner le sentiment de méfiance envers certaines autorités politiques. En effet, elle peut mettre en cause la capacité de protection d'une population par des autorités politiques et la légitimité de leurs actions et décisions. Il s'avère donc utile de mettre les discours des jeunes en perspective avec ce type de sentiment.

3.3 L'efficacité politique

Une troisième 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 changement (Easton et Dennis, 1967, p. 28 [traduction de l'auteur]).

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 politiques 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 politique (Jennings et Niemi, 1974, p. 124).

Différentes variables peuvent entrer en ligne de compte pour expliquer les variations de ce sentiment. À 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'âge (Hess et Torney, 1967, pp. 68-69). Mais l'âge n'est pas la seule variable à prendre en compte puisqu'aux États-Unis, des chercheurs ont montré que, outre l'âge, l'intelligence avait un impact sur le sentiment d'efficacité politique (White, 1968, pp. 710-731 ; Hess et Torney, 1967, p. 149), que le genre ne semble en avoir aucune¹⁰, et celle de la classe sociale est discutée¹¹.

Ce sentiment peut être mis en relation avec d'autres attitudes et comportements politiques. 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 autres (Langton et Karns, 1969, pp. 813-814).

Il est intéressant de noter que, dans l'analyse des orientations démocratiques des jeunes, le sentiment d'efficacité politique devait être pris en compte au niveau de la dimension participative de la démocratie. En comparant le sentiment d'efficacité des jeunes dans quatre pays – les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Italie et l'Allemagne, il a été 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, des divergences entre les répondants des quatre pays ont été constatées par rapport à l'assertion selon laquelle une puissante élite irresponsable gouvernerait et serait éloignée des citoyens¹².

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

10 Robert D. Hess et Judith V. Torney n'ont pas remarqué de différences entre les filles et les garçons (Hess et Torney, 1967, 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 (White, 1968, p. 719).

11 Pour Elliott S. White, le niveau de classe sociale a une faible influence voire une influence distincte sur le sentiment d'efficacité politique (White, 1968, 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 (Hess et Torney, 1967, p. 224).

12 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 (Dennis, Lindberg, Mc Crone, Stiefbold, 1973, p. 188).

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 permet de mieux cerner les interactions que les membres de la société nouent avec les autorités d'un système politique.

3.4 L'identification partisane des jeunes

Une quatrième forme d'attitudes pouvant être exprimée par les jeunes à l'égard du système politique est l'identification partisane. Cette attitude est d'autant plus importante à présenter que la transmission de la mémoire du génocide des Juifs s'accompagne parfois de discours partisans se focalisant notamment sur les partis extrémistes. Étudier cette attitude, c'est analyser le positionnement des jeunes par rapport aux acteurs (hommes politiques ou partis politiques, par exemple) qui se livrent à des luttes pour 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 » (Mayer, 2010, p. 85). 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 partisans 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 1950 et 1960.

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 pas en connaître la signification à l'âge de 10 ans (Hess et Torney, 1967, pp. 23-25) ; 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 candidat (Greenstein, 1961, pp. 353-357).

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 » (Braud, 2008, p. 332). 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 évaluative (Almond et Verba, 1965, pp. 13-14). 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 postmatérialistes, caractérisées par une plus grande réticence vis-à-vis de l'argent et de la compétition sociale (Inglehart, 1971). Lorsque les discours des jeunes sont analysés, nous intégrons 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 socialisation politique (Percheron, 1977). 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 » (Percheron, 1982, p. 64 [traduction de l'auteur])¹³. Au final, il est donc fondamental de prendre en compte le contexte – ou les effets de contexte (Burbank, 1997) – lorsque l'on souhaite analyser les processus de socialisation politique. À cet égard,

13 Sur cette base, Annick Percheron a élaboré différents indicateurs de proximité idéologique (Percheron, 1978, pp. 85-87).

l'analyse des groupes de discussion met en perspective les propos des jeunes avec le contexte dans lequel ils ont été tenus.

Analyser les attitudes partisans 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 partisans 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 partisans 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 générations (Jennings et Niemi, 1975). 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 traduisent par des gains en termes de stabilité de l'orientation partisane chez des jeunes âgés de vingt-cinq à trente-cinq ans (Jennings et Markus, 1984, p. 1000). 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 politique (Sears et Funk, 1999).

En Europe, Anne Muxel a réalisé des enquêtes longitudinales avec de 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 présuppose –, 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 électoraux (Muxel, 2001, p. 424).

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'effrite (Muxel, 2010, pp. 162-164).

3.5 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'engagement¹⁴ politique et civique. Il convient d'abord de s'intéresser à la participation politique qui, selon Dominique Memmi¹⁵, « présuppose un individu volontaire, visant à travers son action à avoir une influence sur le gouvernement » (Memmi, 1985, p. 312)¹⁶. 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 voter¹⁷ aux participations de masse comme la communication avec les représentants élus (Greenstein, 1969, p. 108). 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 circulation (Hooghe et Stolle, 2004, pp. 18-19). 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 fran-

14 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.

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

16 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, 1965).

17 Robert E. Dowse et John A. Hughes ont également relevé cet élément (Dowse, 1971, p. 53).

caise de 2002 en France, Anne Muxel a analysé la participation politique des jeunes lors de ces élections et quelques mois plus tard, aux élections législatives (Muxel, 2002). 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 » (Muxel, 2002, p. 534). 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 » (Muxel, 2002, p. 543). 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 » (Muxel, 2002, p. 523). Elle a tout de même mentionné que la figure lepéniste pouvait constituer un attrait pour certains jeunes, « sortis plus rapidement du système scolaire, immergés dans le monde du travail et souvent confrontés à des conditions d'insertion sociale et économique difficiles » (Muxel, 2002, p. 523).

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 acception 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* (Fournier, 2010, p. 137).

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 %) (Fournier, 2010, p. 138).

Puisque notre panel était exclusivement constitué de jeunes, il n'est pas inutile d'indiquer les résultats mis au jour par Nadia Déhan et Annick Percheron sur la participation scolaire en tant que représentant des étudiants. Ces auteurs 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 différentes (Dehan et Percheron, 1980, p. 396).

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 » (Dehan et Percheron, 1980, p. 406). 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 social (Dehan et Percheron, 1980, p. 406).

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 » (Milner, 2004, p. 15). 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 structures (Almond et Verba, 1965, p. 30). 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 politique (Galston, 2007, pp. 636-637).

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 privatisisme. Il a mentionné que les jeunes sont davantage volontaires dans des formes alternatives¹⁸. 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 contrôler (Galston, 2001, p. 220).

Ces dernières années, de nombreuses études ont porté sur l'éducation et l'engagement civiques. Judith Torney-Purta a notamment montré que l'éducation

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

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 civile (Torney-Purta, 2002, p. 203).

Dès lors, 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 civique, ce sont les interactions que les jeunes peuvent nouer entre eux ou avec d'autres membres de la société qui sont envisagées. On constate une fois de plus que le rapport des individus à l'autorité et à la société est au cœur de l'ensemble des développements ; d'où l'importance de la prise en compte de ces comportements dans l'analyse des conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs.

*
* *

Au final, le Tableau 2 synthétise les cinq types d'attitudes et de comportements identifiés dans ce chapitre pouvant se manifester dans les expressions des jeunes à l'égard du système politique. Ce tableau est important puisqu'il constitue la grille d'analyse des discours des jeunes à partir de laquelle les conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs sur leur socialisation politique sont analysées. D'une manière générale, les autorités politiques sont au cœur de notre propos.

Tableau 2. Les attitudes et comportements des jeunes dans un système politique

Attitudes et comportements	Définition	Composantes de la société et/ ou du système politique concernées
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

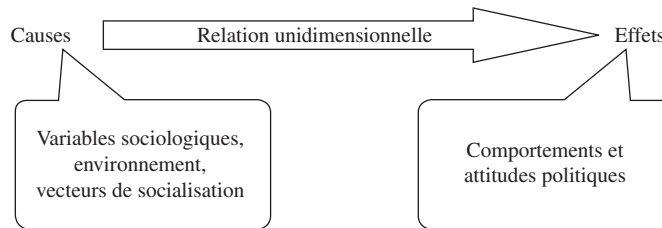
Attitudes et comportements	Définition	Composantes de la société et/ ou du système politique concernées
Efficacité politique	Sentiment selon lequel l'action politique individuelle peut avoir un impact sur le processus politique.	Membres de la société
Identification partisane	Attachement affectif durable à un parti politique.	Autorités (dont les partis politiques et les personnalités politiques)
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

4 L'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 la perspective sociologique. Pourtant, nous voudrions laisser une place aux processus dynamiques de socialisation politique étant donné la méthodologie utilisée pour les discussions avec les jeunes.

4.1 Le fondement de la perspective sociologique

Les tenants de cette perspective cherchent à catégoriser les attitudes et comportements politiques sur la base d'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 jeunes socialisés politiquement. La relation qui unit les causes aux effets est donc, pour reprendre le terme de Bernard Fournier, « unidimensionnelle » (Fournier, 2009, p. 84). Nonna Mayer va dans le même sens puisqu'elle mentionne bien que la perspective sociologique « propose une théorie globale du comportement, comme réponse d'un organisme animal ou humain aux *stimuli* de son environnement » (Mayer, 2010, p. 33).

Figure 2. Les fondements de la perspective sociologique

Bernard Fournier a rappelé les postulats qui sous-tendent la perspective sociologique. D'une part, tous les individus sont considérés comme interchangeables au sein de sous-classes les regroupant de différentes manières. Les actions des membres de cette sous-classes reflètent une même réalité collective. D'autre part, les relations de socialisation sont univoques et l'être humain est envisagé comme un être passif (Fournier, 2014).

4.2 La socialisation politique comme processus interactionnel

La méthodologie utilisée pour récolter les discours des jeunes a consisté à organiser des groupes de discussion. 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, diamétralement opposée à la perspective sociologique. Alors que les tenants de cette dernière 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 » (Merelman, 1972, p. 136 [traduction de l'auteur]).

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 scientifique (Ward, 1982). 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 l'action de l'organisme sur l'environnement, la seconde consiste en une action de l'environnement sur l'individu (Rosenberg, Ward et Chilton, 1988, p. 62). 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.

Une telle perspective invite les chercheurs à sondé véritablement l'univers mental des jeunes en s'intéressant notamment à leur structure de raisonnement. C'est ainsi que certains politologues ont établi trois types de raisonnement pour mieux comprendre le processus par lequel des jeunes construisent leurs attitudes et leurs comportements politiques (Merelman, 1971 ; Merelman, 1973 ; Rosenberg, 1988 ; Rosenberg, 2002 ; Rosenberg, Ward et Chilton, 1988).

Dans le cadre de l'analyse des discours tenus par les jeunes lors des groupes de discussion, nous n'établissons pas 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, nous pouvons 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 les raisons qui ont incité certains jeunes à mentionner des attitudes et des comportements politiques peuvent être cernées.

Nous pouvons 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 groupes de discussion 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, accepter l'influence des vecteurs de socialisation ne signifie nullement que nous considérons les jeunes comme des membres passifs de la société. À l'instar des développements de David C. Schwartz et Sandra Kenyon Schwartz (1975), nous souhaitons mettre l'accent sur le caractère interactionnel du processus de socialisation politique insistant sur le rôle actif des individus dans celui-ci.

À cet égard, s'inspirant de Jean Piaget, Annick Percheron a eu l'occasion d'insister longuement sur la dimension interactionniste¹⁹ caractérisant la socialisation politique. Ainsi elle a indiqué que « la socialisation n'[était] pas [une]

19 Ainsi, elle a bien précisé « qu'en aucun cas on ne saurait considérer [...] la socialisation comme un processus unidirectionnel » (Percheron, 1974, p. 26).

simple répétition d'une génération à l'autre d'opinions et de comportements » (Percheron, 1985, p. 184). 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 tous chaque fois autres (Percheron, 1985, pp. 184-185).

Dans le cadre de cet ouvrage, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que l'héritage que les jeunes ont reçu à propos de la mémoire du génocide des Juifs a pu être renégocié à l'aune de leurs propres expériences par rapport à ces faits passés. 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'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 » (Muxel, 2001, p. 174)²⁰. 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 » (Fournier, 2003, p. 167).

*

* *

20 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 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, 2001, p. 69).

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 est 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 : image des autorités, méfiance politique, efficacité politique, identification partisane et participation politique et civique. Ces différentes expressions constituent la grille d'analyse grâce à laquelle les discours des jeunes sont analysés.

Le recours à des groupes de discussion 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 qui permet de nous focaliser sur les séquences de discussion et offre une vision de la socialisation politique refusant de considérer l'individu comme un acteur passif de sa propre socialisation.

2

Les expressions sociales

Deux grands types d'expressions sont analysés dans le présent ouvrage : les expressions sociales et les expressions politiques, elles-mêmes sous-tendues par une série d'attitudes et de comportements. 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 (à l'école, en famille, entre amis, etc.).

Le champ couvert par ces expressions est relativement circonscrit puisqu'il concerne trois domaines. En premier lieu (chapitre 3), 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 4), nous analysons la part émotionnelle présente lors des discussions et nous montrons quelles sont les émotions mobilisées par les jeunes. En dernier lieu (chapitre 5), 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 la transmission de la mémoire du génocide des Juifs, mais également comment ils envisageaient d'en parler dans leur entourage.

Chapitre 3

La norme du souvenir

Étudier les conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs nécessite de se focaliser sur le souvenir de ce fait passé auprès des jeunes. Tel est le propos de ce chapitre qui répond à la question suivante : comment les jeunes envisagent-ils le souvenir du génocide des Juifs ?

1 Les formes de souvenirs

Lors des groupes de discussion, les jeunes ont, à divers moments des échanges, exprimé l'importance que devait revêtir, à leurs yeux, le souvenir du génocide des Juifs. Le Tableau 3 présente les mots mobilisés par les jeunes dans leurs discours ainsi que leur fréquence¹.

Tableau 3. 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>	3
<i>Oublier</i>	48	<i>Éducation</i>	4	<i>Parler</i>	24	<i>Informer</i>	3
<i>Souvenir</i>	36	<i>Vengeance</i>	4	<i>Oublier</i>	23	<i>Réalité</i>	3
<i>Parler</i>	26	<i>Apprendre</i>	3	<i>Négation</i>	21	<i>Mémoire</i>	2
<i>Erreur</i>	19	<i>Pardonner</i>	3	<i>Souvenir</i>	21	<i>Réfléchir</i>	2

¹ 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 groupes de discussion.

Première vague				Deuxième vague			
<i>Témoigner</i>	18	<i>Raconter</i>	3	<i>Éducation</i>	19	<i>Prévenir</i>	1
<i>Négation</i>	9	<i>Commémoration</i>	2	<i>Comprendre</i>	14	<i>Savoir</i>	1
<i>Réalité</i>	8	<i>Mémoire</i>	2	<i>Raconter</i>	8	<i>Taire</i>	1
<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>Informar</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 ». C'est dans cette optique que le souvenir est 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 du souvenir était d'éviter de commettre des « erreurs » identiques à celles du passé. À titre d'exemple, on relèvera les propos² d'Isabelle articulant différents mots du Tableau 3 :

C[le 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 limitons 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. [...] 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*.

2 Une note méthodologique doit être précisée. Dans les extraits que nous proposons à partir de ce chapitre, les mots en italique sont ceux qui sont repris dans les tableaux de fréquence. Certains mots en italique ne renvoient pas nécessairement au tableau du même chapitre. Il se peut, en effet, qu'ils renvoient à un tableau d'un autre chapitre. Cela témoigne de l'imbrication des différents registres de discours que nous avons déterminés. Toutefois, les mots en italique renvoient toujours aux tableaux d'une même partie afin de ne pas complexifier la lecture des extraits. En outre, les transcriptions reproduisent textuellement les discours exprimés durant les groupes de discussion. Des fautes langagières sont donc présentes.

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 intérieure (Nora, 1997, pp. 33-34).

Ce faisant, les jeunes ont tenu des discours de type normatif, reflétant une norme à laquelle ils semblent souscrire. Cette norme renvoie à un « devoir de mémoire » que les jeunes semblent s'imposer ; devoir de mémoire provenant d'un discours ambiant et qu'il convient de mettre en perspective. Ainsi, Les jeunes s'imposent en fait un « devoir de mémoire », bien éloigné de l'invitation à une fidélité, c'est-à-dire le devoir des rescapés – des camps de Buchenwald et de Mauthausen – de transmettre l'horreur nazie afin de lutter contre le fascisme et de conserver les liens noués entre eux (Raxhon, 2009 ; Lalieu, 2001 ; Clérot, 2006). Si l'objectif des jeunes est quasi identique à celui des rescapés, la façon de procéder est toute autre. Alors que les rescapés se sont mutuellement obligés d'en parler, les jeunes s'obligent de s'en souvenir individuellement. Il convient de noter que cette obligation de souvenir suscite chez les jeunes une opposition marquée au négationnisme. Durant les discussions, les jeunes n'ont pas approfondi leur raisonnement permettant de comprendre les justifications expliquant un tel devoir.

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 révélatrice. 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.

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 groupes constitués de jeunes belges et ceux constitués de jeunes étrangers

ou d'origine immigrée³. Ainsi, les jeunes Belges sont davantage concernés par le souvenir du génocide des Juifs. 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 imposé 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 exemple). D'autre part, il y a une proximité géographique dans la mesure où la Belgique a été directement concernée par les déportations au cœur 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 Cherazade 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.

À cet égard, une digression peut être faite à ce stade. Nous avons pu constater que les jeunes étrangers ou d'origine immigrée ont parfois souhaité mettre en avant d'autres faits historiques, en citant de multiples exemples : 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. Ce faisant, ils ont fait perdre le caractère singulier de ce génocide en établissant des analogies avec d'autres faits passés (Grandjean, 2011). Il n'en demeure pas moins que nombre d'entre eux ont tout de même manifesté une importante obligation de se souvenir du génocide des Juifs.

3 Une telle comparaison a été possible par la mise en perspective des tableaux de mots et de fréquences sur la base de l'origine nationale. Ces tableaux ne sont pas repris dans le présent ouvrage afin de ne pas alourdir la lecture. Il faut noter que le panel était déséquilibré quant à cette variable sociologique. Le déséquilibre ne traduit cependant pas les divergences constatées sur la base de l'origine nationale. De manière générale, toutes les comparaisons menées sur la base des variables sociologiques ont été réalisées à partir des tableaux de fréquence.

1.2 Le rôle et l'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 1⁴). Nous avons choisi de reproduire l'intégralité de l'échange entre ces deux jeunes étant donné son intérêt, tant en termes d'interactions 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 mobilisés.

Extrait 1

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'aient 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*⁵. 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 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 [ne] 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 *dégoûtant*. Ça ne donne plus envie de lire. Enfin je [ne] sais pas.

4 Pour l'explication des codes utilisés dans les transcriptions, voy. l'annexe 1.

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

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*⁶.

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*⁷, c'est vrai que ce sera 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 *survivant* 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 [ne] 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, je n'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 [ce soit] le producteur qui a[ît] 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 [ne] 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*⁸.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *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 génocide (Wieviorka, 2009, pp. 17-79). Ce sont ainsi les témoignages provenant des archives de certains ghettos, de journaux, de chroniques individuelles ou de certains récits⁹. L'auteure mentionne qu'avec ces témoignages, « les survivants n'émergent comme groupe dans aucune fraction du corps social » (Wieviorka, 2009, pp. 78-79). 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 » (Wieviorka, 2009, p. 81). 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)¹⁰. 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 » (Wieviorka, 2009, p. 171).

Mais une nouvelle période va s'ouvrir, comme l'a bien souligné un des jeunes dans l'Extrait 1. 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 fasse par un nombre d'intermédiaires multiplié (Hirsch et Kacandes, 2004, p. 2). 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

D'une manière plus générale, la mention du support vidéo pour les témoignages des rescapés interroge un premier vecteur de socialisation¹¹ qui mérite une attention particulière à ce stade du développement. Ce vecteur,

9 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.

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

11 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 politiques chez les jeunes. Annick Percheron avait

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 réalités¹². 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 mondiale¹³. Les jeunes ont été nombreux à faire référence au mot « film »¹⁴ et à citer une très grande diversité de films¹⁵. Parmi les films cités par les jeunes, on peut notamment relever *La vie est belle*, *Le journal d'Anne Franck*, *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 ».

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, 1985, 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.

12 Un tableau reprend les différents mots et leur fréquence respective à l'annexe 3.

13 Durant les discussions, les jeunes ont régulièrement assimilé le génocide des Juifs à la guerre et plus précisément à la Seconde Guerre mondiale. Deux raisons peuvent expliquer une telle assimilation. D'une part, ce parallélisme peut découler de la séquence thématique à laquelle les jeunes sont 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 » (Bruneteau, 2007, 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, 2004, p. 41 [traduction de l'auteur]). Pour une distinction entre les concepts de « génocide » et de « guerre », voy. l'annexe 2.

14 Ainsi, ce mot a recueilli une fréquence de 76 pour la première vague de discussion et une fréquence de 46 pour la deuxième vague.

15 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.

Les films de fiction traitent de différentes manières la thématique du génocide des Juifs (Torrès-Guinet, 2010). 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 film¹⁶. Les jeunes ont trouvé que c'était un film « chouette », « dur » ou « bon »¹⁷. L'Extrait 2 présente par exemple l'opinion de Gauthier relevant le côté « plus humain » de ce film.

Extrait 2

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

Gauthier : Ben, quand on voit, on voit [...] 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 [...] ça rend un peu plus humain on va dire. Et quand on voit, enfin, on [ne] 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 Torrès-Guinet qui considère que les films de fiction humanisent les victimes et apportent un témoignage plus « crédible » auprès des élèves (Torrès-Guinet, 2010, p. 211).

Ainsi, les films présentent la caractéristique d'offrir une mise en scène plus proche de la réalité¹⁸. 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.

16 Sébastien Fevry 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 (Fevry, 2009). 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 (Lauterwein, 2009).

17 Nous reprenons ici les termes utilisés par les jeunes.

18 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, 2004, p. 226).

À côté des films, les jeunes ont également cité le documentaire, dont *Apocalypse*¹⁹. Ils ont également mentionné différentes chaînes de télévision – 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 dessinée²⁰, 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 vecteur²¹, nous avons pu constater que les jeunes faisaient 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 Torrès-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 » (Torrès-Guinet, 2010, p. 211). Mais cette remarque augure déjà le prochain chapitre.

1.4 Le souvenir critique et le rôle de l'école

Envisager la mémoire du génocide des Juifs a poussé les jeunes à préconiser une transmission critique de ce fait passé. 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 discussion, donnent l'impression que certains jeunes ont manifesté une réflexion plus critique à l'égard de ce fait passé²².

19 *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 groupes de discussion, expliquant ainsi son apparition dans les discussions de la deuxième vague.

20 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 par contre pas déterminer de quelle bande dessinée parle cette jeune fille. Isabelle Delorme a eu l'occasion de présenter une description détaillée de la bande dessinée *Maus* (Delorme, 2010).

21 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.

22 Afin de disposer de quelques repères concernant le concept de génocide des Juifs, l'annexe 2 propose un court aperçu théorique sur le sujet.

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 événement (Ernst, 2008, p. 97). Comment les jeunes ont-ils perçu ce vecteur ?

Les jeunes ont fait remonter leurs premiers souvenirs relatifs au génocide des Juifs et à la Deuxième Guerre mondiale à l'école primaire²³. 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 « 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 passé²⁴. 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, comme l'indiquent les propos de Gilles :

« 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. Ça nous permet de *comprendre*. Ça ne pardonne pas, mais ça permet de *comprendre* l'esprit des Allemands. C'est ça le plus intéressant ».

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 crâne » 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

23 Le tableau reprenant les différents mots relatifs au vecteur scolaire de socialisation et leur fréquence est disponible à l'annexe 4.

24 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, 2009).

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 place par un professeur de l'enseignement secondaire inférieur²⁵ 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'énervé 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 abordé 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 groupes de discussion. 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 Bensoussan estimant, dans le cadre français, 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 » (Bensoussan, 2010, p. 12). 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 » (Roder, 2010, p. 317).

Enfin, nous voudrions revenir sur la mobilisation de différents faits historiques ou faits d'actualité par les jeunes dans le cadre scolaire. En effet,

25 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.

à travers ces exemples, deux formes de mémoires se concrétisent. D'une part, il y a une mémoire des faits passés, comme « l'esclavage », « les différents génocides en Afrique » (expression d'un jeune), « la guerre d'Algérie », « la Saint-Barthélemy »²⁶, « la guerre entre la France et le Maroc », « les exterminations en ex-Yougoslavie » et « le génocide des Tutsis ». D'autre part, il y a 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, elle a indiqué la raison de la mobilisation de tous ces exemples. Pour elle, 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 cas²⁷.

Mais, derrière ces deux formes de mobilisation mémorielle, on peut surtout constater une dimension revendicative. En effet, il ne s'agit pas seulement de citer des faits de manière à s'en souvenir ou à les rappeler. Il s'agit 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 3 – 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 3

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 réponse ne peut pas être oui spécialement, c'est une question générale.

[Long silence]

26 Pour information, 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.

27 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, 2010, p. 81).

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.

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[le n]'est pas qu'on déteste Israël, c[le 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 [n']ont rien fait.

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

Afin de mettre en perspective ces propos, on peut souligner que l'absence de discussion de ce sujet peut relever pour partie 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 français (Borne et Falaize, 2009, p. 31). 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 » (Borne et Falaize, 2009, p. 31 [en italique dans le texte]).

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 la transmission de la mémoire du 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 actif²⁸.

Pour conclure cette section, il convient de revenir sur la place qu'occupe le vecteur scolaire de socialisation dans la transmission de la mémoire du 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-Unis (Hess et Torney, 1967, p. 101). 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 jeunes²⁹. Aucun lien n'a pu être significativement confirmé pour aucune variable (Langton et Jennings, 1968, p. 866).

Les données récoltées ont montré le rôle plus secondaire de ce vecteur. Ainsi, lors des discussions, 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, la transmission de la mémoire du génocide des Juifs semble se réaliser en grande partie ailleurs qu'à l'école.

28 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.

29 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.

2 L'opposition au négationnisme

Afin de garantir le souvenir du génocide des Juifs, certains élèves n'ont pas manqué de dénoncer le négationnisme. Avant d'analyser les discours des jeunes, 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 « reconsidération d'une interprétation historique en fonction des avancées de la réflexion ou du cours des événements » (Voldman, 1993, p. 124). Le révisionnisme peut cependant revêtir une « intention méchante » (Voldman, 1993, p. 124) 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 » (Douglas, 2000, p. 219). 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 » (Ternon, 2003, p. 57). Pierre Vidal-Naquet estimait que ce système de déni était « une tentative d'extermination sur le papier qui relaie l'extermination réelle » (Vidal-Naquet, 1987, p. 40). On peut enfin noter que le négationnisme constitue une forme symbolique de violence (Braud, 2004, p. 175).

Que disent les jeunes de cette thématique ? Grâce au Tableau 3, 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 groupes de discussion. 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 justement d'origine turque. Ce jeune a 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 4. Grâce à ce dernier, on peut constater l'importance de la configuration du groupe et l'imprédictibilité (Myers et Macnaghten, 2001, p. 175) de la tournure des discussions. On notera également la relative gêne du jeune d'origine turque. Ayant animé cette discussion, 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 diffé-

rentes 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 porter³⁰.

Extrait 4

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 parler pourquoi ?

Éric : Il [ne] connaît pas bien le sujet.

Elyes : D'un côté, je ne connais pas bien le sujet, j[le 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.

30 Il faut noter que lors de la deuxième vague de groupes de discussion, 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.

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 [*ne*] l'a pas fait ». Il aurait fait comme les Allemands qui disent qu'il [*ne*] s'est *rien*³¹ passé, qu'il n'y a rien eu.

Lors de la deuxième vague, la question du négationnisme a également été mise sur la table de différentes façons, notamment comme menace pesant sur le souvenir du génocide des Juifs. 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 5 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 5

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.

31 Le mot « Négation » a été utilisé pour marquer ce mot.

[Rires]

Ani : C'est un exemple très parlant.

[Rires]

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 société³², expliquant dès lors leur dénonciation du négationnisme.

Au final, le négationnisme, tel qu'abordé par les jeunes à ce stade, s'inscrit dans une perspective normative puisque les jeunes ont implicitement fait référence à une sorte de norme sociale consistant à ne pas nier le génocide des Juifs.

*
* *

32 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.

Ce chapitre a montré quelles sont les expressions des jeunes par rapport au souvenir du génocide des Juifs. Premièrement, nous avons indiqué que les jeunes s'imposent une obligation de se souvenir que l'on peut rapprocher du devoir de mémoire. Cette obligation est motivée selon eux par la volonté d'éviter la reproduction ou la répétition d'un génocide. Deuxièmement, ils insistent sur la place que le témoignage doit avoir dans la transmission de la mémoire du génocide des Juifs malgré la disparition progressive des rescapés. Troisièmement, nous avons interrogé le rôle que peuvent 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 présentent une réflexion plus critique quant au souvenir du génocide des Juifs, permettant corollairement d'analyser le rôle du vecteur scolaire de socialisation. À cet égard, il a été précisé que l'école constitue un vecteur intervenant faiblement dans la socialisation des jeunes par rapport à la transmission de la mémoire du génocide des Juifs. Une autre façon d'illustrer l'obligation de se souvenir a consisté à analyser les discours des jeunes sur la thématique du négationnisme puisque les jeunes – et davantage les Belges – l'ont dénoncé.

Chapitre 4

La mémoire du génocide des Juifs et ses facettes émotionnelles

En analysant l'obligation que les jeunes s'imposent 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 lors de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs ont été analysés.

À ce stade il est primordial d'intégrer une nouvelle dimension, présente tout au long des discussions avec les jeunes : l'émotion. En effet, la mémoire 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 crimes¹ et, d'autre part, la présentation émotionnelle peut renforcer « l'approche

1 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

manichéenne de la Shoah »². 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 » (Joutard, 1997, p. 152). 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 » (Bensoussan, 2003, p. 154). Fabienne Regard a mis en perspective les avantages et les inconvénients de l'importance des émotions dans le processus cognitif³.

Pourtant, ce chapitre montre que l'émotion est bien présente quand la mémoire du génocide des Juifs est abordée avec des jeunes. Dès lors, ces derniers accordent-ils une place à la dimension émotionnelle dans leurs discours ? 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 autrui (Marcus, 2008, pp. 40-41).

Si cet auteur accorde à l'émotion un côté irrationnel⁴, il faut noter qu'il la combine avec la raison, notamment sur le plan politique⁵.

Qu'en est-il dès lors des discours tenus par les jeunes ? Afin de les déconstruire, nous avons, une fois encore, marqué les propos témoignant

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 3 pour de plus amples détails sur cette séquence de discussion.

2 Ainsi, 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, 2008, p. 151).

3 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, 2010, p. 30).

4 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 (Marcus, 2003, p. 182).

5 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, 2008, p. 205).

d'une dimension émotionnelle et nous avons constitué un tableau de mots avec leur fréquence respective (Tableau 4). Les jeunes ont manifesté de multiples émotions. Deux grandes catégories relatives au choc et à la proximité émotionnelle ont été construites pour les ordonner entre elles.

Tableau 4. 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>Colère</i>	2
<i>Dégoût</i>	21	<i>Peur</i>	2	<i>Marquer</i>	29	<i>Frapper</i>	2
<i>Marquer</i>	18	<i>Ressentir</i>	2	<i>Chance</i>	13	<i>Déception</i>	2
<i>Chance</i>	9	<i>Sensibiliser</i>	2	<i>Dégoût</i>	11	<i>Peine</i>	2
<i>Souffrir</i>	9	<i>Débile</i>	1	<i>Enfant</i>	11	<i>Ressentir</i>	2
<i>Gravité</i>	8	<i>Démoraliser</i>	1	<i>Con</i>	8	<i>Souffrir</i>	2
<i>Malade</i>	8	<i>Dramatiser</i>	1	<i>S'identifier</i>	6	<i>Angoisse</i>	1
<i>Révolter</i>	6	<i>Émotion</i>	1	<i>Gravité</i>	6	<i>Barbare</i>	1
<i>S'identifier</i>	5	<i>Macabre</i>	1	<i>Peur</i>	6	<i>Horrible</i>	1
<i>Fou</i>	4	<i>Pitié</i>	1	<i>Sensibiliser</i>	5	<i>Larme</i>	1
<i>Tristesse</i>	4			<i>Traumatiser</i>	5	<i>Malade</i>	1
<i>Âge</i>	3			<i>Impressionnant</i>	4	<i>Maturité</i>	1
<i>Con</i>	3			<i>Émotion</i>	3	<i>Mécontentement</i>	1
<i>Fierté</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. Si elle s'est déclinée sous différentes formes, elle a systématiquement traduit l'état d'esprit des jeunes suite à la transmission de la mémoire du génocide des Juifs de façons diverses.

1.1 Les différentes traductions du choc

Les premiers mots qui ressortent du Tableau 4 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 à la mémoire 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 permet ainsi de « *faire réfléchir* ». Aurélie a également estimé qu'il fallait choquer dans la mesure où cela permet 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 peut, selon elle, 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 transmettre la mémoire 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 son processus de 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 la transmission de la mémoire 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. [...] 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 mots 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 favorisé. 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. À ce stade, il est utile de se focaliser sur un vecteur de socialisation qui mérite une attention particulière, à savoir les Territoires de la mémoire.

1.2 Les Territoires de la mémoire

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 » (Les Territoires de la mémoire, p. 2). Différentes stations⁶ jalonnent ce parcours.

Comment les jeunes ont-ils relaté leur visite au sein de cette association ? Ils ont été en fait peu loquaces⁷ puisqu'ils ont peu détaillé les visites durant les

6 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.

7 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 6.

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 fosses afin d'éviter toute épidémie. Or, durant les groupes de discussion, 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 camps⁸. Kylian est revenu sur le même extrait vidéo lors des discussions 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*. [...]

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* [...]. 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 :

⁸ 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.

C[*e* n]’était pas un petit *parcours* [...] 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 » (Les territoires de la mémoire, p. 9).

Pour terminer sur ce vecteur de socialisation, nous aimerions mentionner la remarque de Ken qui a regretté la focalisation mise sur l’Allemagne :

« 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*. [...] 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. [...] 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 groupes de discussion. 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 L’âge pour la transmission de la mémoire 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 se voir transmettre la mémoire 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 des processus génocidaires. Une telle affirmation va à l'encontre de l'opinion de certains enseignants considérant l'émotion comme voie d'entrée dans toute compréhension⁹ 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 individus 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 (Kylia et Kamila). Lors de la première vague de groupes de discussion, Kamila a émis des doutes sur une plus grande émotion ressentie par des enfants. Selon elle, quel que soit l'âge, la transmission de la mémoire du génocide des Juifs peut choquer tous les jeunes. Kylia n'a pas partagé ce point de vue et a considéré qu'un enfant pouvait davantage être choqué par cette transmission 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, Kylia 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 [sont] tout brûlé. C'est plus *dégoûtant*. [...] Tu as de la peine, tu as de la pitié [...]. Tu trouves ça *dégueulasse*, mais bon, tu as déjà vu ça dans les films donc, à la limite, ça peut passer. [...]

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, Kylia a d'abord exprimé son refus d'aller visiter les Territoires de la mémoire¹⁰ 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 compréhension¹¹. 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

9 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, 2010, p. 111).

10 Il est important de rappeler que les jeunes de ce groupe ont visité cette association entre les deux vagues de groupes de discussion. Ils n'ont, par contre, pas visité de lieux de mémoire. Il faut également rappeler que nous étions présent lors de cette visite.

11 On retrouve ici le point de vue de Dominique Borne qui considère que l'émotion pouvait trop souvent submerger la volonté d'intelligibilité (Borne, 2008, p. 151).

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 de transmission 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*¹². 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 enfants. 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 mémoire¹³ 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 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. La discussion ne s'est alors pas poursuivie en raison des positions diamétralement opposées qui n'ont pu converger.

L'âge à partir duquel un individu peut être confronté à la réalité génocidaire est finalement sujet à débat¹⁴. Même si différentes approches d'apprentissage

12 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 groupes de discussion.

13 À titre d'information, on notera que lors de la visite, ce jeune était âgé de 17 ans.

14 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, 2010, p. 66).

complémentaires¹⁵ peuvent être proposées, cette thématique semble appeler des appréciations diverses en fonction des individus, soulignant ainsi son côté éminemment subjectif.

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 elles¹⁶. C'est le sens que nous donnons au verbe « s'identifier », dans le Tableau 4, 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 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, sont 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 »¹⁷, Ianis a considéré que le fait de voir des images permettait d'être « plus près »¹⁸. 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 :

15 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 de 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, 2010, pp. 27-28).

16 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 et Kacandes, 2004, p. 18).

17 Le verbe « S'identifier » a été utilisé pour marquer ces mots.

18 *Ibid.*

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 [...]. On nous montre par exemple des *cheveux*, 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 connaît¹⁹.

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 6).

Extrait 6

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. [...] 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 témoin (Wieviorka, 2009, pp. 127-180), avait été interrogé dans une société où les rescapés disparaissent petit à petit.

19 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.

2.2 La transmission 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 important²⁰ dans le processus la transmission de la mémoire du 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 thématique (Nora, 1997a ; 1997b ; 1997c). 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 » (Nora, 1997a, p. 37). Pierre Nora a donné à ce terme une acception 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 » » (Nora, 1997a, p. 15). 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 temporelle et a comme fonction de rappeler de manière concentrée un souvenir (Nora, 1997a, p. 37). 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 mémoire²¹.

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 presque 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 Breendonk²² en Belgique ou les camps de rassemblement

20 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.

21 Ce tableau se trouve à l'annexe 7.

22 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 (Démocratie ou barbarie, 2006).

comme la caserne Dossin à Malines²³. Les camps suivants ont ainsi été cités : Auschwitz, Birkenau, Breendonk, Struthof (ou Natzweiler), Dachau, Rivesaltes, Malines, Sobibor et Mauthausen. Les jeunes n'ont jamais différencié les types de camps en déterminant leurs rôles et leurs 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 nuisibles (Kotek et Rigoulot, 2000, pp. 11-12).

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 » (Kotek et Rigoulot, 2000, p. 12). 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 civile, 4) profiter d'une main-d'œuvre corvéable à merci, 5) refonder le social²⁴ et 6) éliminer, lentement ou rapidement, les éléments jugés racialement ou socialement nuisibles (Kotek et Rigoulot, 2000, pp. 20-21). De ces six fonctions, trois types de camps peuvent ressortir²⁵. 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'aviilissement, 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

23 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 (Démocratie ou barbarie, 2009).

24 Le camp préfigure ainsi l'imaginaire totalitaire et est un instrument d'épuration raciale ou sociale.

25 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 Vétérans – Institut National des Invalides de Guerre, Anciens Combattants et Victimes de Guerre, 2009).

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 » (Roder, 2010, p. 335), 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-Birkenau²⁶. 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 7 dans lequel les jeunes du groupe ayant visité le camp de Rivesaltes²⁷ ont justifié son importance par la confrontation avec la réalité de ce lieu.

Extrait 7

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, [...] 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 [...].

26 Il faut savoir que les camps de Natzweiler (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.

27 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, 2007, p. 226).

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'identifier²⁸ 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*²⁹ 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'[e n']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 puisqu'ils se sont sentis « à la place » des personnes qui ont foulé le sol de ce camp, en prenant notamment en considération le temps atmosphérique et en soulignant 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 8, 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 groupe de discussion et les jeunes parlaient de la visite du camp du Struthof en Alsace³⁰. Chaque élève y allait de son souvenir personnel et nous avons 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

28 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 Mémoriel 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 et Kacandes, 2004, p. 15).

29 Le verbe « S'identifier » a été utilisé pour ces mots.

30 Le camp de Natzweiler-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, 2007, p. 218).

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 souvenirs³¹.

Extrait 8

Ani : Et qu'est-ce que tu en as pensé de cette visite-là ?

Hedwige : Ben, ça m'avait *choquée*, 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*, 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 Bastogne³², 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 commémoration³³. 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 mondiale. C'est ainsi qu'un jeune a mentionné le fort de Franchimont, dans les Ardennes belges, qui date du Moyen-âge³⁴.

31 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 (Brédart, 2011).

32 Le Mardasson est un monument en forme d'étoile, dédié aux soldats américains lors de la Bataille des Ardennes.

33 Nous rejoignons ainsi l'acception large que Pierre Nora donne au concept de lieu de mémoire.

34 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.

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 Le sentiment de déception

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 [ne] 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 (Wieviorka, 2005, p. 84).

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 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 déli-

vrer leurs discours sans pour autant que l'intégralité du groupe soit présent. Les comportements de certains touristes ont par ailleurs alimenté cette perception, comme la pose de certains touristes 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 déambulateur 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 II³⁵). 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 9.

Extrait 9

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'le n'ai pas aimé [...], 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 la transmission de la mémoire du 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.

Afin de mieux comprendre la déception caractérisant les discours des jeunes, trois pistes d'explication peuvent être proposées. Ces pistes ont été élaborées

35 Comme l'a rappelé Annette Wieviorka, les numérotations des différents camps d'Auschwitz proviennent de la réforme administrative de novembre 1943 (Wieviorka, 2005, p. 66).

de manière empirique après avoir analysé les différents discours des jeunes. En premier lieu, il faut souligner l'importance des socialisations antérieures et extrascolaires³⁶. 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 de 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 10.

Extrait 10

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 *sensibilisée*. Ça 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']était 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, par exemple *La Liste de Schindler*. Frédérique Torrès-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” » (Torrès-Guinet, 2010, p. 209). Toujours concernant ce film, Geoff Eley et Atina Grossmann ont indiqué l'ambivalence du choix du noir et blanc :

36 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, 2010, p. 91).

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 d'actualités filmées ou de photographies, et le film résonne avec cette archive existante de la représentation [*existing archive of representation*] (Eley et Grossmann, 1997, p. 47, cité par Lubin, 2004, p. 227 [traduction de l'auteur]).

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 » (Wieviorka, 2005, p. 84). 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" » (Grynberg, 2004, p. 28), le camp de Birkenau ayant bien fait l'objet de reconstructions. Ces pistes d'explication mériteraient d'être approfondies par des recherches ultérieures (Grandjean, 2011 ; 2013b).

Nous voudrions terminer cette partie sur une dernière observation. Dans l'un des groupes de discussion, 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 la visite des camps avec un survivant. Tout cela permet 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 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-ci (Mercer, 2010, p. 7) ou pour reprendre une autre formulation, elle constitue une « preuve sensorielle de l'environnement extérieur » (Clare et Gasper, 2005, p. 25 [traduction de l'auteur]).

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 la transmission de la mémoire du génocide des Juifs dans une perspective dynamique laissant place aux « réappropriations » et aux « réinterprétations » pour reprendre les termes d'Anne Muxel (2001, p. 69).

*

* *

Ce chapitre a présenté les diverses conséquences émotionnelles dans les discours des jeunes. Deux 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 trouve un écho dans la manière dont quelques jeunes envisagent 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.

Finally, on peut constater une différence jalonnant ces registres émotionnels. Elle concerne l'origine nationale puisque les jeunes Belges ont témoigné d'une plus grande prégnance des émotions sur les deux 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 établir des analogies entre le génocide des Juifs et d'autres faits historiques afin de privilégier ces derniers.. 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 5

La mémoire 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 pour comprendre l'état d'esprit d'une société pouvant contribuer ou non à un processus génocidaire. D'une façon ou d'une autre, quand ils discutent du génocide des Juifs, les jeunes font donc état de « conceptions implicites ou explicites de ce qui est souhaitable, de ce qui doit être et mérite d'être poursuivi » (Voyé, Dobbelaere, Abts et Kerkhofs, 2012, p. 11) dans une société. Les expressions valorielles sont passées en revue, en s'appuyant sur le Tableau 5¹ qui présente, à l'instar des chapitres précédents, la liste des mots liés à des valeurs mobilisées par les jeunes lors des discussions.

1 Outre les mots et leur fréquence, nous avons ajouté une donnée supplémentaire. Le signe + signifie que le mot est vu positivement par les jeunes et que l'idée derrière ce concept mérite d'être poursuivie ou valorisée dans la société ; alors que le signe – signifie le contraire.

Tableau 5. Liste des mots et des fréquences associés aux valeurs morales

Première vague				Deuxième vague			
<i>Racisme</i>	27 –	Méchanceté	2 –	<i>Racisme</i>	53 –	<i>Religion</i>	3 –
<i>Haine</i>	8 –	Antisémitisme	1 –	<i>Haine</i>	13 –	Humanité	2 +
<i>Injustice</i>	7 –	Bien	1 +	<i>Conscience</i>	12 +	<i>Immoral</i>	2 –
<i>Religion</i>	5 –	Civilisé	1 +	Préjugé	10 –	Cruauté	1 –
<i>Vérité</i>	5 +	Empathie	1 +	<i>Mentalité</i>	9 –	Diversité	1 +
<i>Mal</i>	4 –	Idéologie	1 –	Rejet	9 –	Foi	1 –
<i>Mentalité</i>	4 –	Moral	1 +	Exclusion	6 –	Jalousie	1 –
<i>Conscience</i>	3 +	<i>Race</i>	1 –	<i>Égoïsme</i>	5 –	<i>Endoctrinement</i>	2 –
<i>Discrimination</i>	3 –	Valeur	1 +	<i>Race</i>	5 –	Mépris	1 –
<i>Endoctrinement</i>	3 –	Violence	1 –	<i>Injustice</i>	4 –	<i>Nationalisme</i>	1 –
<i>Nationalisme</i>	3 –			<i>Respect</i>	4 +	Pervers	1 –
<i>Respect</i>	3 +			<i>Discrimination</i>	3 –	Ségrégation	1 –
<i>Égoïsme</i>	2 –			Humain	3 +	Tolérance	1 +
<i>Immoral</i>	2 –			<i>Inhumain</i>	3 –	<i>Vérité</i>	1 +
<i>Inhumain</i>	2 –			<i>Mal</i>	3 –		

1 Les oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux

Grâce au Tableau 5, 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 dans cette optique qu'il faut notamment envisager le « racisme », arrivant en tête dans le Tableau 5, tant lors de la première que de la deuxième vague de groupes de discussion.

1.1 Les 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 théorie 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 » (Taguieff, 1998, p. 8). 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 » (Todorov, 1989, p. 113 [en italique dans le texte]). Le racialisme est, quant à lui, « une *idéologie*, [...] une doctrine concernant les races humaines » (Todorov, 1989, p. 113). 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 » (Todorov, 1989, p. 114). Tzvetan Todorov a présenté les cinq propositions de la doctrine racialiste (Todorov, 1989, pp. 114-117) :

- 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 cultures ;
- Il y a une dépendance – et donc un principe déterministe – entre le groupe racio-culturel et le comportement individuel, le premier influençant le second² ;
- 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 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'extermination (Taguieff, 1987, pp. 70-71). 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 déclaré (Taguieff, 1991, pp. 42-43).

2 L'auteur ajoute que le racialisme est une doctrine de psychologie collective, par nature hostile à l'idéologie individualiste.

On notera que dans les manuels scolaires actuels, 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 racistes.

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'Aurélien qui a affirmé ne pas être « vraiment pour le racisme » quand l'animateur lui a demandé si la mémoire 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'impression – 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, « c'est être con ». Dans un autre groupe, les jeunes autour de la table sont allés dans le même sens en présentant une certaine facétie (Extrait 11).

Extrait 11

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 Turc³.

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

3 Les parents de ce jeune sont d'origine turque.

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 racialisme (Todorov, 1989, p. 113). 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 morale ». 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 général (Jamin, 2009, p. 128)⁴. 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 5 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.) » (Taguieff, 1998, p. 14). 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 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 » (Blaise et Moreau, 2004, p. 577, cité par Jamin, 2009, p. 141). Dans les groupes de discussion, 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[ne] n'aime pas, les noirs j'aime pas ». Les étrangers, entre guillemets, c'est à cause du *nationalisme*. [Il ne] 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*.

4 Georges Bensoussan 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 » (Bensoussan, 2003, pp. 116-117). Joël Kotek se base également sur cette différence (Kotek, 2011, pp. 174-175).

Dans cette séquence de discours, le jeune a fait découler le racisme du nationalisme. Si le mot « nationalisme » est catégorisé 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 jeunes 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 politique⁵. 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 politique⁶. 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 groupes de discussion. L'Extrait 12 montre ainsi que les jeunes d'un des groupes de discussions ont déploré le racisme en affirmant son existence perpétuelle. Dans cet extrait, les élèves développaient ce qu'ils ont appelé la « prise de conscience » par rapport au génocide des Juifs.

Extrait 12

Cherazade : Mais même encore aujourd'hui, c[le n] est pas parce que ça s'est passé, qu'ils ont abandonné ça, ils [ne] l'ont pas *oublié* quoi. Donc, ça revient à chaque fois. On *raconte* cette histoire, on va visiter et tout ça. Donc euh, ça [ne] *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.

[...]

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*.

5 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 et Mouchard, 2009, p. 22).

6 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, 1965b, p. 21).

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 [ne] 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 1945 n'est plus le même que celui qu'on a maintenant. Ça 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 13). Ainsi, quelques jeunes ont souligné les réflexes racistes, les gestes racistes et les insultes racistes⁷.

Extrait 13

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.

On notera que le concept de racisme a davantage été utilisé par les jeunes garçons que par les jeunes filles. Par ailleurs, la thématique du racisme a davantage été discutée dans les groupes constitués de 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.

⁷ Pour reprendre les degrés de discriminations raciales de Pierre-André Taguieff, on est davantage dans le rejet verbal et l'évitement (Taguieff, 1987, pp. 70-71).

1.3 Le rôle de la famille dans la transmission de la mémoire 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, liées à des valeurs. Il convient donc à ce stade de mieux préciser son rôle comme vecteur de socialisation en s'intéressant à la place de la mémoire familiale dans les discussions entre parents et enfants. Grâce à Anne Muxel, on sait que la mémoire familiale peut remplir trois fonctions (Muxel, 2007 ; 2008) :

- 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 ;
- 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 vérité (Muxel, 2007, p. 39).

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 confectionnée⁸.

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.

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 Muxel (2007, pp. 14-23). L'accent étant mis sur la diversité des récits, différentes expériences peuvent être présentées. Beaucoup de discours ont premièrement 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 :

Ma *grand-mère*⁹ 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 des *rafles* en Belgique, elle se trouvait parmi, elle a connu des gens qui se sont après, exportés et tout ça [...].

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 une expérience similaire :

8 Elle est reprise sous la forme d'un tableau à l'annexe 8.

9 Les mots « grand-père » et « grand-mère » ont été regroupés sous le mot « grands-parents ».

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 obligeaient 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'énervement 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*¹⁰. 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 ».

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* ».

10 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, 2000, pp. 239-259).

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. 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 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 avec plus ou moins de détails 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 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 [ne] 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 14.

Extrait 14

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 fait stopper à *Stalingrad*, 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 Liechtenstein ?

Ani : Du génocide du Liechtenstein, 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 » (Muxel, 2007, p. 114). 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 primordial¹¹.

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. Quelques-uns ont soulevé le

11 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 et Torney, 1967, 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 carbone » de leurs parents (Jennings et Niemi, 1968, 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 et Niemi, 1971, 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 (1969). 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, 2010, p. 70).

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 »¹². Selon elle, ces centres sont comparables aux camps nazis car ils reposent sur un principe de discrimination¹³ (Extrait 15).

Extrait 15

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 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 qu'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*. [...] 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].

D'aucuns ont, par ailleurs, déploré l'égoïsme, comme Héloïse mentionnant que la 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

12 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.

13 L'affirmation comparant les camps nazis avec les centres fermés mérite d'être questionnée. Pour ce faire, la différence étayée 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 (Kotek et Rigoulot, 2000, pp. 12-17).

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*¹⁴ et que dans leur *morale*, c'est *inhumain* de traiter, de torturer une personne et de la tuer parce qu'elle est étrangère.

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 pensent que les Allemands sont des *racistes* [...]. 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.

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 massacres¹⁵.

14 On peut constater qu'un registre d'ordre émotionnel est présent dans son explication, témoignant de l'étroite imbrication des différents registres de discours.

15 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, 1987, pp. 70-71).

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 ne peuvent s'empêcher de tisser des liens entre la thématique du génocide des Juifs et des sujets découlant de leur propre expérience – dans ce cas-ci scolaire.

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 discussion, élevés contre les injustices, les discriminations et les comportements inhumains ou immoraux. 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 16). 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.

Extrait 16

Ani : Comment ?

Kasper : Les Flaminds c'n'est nin des djins¹⁶.

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.

16 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, 2010, p. 70). Dans le chapitre 6, les discours d'ordre politique tenus avant cet extrait sont présentés. L'imbrication des différents registres de discours est alors soulignée.

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 (jugée 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 groupes de discussion. 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 groupes de discussion.

D'une façon générale, le respect de l'être humain a été mobilisé par les jeunes dans leurs discours. 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 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.

Lors de la deuxième vague, le même respect a à nouveau été cité, comme l'indique l'Extrait 17. 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 »¹⁷.

Extrait 17

Ani : Et tu trouves ça choquant si je te dis que ce n'est rien. Pourquoi encore nous bassiner avec ça ?

17 On retrouve ici un des critères pour distinguer le génocide. 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, 1997, p. 75). Barbara Lefebvre et Sophie Ferhadjian ont été dans le même sens en soulignant la vulnérabilité du groupe victime d'un génocide (Lefebvre et Ferhadjian, 2007, p. 16).

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 : Ça 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, comme la tolérance, la recherche de la vérité, la volonté de conscientisation ou encore l'empathie. Ces valeurs ont toutefois été peu nombreuses durant les discussions.

3 La place de l'idéologie dans un processus génocidaire

Les oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux et la préconisation de certaines valeurs peuvent, selon les jeunes, contribuer à façonner l'idéologie d'un groupe donnée et, ce faisant favoriser ou non un génocide. En effet, selon les jeunes, les mentalités des membres d'un groupe peuvent constituer une sorte d'état d'esprit diffus rendant possible un tel événement.

Ainsi, il est arrivé que des jeunes invoquent le changement de mentalité pour expliquer l'impossible reproduction d'un génocide. Mais certains ont toutefois insisté sur le fait qu'il y avait une sorte de racisme latent dans la société, pouvant à terme contribuer à favoriser un processus génocidaire.

Par exemple, dans l'Extrait 18, les jeunes confrontaient le dispositif législatif luttant contre le racisme¹⁸ avec cette sorte d'état d'esprit diffus et témoignaient de leur pessimisme quant à la possible reproduction d'un génocide.

18 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 Moureaux », du nom du député qui l'avait proposée, Philippe Moureaux. Cette loi a été adoptée le 30 juillet 1981.

Extrait 18

Ani : Et donc, vas-y, tu disais ?

Damien : Je disais que pour beaucoup de personnes, c'est utile, une loi [luttant contre le racisme].

[...]

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 l'évolution des mentalités, quelques jeunes ont évoqué le rôle de la religion comme facteur pouvant façonner l'état d'esprit d'une population, et de ce fait contribuer à un génocide. 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 Hutus [...] ». 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 ». Isidore a quant à lui insisté sur « la faute à la *religion* » permettant d'établir la ségrégation entre les individus et pouvant dès lors expliquer la répétition d'un génocide.

Enfin, complémentirement à une idéologie, il est arrivé qu'un jeune souligne la nature perverse de l'être humain pour mieux cerner un processus génocidaire :

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 *pervers*, 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 voir, 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.

Selon les jeunes, diverses valeurs peuvent donc alimenter l'état d'esprit d'un groupe et contribuer ou non de cette manière à façonner une idéologie participant à un processus génocidaire. Concluons finalement ce chapitre avec la remarque ironique de Kévin qui estimait qu'un génocide est toujours possible car « il y aura toujours des mauvais », avant de conclure que « si ça ne se passe plus, c'est qu'il n'y aura plus personne. Et encore, les oiseaux se bagarreront »...

*
* *

Ce chapitre a exploré la panoplie des valeurs morales mobilisées par les jeunes durant les discussions, c'est-à-dire, « ce qui doit être et comment on doit se comporter » (Voyé, Dobbelaere, Abst et Kerkhofs, 2012, p. 11). 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 préconisé certaines valeurs. En outre, nous avons constaté que certains jeunes se sont attardés sur l'état d'esprit d'une société pouvant être façonné par certaines valeurs et pouvant contribuer ou non à un processus génocidaire.

3

Les expressions politiques

La partie II s'est focalisée sur les expressions ayant trait aux formes de souvenirs, aux émotions et aux valeurs, présentées par les jeunes durant les discussions portant sur le génocide des Juifs. Ces expressions traduisent soit les réactions des jeunes suite à la transmission de la mémoire du génocide des Juifs, soit la manière dont ils en parlent.

Il convient désormais de se tourner vers les expressions politiques tenues par les jeunes durant les discussions, 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 6). Nous insistons ensuite sur la dimension affective en montrant les perceptions des jeunes à l'égard du système politique et de son fonctionnement (chapitre 7). Enfin, nous nous attardons sur les modalités de la participation politique, en insistant plus précisément sur les choix partisans des jeunes (chapitre 8).

Ce cheminement permet 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 6

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 de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs. Ce chapitre montre que cette transmission peut faire découvrir aux jeunes certains aspects du système politique, ou à tout le moins, les fait s'interroger sur ceux-ci. Afin de cerner au mieux cet univers politique, nous nous basons, en partie, sur les apports de la perspective systémique de David Easton et sur la distinction entre deux des composantes du système politique : l'autorité et le régime¹.

Ainsi, l'exploration des connaissances relatives à l'univers politique des jeunes permet, 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 sont distinguées des détenteurs de l'autorité puisque nous nous focalisons, en deuxième lieu, sur les acteurs incarnant l'autorité. Cela permet 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 sont envisagés, permettant la présentation de toute une série de règles et de mécanismes régissant la société dans laquelle les jeunes évoluent.

1 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 (Easton et Hess, 1962, p. 233 ; Easton et Dennis, 1969, pp. 58-59).

1 Les figures du pouvoir

Il convient d'abord de s'intéresser à la manière dont les jeunes se représentent le pouvoir et de voir quelles formes particulières lui sont données lorsqu'ils discutent du génocide des Juifs. Le Tableau 6 reprend les différents mots utilisés par les jeunes, ainsi que leur fréquence. Pour faire simple, les figures du pouvoir sont envisagées de manière relativement vague par les jeunes en les concevant comme des structures hiérarchiquement supérieures aux membres de la société.

Tableau 6. Liste des mots et des fréquences associés aux figures du pouvoir²

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		

Lors de la première vague, le concept de pouvoir a bien évidemment été utilisé par les jeunes pour désigner la place occupée par un individu pouvant exercer son autorité sur une société. Parfois, les jeunes ont été plus précis en utilisant le terme de gouvernement et en faisant référence à 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. Enfin, la figure de l'État est parfois ressortie des discussions et a été décrite comme ayant la capacité de contraindre les membres d'une société.

Dans tous les cas, c'est en termes hiérarchiques que les jeunes ont fait référence à ces figures de pouvoir. À cet égard, on soulignera la vision hiérarchique du pouvoir décrite par Alicia. Durant les discussions, cette jeune est revenue sur la figure des bourreaux en insistant sur leur organisation : « de toute façon, [...] c'est une *hiérarchie* » et [...] 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

² 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.

comme entité abstraite » (Wurtz, 2006, p. 68). 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 » (Wurtz, 2006, p. 70). Le crime de génocide comporte dès lors une « structure collective originale » (Wurtz, 2006, p. 71). Cette communauté d'intérêts 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 collective³ renvoie aux propos d'Alicia ayant conçu le pouvoir de manière dispersée.

Les jeunes ont en outre envisagé l'accès au pouvoir en soulignant le rôle des partis politiques. Ainsi, la montée au pouvoir du parti d'extrême droite français a fait l'objet de différente supposition dans un groupe (Extrait 19). Certains jeunes 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 compte tenu du 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). Gaëtan a quant à lui invoqué la montée du racisme entraînant une augmentation des votes pour l'extrême droite et la formation d'un gouvernement de cette tendance politique.

Extrait 19

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 /.../

3 Les développements de Karine Wurtz méritent d'être liés aux écrits de Jacques Sémelin qui a souligné que le groupe constituait « l'opérateur de base du massacre ». Cet auteur a aussi souligné la « métamorphose » que les individus subissaient à travers le groupe, leur permettant d'acquérir « ensemble une puissance de destruction » (Sémelin, 2010, p. 127).

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 racistes⁴ 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 voter 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 la Seconde Guerre mondiale, je [ne] pense pas que ce sera remis sur pied, mais, euh. Ça 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, c'est-à-dire sa légitimité et sa capacité de coercition (Braud, 1985, p. 335). 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 autorité (Dormagen et Mouchard, 2009, p. 22).

2 Les différents détenteurs de l'autorité et leur incarnation

Selon Dominique Chagnollaud, la construction de l'État moderne s'est accompagnée d'un « processus de différenciation interne qui a abouti à l'émergence d'une spécialisation de l'activité politique et administrative » (Chagnollaud, 2010, p. 57), faisant dès lors émerger des organisations politiques spécialisées et des professionnels (Chagnollaud, 2010, p. 57). David Easton a justement identifié les détenteurs de l'autorité (Easton, 1965b, p. 212). Dans cette section, l'accent est 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 entreprises (Easton et Hess, 1962, p. 233).

4 Pour rappel, il s'agit d'un registre d'expression sociale. Nous avons ainsi 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.

Il est important de se concentrer sur ces autorités car, comme il a été montré dans le chapitre 2, 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 adresser (Easton et Dennis, 1969, pp. 101-105). La transmission de la mémoire du génocide des Juifs aboutit-elle à envisager les autorités d'une façon particulière ? Comment les jeunes les ont-ils envisagés dans les groupes de discussions ? Pour y répondre, cette section met l'accent sur la première facette de la double image que les jeunes peuvent avoir de l'autorité ; le Tableau 7 reprenant l'ensemble des mots sélectionnés dans les discours des jeunes.

Tableau 7. Liste des mots et des fréquences associés aux détenteurs de l'autorité

Première vague		Deuxième vague			
Parti	8	Flamand	24	Président	2
Politicien	7	Wallon	16	Bourgmestre	1
Adolf Hitler	4	Extrême droite	14	Communautaire	1
Barack Obama	3	Parti	11	Droite	1
Extrémisme	3	Politicien	11	Échevin	1
Armée	2	Police	9	Électeur	1
Benito Mussolini	2	Front national	8	Elio Di Rupo	1
Chef d'État	2	Crise	7	Extrême communisme	1
Crise	2	Extrême gauche	7	Gauche	1
Extrême droite	2	Socialiste	7	Haut placé	1
Haut placé	2	Extrémisme	5	Martin Luther King	1
Jean-Marie Le Pen	2	Jean-Marie Le Pen	5	Michel Daerden	1
Police	2	Adolf Hitler	4	Nelson Mandela	1
Président	2	Écologiste	4	Nicolas Sarkozy	1
Libéral	1	Europe	4	N-VA	1
Responsable	1	Jacques Chirac	3	Parlement	1
Socialiste	1	Barack Obama	2	Premier ministre	1
Vlaams Belang	1	BHV	2	Premier tour	1
		Fasciste	2	Prix Nobel	1
		Nationaliste	2	Joseph Staline	1
		Nazisme	2		

2.1 Les partis politiques

Malgré la « personnalisation du choix électoral » (Manin, 1995, pp. 279-283) 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 et dans le cadre d'une discussion sur le génocide des Juifs, à travers les partis extrémistes. Ces derniers sont clairement pointés du doigt comme pouvant permettre un génocide.

Parmi les partis d'extrême droite, le Front national occupe une place centrale dans les discours des jeunes. Une remarque doit être faite à ce stade. Il s'agit 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, ils 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 voté 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 a signalé que ces élections ont 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 » (Muxel, 2002, p. 543) 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.

Si les formations d'extrême droite sont citées par les jeunes, les partis d'extrême gauche le sont également, mais dans une moindre mesure. En effet, quand des jeunes parlent des partis ou des formations d'extrême droite, certains estiment nécessaire d'inclure les partis d'extrême gauche dans les discussions et d'étendre les conclusions des premiers aux seconds. 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, comme dans l'Extrait 20.

Extrait 20

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[le n]'ai pas d'autres définitions.

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[le 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 communisme* ». 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 l'*extrême gauche*, « c'est *Staline* », en poursuivant : « 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 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,

comme le parti socialiste ou le parti écologiste, les partis de gauche et les partis de droite. On peut aussi relever 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.

Si on différencie les deux vagues de groupes de discussion, 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. Nous sommes bien évidemment conscient que ce développement cognitif ne dépend pas uniquement de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs. Tout au plus peut-on constater que les jeunes ont davantage interrogé ces autorités en discutant du génocide des Juifs.

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 générés (Easton et Dennis, 1969 ; Niemi et Sobieszek, 1977), parmi lesquels figure la personnalisation. Par ce processus, les jeunes (et les enfants) 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 socialisation (Easton et Dennis, 1969). Durant les discussions, cette incarnation s'est traduite par la mention à certains rôles et certaines fonctions de responsables politiques,⁵ mais également par la mention à certaines personnalités politiques en tant que telles.

2.2.1 Les rôles et les fonctions des responsables politiques

En parlant du génocide des Juifs, les jeunes ont identifié des acteurs politiques dont la responsabilité doit être imputée dans le cadre d'un processus génocidaire ; ces acteurs pouvant être des « politiciens », des « chefs d'État », des « Présidents » ou encore des individus « hauts placés ». Ce faisant, les jeunes ont insisté sur la dynamique éminemment politique au cœur d'un génocide. Il faut noter que la figure du « policier » est quelquefois sortie, ce qui n'est pas sans rappeler les développements de David Easton et Jack Dennis l'ayant

⁵ 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, 1971).

considéré comme le point de relais entre le jeune et le système politique, et contribuant de manière significative à la politisation des jeunes (Easton et Dennis, 1969, pp. 209-228).

Les rôles et les fonctions des responsables politiques peuvent également être envisagés dans le cadre local à travers la figure du bourgmestre⁶ et de l'échevin⁷. Comment en est-on arrivé à parler de ces fonctions politiques alors que la thématique des groupes de discussion portait sur le génocide des Juifs ? En fait, les jeunes ont discuté de la montée au pouvoir d'Adolph Hitler et ont fait un lien avec les fonctions politiques locales. Ainsi, pour Henri, la façon dont Adolph Hitler est arrivé au pouvoir 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 », ce qui constitue selon le jeune, « une preuve d'intelligence ». En discutant du génocide des Juifs, les jeunes insistent donc sur l'importante étape de l'accession au pouvoir.

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 » (Manin, 1995, p. 279). 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*⁸, ils étaient copains ».

Lors de la seconde vague de groupes de discussion, 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

6 Le bourgmestre est l'équivalent du maire dans le système politique français.

7 En Belgique, le collège communal est notamment composé du bourgmestre et des échevins. Il détient, pour faire simple, un pouvoir d'exécution.

8 Le mot « Politique » a été utilisé pour marquer cette idée.

« pôle d'identification négative », pour reprendre les termes d'Anne Muxel (2002, p. 523). 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. Nous ne reviendrons donc pas sur eux. Il est plus intéressant de se focaliser sur les « figures de référence ».

De multiples noms ont été cités dans cette perspective. 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 d'événements davantage politiques comme l'indique l'Extrait 21, dont les actions de ces personnalités politiques.

Extrait 21

Djibril : Ouais, il y a toujours du racisme. Le racisme des années 1945 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 l'actuel Premier ministre 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, un jeune a soulevé le rôle du vote comme moyen d'action pour éviter qu'un génocide ne se reproduise⁹. 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

9 Ce point est spécifiquement abordé dans le chapitre 8.

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 Premier ministre 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 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. En effet, les exemples cités ne concernent pas directement le génocide des Juifs. Pourtant, on peut constater, grâce à la séquence de discussion, que les jeunes sont partis du génocide des Juifs pour en arriver à des personnalités politiques actuelles, témoignant d'une certaine forme d'interrogation de celles-ci à l'aune de leurs connaissances de ce génocide. C'est en ce sens que nous estimons que la transmission de la mémoire du génocide des Juifs a des conséquences sur la socialisation politique des jeunes. Ce fait historique les pousse à mettre en perspective leurs connaissances du système politique.

Un autre pôle d'identification négative est la figure de l'ancien Président français Nicolas Sarkozy. Dans un groupe, il a été cité par Kathleen lorsque la discussion portait sur l'éventualité d'un futur génocide. Alors que Konstantin citait la présence toujours plus forte actuellement « des groupements nazis », Kathleen a souligné que « *Sarkozy* avait plus ou moins les mêmes idées que *Hitler* au début » et sous-entendant qu'un génocide était de ce fait encore possible. La remarque de cette jeune fille semble davantage traduire un anti-sarkozisme qui peut actuellement sévir parmi la jeunesse¹⁰ et qui explique le parallélisme exagéré de cette jeune fille ; les politiques menées par l'ancien

10 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, 2010, pp. 160-162).

Président Nicolas Sarkozy ne correspondant à aucun des critères développés dans l'annexe 2 relative à la définition d'un génocide.

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 décédé du Parti socialiste, Michel Daerden, fort connu en Belgique francophone pour ses frasques médiatiques. Il a été cité alors que les jeunes discutaient des victimes d'un génocide. 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 les jeunes ont continué la discussion. Il s'agit certainement d'une remarque ironique de la part de ce jeune car cet homme politique est souvent dépeint comme préférant l'alcool au travail. La deuxième figure est Joseph Staline, citée par Arnaud¹¹ 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. Les discussions sur le génocide des Juifs montrent donc que les jeunes accordent aux personnalités une place importante dans un système politique.

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 discussion. 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

11 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 groupes de discussion 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 ».

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 filles (Greenstein, 1969, pp. 107-118), mais ont tout de même constaté la meilleure – toutefois légère – information et personnalisation de la part des garçons (Easton et Dennis, 1969, p. 342). 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 garçons ont davantage interrogé les autorités quand ils ont discuté du génocide des Juifs. 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 les figures d'autorité représentant la force ou pour reprendre les termes de Fred I. Greenstein, de leur moindre soutien aux politiques agressives (Greenstein, 1961, p. 353). 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 groupes constitués de 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 groupes constitués de jeunes favorisés ont davantage identifié les partis politiques.

2.2.3 La peur des Flamands, responsables de la crise politique belge

Pour clôturer l'analyse de l'image des autorités, il faut s'attarder sur deux mots ayant une fréquence importante dans le Tableau 10. 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 renvoyaient, 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 système. Les deux mots concernent en fait la crise politique belge. En effet, entre les deux vagues de groupes de discussion, 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. Pour les jeunes, le conflit

politique belge pourrait constituer la prémisse d'un génocide. 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 *néerlandophones*¹² 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 ». Dans le même groupe, les jeunes ont, à la fin de la discussion, tenté de faire des liens entre la crise politique belge et l'éventualité 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* »¹³. 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'existait 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

12 Le mot « Flamand » a été utilisé pour marquer cette idée.

13 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.

un tel contexte car la Wallonie, selon elle, « coulera ». L'animateur a ensuite cherché à savoir si les 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 22.

Extrait 22

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 : Évidemment.

Ani : Pourquoi ?

Kamila : Parce qu'il y a toujours des gens égoïstes qui veulent atteindre le pouvoir /.../

Ken : Égoïste, 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*. Tous 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 *Flaminds* [PC]

Ani : Comment ?

Kasper : Les *Flaminds*, c'n'est nin des djins¹⁴.

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 BHV¹⁵ ou encore au fait que le poste de Premier ministre revenait systématiquement à un flamand et non à un wallon, selon Ivan.

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 groupes de discussion 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 dans les groupes constitués de 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.

14 Pour rappel, dans le chapitre 5, 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.

15 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 fédérales et européennes pour des listes francophones et, d'autre part, d'avoir recours à des tribunaux bruxellois francophones » (Sohier, 2004, p. 107). Jacques Brassine de la Buijsière a fourni une analyse détaillée des réformes électorales concernant cet arrondissement (Brassine de la Buijsière, 2002). Enfin, il faut savoir que suite à ces réformes, la Cour constitutionnelle belge a annulé une série de dispositions (Scholsem, 2003). 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.

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 ont interrogé le régime politique quand ils ont discuté du génocide des Juifs. 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 fournissent des indications larges sur ce qui est permis ou non de faire au sein du système » (Easton, 1965b, p. 192 [traduction de l'auteur]). 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 8 reprend les mots sélectionnés ainsi que leur fréquence.

Tableau 8. 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
		Liberté					
<i>Élection</i>	8	de penser	3	<i>Voter</i>	18	<i>Égalité</i>	2
						Liberté	
<i>Voter</i>	7	<i>Loi</i>	3	Interdire	9	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
		Relations internationales	2	<i>Loi</i>	6	Sécurité sociale	2
<i>Dictature</i>	5						
<i>Liberté d'expression</i>	5	Accord	1	<i>Politique</i>	6	Vote obligatoire	2
						<i>Droits de l'Homme</i>	1
<i>Négation</i>	5	Fraternité	1	<i>Majorité</i>	5	Égalité	
						devant la loi	1
<i>Droit</i>	4	<i>Majorité</i>	1	<i>Liberté</i>	3		
<i>Liberté</i>	4	<i>Minorité</i>	1	<i>Démocratie</i>	2	Unanimité	1

3.1 Les règles de fonctionnement

Plusieurs registres du Tableau 11 font référence à une série de règles relatives au fonctionnement de la société, dont celles caractérisant un régime démocratique. Certains jeunes ont d'abord rappelé la chance qu'ils avaient de vivre dans un régime démocratique comme la Belgique car, selon Elyes, par exemple, « 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. Une définition a été tentée par Franklin qui a estimé que la démocratie

était caractérisée par la présence de plusieurs partis, garantissant la représentation des différentes tendances présentes dans une population, y compris des minorités.

À côté de la démocratie, la dictature a été mentionnée dans une moindre mesure. Sans jamais préciser les caractéristiques d'un tel type de régime politique¹⁶, quelques jeunes y ont fait référence. Par exemple, Fabienne a précisé qu'un génocide était encore possible dans une dictature. Dans un autre groupe, Gaby a recouru au concept de démocratie¹⁷ pour définir la 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 discussion (Manin, 1995, pp. 207-247). Les jeunes ont eu l'occasion de discuter de l'un de ces principes, à savoir la désignation des gouvernants par des élections réitérées à intervalles réguliers. Deux mots recourent ce principe : « *élection* » et « *voter* ».

Quand ils discutent du génocide des Juifs, le processus électoral n'est pas toujours bien vu par les jeunes. C'est ainsi qu'un jeune, Jérôme, a souligné que les élections n'étaient pas nécessairement une bonne chose dans la mesure où elles ne permettent 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* ». 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 23).

16 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 » (Chagnollaude, 2010, p. 105 ; Grawitz et Leca, 1985b, pp. 115-312 ; Arendt, 1972).

17 Dans ce groupe, la discussion portait sur la crise politique belge, comme il a été précisé précédemment.

Extrait 23

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[est] n[on] 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*.

La thématique des élections et du vote a surtout 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 à la transmission de la mémoire du génocide des Juifs. Dans l'Extrait 24, 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 24

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 passé¹⁸.

18 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,

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[le n']est pas lui qu'ils préférèrent pour ne pas avoir le *pouvoir*.

En lisant cet extrait, on constate l'influence que semble avoir eue 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.

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 Premier ministre 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. Le processus électoral est donc envisagé fort négativement.

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. Elle a ainsi été évoquée 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 ».

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.

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 du dispositif légal, ils ont aussi indiqué toute une série de droits et de libertés dont ils peuvent être titulaires.

Comme le montre le Tableau 8, 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 groupes de discussion. Toutefois, il faut d'emblée souligner que certains droits ont été appréhendés par les jeunes dans une perspective de confiance politique et sont dès lors exposés dans le chapitre 7.

Quand les jeunes font état de leurs connaissances du génocide des Juifs, ils citent différents droits et différentes libertés. 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 ». De son côté, Gaby a mobilisé les droits de l'homme dans un groupe. 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 l'opinion des jeunes à l'égard des 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. Tuer quelqu'un sur la base de sa qualité de Juif n'a pour lui aucun sens. Par contre si la personne a été tuée pour défendre son pays, cela est différent. Suite à cette distinction, Gaëtan a dès 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 étaient. 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 » (Démocratie ou barbarie, 2009, p. 10). 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” » (Démocratie ou barbarie, 2009, p. 10). 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 sacralisée, parce que le crime lié à une conscience universelle est crime contre l'humanité et devient imprescriptible » (Démocratie ou barbarie, 2009, p. 10). L'évolution de la reconnaissance du statut de héros à celui de victime s'est également matérialisée au niveau des monuments aux morts¹⁹.

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 » (Chaumont, 2010, p. 1993). Il a également analysé 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 contraire (Chaumont, 2000, p. 167).

Jean-Michel Chaumont a présenté trois cas de figure pouvant être soulevés par les victimes contestant l'unicité de la Shoah²⁰. Finalement, l'auteur est revenu, dans un autre article, sur une des conséquences pouvant découler de

19 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, 1997). Au niveau belge, les membres de la cellule « Démocratie ou barbarie » ont réalisé un travail similaire (Démocratie ou barbarie, 2009).

20 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, 2010, p. 163).

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 négationnisme (Chaumont, 2000, p. 179).

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, 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 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 est 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 qui a mentionné que la maltraitance des victimes par les bourreaux s'opposait à la dignité humaine.

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 5, nous avons 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 ». On le voit, registres d'expression sociale et politique ont cohabité durant les discussions.

En outre, on relèvera que l'égalité a aussi été évoquée durant les discussions, notamment par Djibril qui a estimé, lorsque la discussion portait sur le racisme, que « 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 sur le génocide des Juifs, 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 est d'ailleurs étayé dans le chapitre 7 en incluant la dimension affective dans l'analyse.

3.3 La question du négationnisme et de sa répression

Dans le cadre du chapitre 3, nous avons montré que certains jeunes s'étaient exprimés contre le négationnisme à partir essentiellement de la thématique du souvenir, en se plaçant dès lors en dehors du champ 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 adoptée (Bosly, 2011). La France dispose également d'une telle loi dans son arsenal législatif. Il s'agit de la loi Gayssot adoptée le 13 juillet 1990 (Troper, 1999 ; Feldman, 1998). 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 » (Grandjean, 2011, p. 142). La loi, validée par la Cour a fait l'objet de diverses applications pour les Cours et Tribunaux belges (Grandjean, 2006-2007, pp. 33-35).

C'est justement la dimension légale qui a été mentionnée par différents jeunes dans le cadre des discussions. Lors de la première vague de groupes de discussion, le négationnisme a été traité sous l'angle politique 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 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 « déqueulasse » 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 3. 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, puisqu'« en même temps, [...] on risque de faire pareil qu'eux [les négationnistes] [puisqu'] 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'expression (Grandjean, 2011, p. 145). Si le principe de la liberté d'expression est formulé dans plusieurs textes juridiques²¹, cette liberté n'est pas absolue puisqu'il existe des limitations²². Ainsi, durant les débats parlementaires, deux positions avaient pu être constatées. Soit le négationnisme justifiait la limitation 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

21 C'est notamment le cas dans la Constitution belge (article 19) ou la Convention européenne des droits de l'homme (article 10.1).

22 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 ».

scientifique n'était pas visé par la loi et la liberté d'expression et d'opinion n'était donc pas mise en péril (Grandjean, 2006-2007, p. 148).

Cette précision faite, il convient maintenant de se tourner vers la deuxième vague de groupes de discussion durant laquelle des jeunes ont à nouveau discuté de la pertinence d'une disposition réprimant le négationnisme après que l'animateur leur ait demandé s'il était interdit de tenir des propos négationnistes en Belgique (Extrait 25).

Extrait 25

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 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 trouvés. 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 3²³.

Dans un autre groupe, ce sont les propos de l'évêque Williamson qui ont été évoqués²⁴. C'est alors que les jeunes ont un peu parlé du négationnisme et se sont interrogés sur la présence de loi réprimant de tels propos. Gwenaëlle a affirmé qu'elle pensait qu'il y avait une loi, mais qu'elle n'en 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. Quant à la pertinence d'une telle loi, seule Gwenaëlle s'est exprimée sur le sujet en mentionnant qu'« ils²⁵ 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.

Pour clôturer les développements sur la répression du négationnisme, 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 Muxel (2010, p. 52), 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

23 Pour rappel, durant les discussions présentées dans le chapitre 3, ce jeune avait précisé qu'il ne préférerait 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.

24 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.

25 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.

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 jeunes (Easton et Dennis, 1969, pp. 343-350), 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 utiliser (Greenstein, 1969, pp. 90-91).

*
* *

Ce chapitre montre que les jeunes ont interrogé le système politique et ses composantes en utilisant leurs connaissances du génocide des Juifs. L'ensemble de ces interrogations a permis de constituer une mosaïque, certes imprécise, mais relativement explicite des représentations façonnant leur univers politique. La transmission de la mémoire du génocide des Juifs peut donner aux jeunes certaines représentations du système politique. Quelles sont-elles ?

Les jeunes mettent d'abord en perspective le concept de pouvoir politique. Ils l'envisagent en des termes relativement vagues et une constance peut être tirée des discours des jeunes ; à savoir la supériorité des figures du pouvoir sur l'ensemble de la société.

Les jeunes se focalisent ensuite sur les divers détenteurs de l'autorité et l'incarnation que celle-ci peut prendre, notamment dans un processus génocidaire. 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 positivement (figures de référence) ou négativement (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.

Les jeunes abordent enfin la thématique des régimes politiques en soulignant le caractère démocratique du régime dans lequel ils vivent. 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.

Au final, la transmission de la mémoire du génocide des Juifs peut susciter dans les discours des jeunes, des questionnements sur le système politique : la caractéristique de son pouvoir, le rôle de ses autorités et la nature de ses règles.

Chapitre 7

Les perceptions de l'univers politique

Le chapitre précédent s'est focalisé sur les connaissances de l'univers politique interrogées par les jeunes lors des discussions sur le génocide des Juifs. 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-ci (Easton et Dennis, 1969, pp. 105-106). Dans le cadre de ce chapitre, nous allons donc voir comment la mémoire du génocide des Juifs peut influencer les perceptions – et donc les sentiments – des jeunes à l'égard du système politique et de ses composantes. À l'instar des chapitres précédents, un tableau reprenant une liste de mots et de fréquences guidera notre argumentation (Tableau 9¹).

Tableau 9. Liste des mots et des fréquences associés aux perceptions de l'univers politique

Première vague				Deuxième vague			
<i>Europe</i>	14 +	Accord	1 +	<i>Intervention collective</i>	24 +	Médiateur	2 +
<i>Mensonge</i>	13 –	Assemblée	1 +	<i>ONU</i>	2 + 3	Paix	2 +
État	12 +/-	Bourgmestre	1 –	<i>Union européenne</i>	1 + 7	<i>Pouvoir</i>	2 +/-

1 Outre les mots et leur fréquence, nous avons ajouté une donnée supplémentaire. Le signe + signifie que le mot est perçu positivement par les jeunes ; alors que le signe – signifie le contraire.

Première vague				Deuxième vague			
Jugement	11 +	Budget économique	1 +	Mensonge	1 – 2	Pression	2 +
Intervention collective	9 +	Constitution	1 +	Accord	8 +	Tyran	2 –
Gouvernement	8 +/-	Extrémisme	1 –	Europe	8 +	Casques bleus	1 +
Manipulation	8 –	Influence	1 –	Conflit	7 +	Chef de l'Europe	1 +
ONU	8 +	Instance	+1	Sécurité	5 +	Démocrate	1 +
		Liberté					
Crise	7 –	de la presse	1 +	Confiance	4 +/-	Extrême droite	1 –
Union européenne	6 +	Parlement	1 +	Droit	4 +	Extrémisme	1 –
Droits de l'Homme	5 +	Premier ministre	1 +	SDN	4 +	Gouvernement	1 –
						Herman Van Rompuy	
Politique	5 +/-	Règle	1 +	Voter	4 +		1 +
				Affaires extérieures			
Démocratie	4 +	Soutien	1 –		3 +	Insécurité	1 –
		Vivre ensemble					
Justice	4 +		1 +	Avocat	3 +	Instance	1 +
				Droits de l'Homme		Liberté d'expression	
Pouvoir	4 +/-				3 +		1 +
Loi	3 +/-			Loi	3 +/-	Manifestation	1 +
Parti	3 +/-			Manipulation	3 –	Ministre	1 +
Ambassade	2 +			Politique	3 +/-	Opinion politique	1 +
				Convention de Genève			
Dictature	2 –				2 +	Pétain	1 –
Droit	2 +			Crise	2 +	Police	1 +
Élection	2 +			Délégué	2 +	Protection	1 +
Extrême droite	2 –			Démocratie	2 +	Puissance	1 +
Haut placé	2 +			Dictature	2 –	Règle	1 +
				Extrême gauche		Réunion Chefs d'État	
OTAN	2 +				2 –		1 +
Pression	2 +			Haut placé	2 +	Roi	1 +
Royauté	2 +			Maréchal	2 –	Suffrage universel	1 +

1 Les images négatives

Les images négatives que les jeunes ont présentées lors des échanges renvoient à une certaine défiance, voire à une certaine suspicion à l'égard des représentants politiques. Durant les discussions, les jeunes ont plusieurs fois estimé que les représentants politiques sont bien souvent amenés à mentir ou à faire des promesses qu'ils ne peuvent tenir. D'où cette affirmation

de Kamila qui a indiqué que « de toute façon, au *pouvoir*, c'est des *menteurs* » afin de comprendre comment un dictateur pouvait prendre le pouvoir. Dès lors, les jeunes ont souvent témoigné d'une image des détenteurs de l'autorité politique faisant, de manière générale, des promesses aux citoyens et ne les tenant pas. Certains élèves ont toutefois estimé que les mensonges relevaient du jeu politique, à l'instar de Fabrice. En effet, selon lui, en période de crise (comme en 1929), 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.

Un point mérite d'être souligné à ce stade. Quand les jeunes envisageaient la montée au pouvoir d'un dictateur, ils avaient bien souvent recours à un registre relatif à la défiance ou à la suspicion. 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.

Un autre mot du Tableau 9 permet de préciser l'image négative témoignée par les jeunes. Ce mot interroge directement la manière dont un pouvoir politique – caractérisé par sa légitimité et sa capacité de coercition – peut obtenir le consentement des membres d'une société pour imposer ses actions et décisions. Ainsi, les jeunes ont eu recours à la manipulation pour expliquer le processus par lequel des citoyens peuvent être convaincus par les mensonges et les promesses d'un homme politique. Par exemple, Franck a estimé que les périodes de crise sont propices à 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* ». Aline a même considéré qu'un génocide est possible dans le futur dans la mesure où « on peut tous se faire *manipuler* ».

Même si on constate une faible diminution de ces registres de la première vague à la deuxième vague de discussion, on peut être interpellé par l'image que certains jeunes semblent avoir des représentants politiques et du mode de fonctionnement du système politique, quand ils discutent du génocide des Juifs. Ces jeunes donnent ainsi l'impression qu'un système politique peut fonctionner 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 élus². Toutefois, c'est surtout l'image relativement négative à l'égard de la figure du représentant politique qui doit être soulignée, même s'il convient d'indiquer leur faible importance dans l'ensemble des discours, contrairement au prochain point qui a été plus prégnant.

2 La confiance dans le système politique

Le chapitre 2 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 » (Jennings et Niemi, 1968, p. 177 [traduction de l'auteur]) 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 citoyens (Bennett Button, 1974). Plusieurs auteurs ont montré que la méfiance à l'égard des dirigeants politiques se développait avec l'âge³.

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 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 discussion, 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 internationales⁴. Le souvenir

2 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*).

3 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, 1960, 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 et Torney, 1967, pp. 63-64).

4 Ce résultat ne confirme pas les différentes études sur le cynisme politique. Pour rappel, Robert D. Hess et Judith V. Torney avait souligné la relation négative entre l'âge des enfants et la confiance politique (Hess et Torney, 1967, pp. 63-64). Anne Muxel a aussi remarqué que la défiance caractérise actuellement le lien des jeunes Français à la politique (Muxel, 2010, pp. 30-31).

de l'horreur du génocide commis par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale a donc stimulé l'expression de cette confiance.

2.1 La place essentielle de l'Union européenne et des organisations internationales

Durant les discussions, 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 européenne⁵. 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'intervention 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 réactions, 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 ensemble⁶ [et qu'] ils ne s'attaquaient pas entre eux ». Il a alors pris un exemple en affirmant que si « un pays comme le Pakistan s'attaquait à la Belgique, les autres pays

5 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, 2005, pp. 2-5).

6 Le mot « Europe » a été utilisé pour marquer cette idée, faisant ainsi référence au premier terme qu'il a utilisé dans son discours.

*réagir[aient]*⁷ ». 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'intervention collective libellée comme telle dans le Tableau 9.

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 intervention dans le cadre d'un éventuel génocide. 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 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 jeu⁸. Je pense que ce n'est plus possible ».

Quelques jeunes ont parfois montré qu'ils avaient davantage confiance en l'action de ces instances internationales plutôt que dans leurs actions individuelles. Ainsi, Grégory a estimé qu'il serait impuissant face à un État qui mènerait 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.

Si on se concentre sur la deuxième vague de discussion, il peut aisément être montré que les types de discours sont identiques à ceux tenus lors de la première vague. Mais une différence doit être constatée. Elle est d'ordre cognitif et confirme les résultats présentés dans le chapitre précédent concernant une meilleure représentation du système politique qui ne résulte pas nécessaire-

7 Les mots « Intervention collective » ont été utilisés pour marquer cette idée.

8 *Ibid.*

ment de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs. Ainsi, 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).

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 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 « essay[ait] de résoudre⁹ 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'arranger¹⁰ 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 »¹¹. 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 collectivement de la définir (Extrait 26).

Extrait 26

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]

9 Les mots « Intervention collective » ont été utilisés pour marquer cette idée.

10 *Ibid.*

11 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 et Percheron, 1980, p. 396).

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.

On peut parfois être étonné par la conviction des jeunes à l'égard de la capacité d'intervention collective de l'ONU. À cet égard, certains élèves n'ont pas manqué d'interroger cette capacité en utilisant l'actualité. 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*

européennes¹² » 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 priorité¹³, [...] [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 le « contexte historique » : « avant, c'étaient les Wallons qui étaient supérieurs aux Néerlandophones¹⁴, 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.

Les discussions ont parfois permis aux jeunes d'interroger l'intérêt d'une intervention de différents États ou d'une organisation internationale. Par exemple, dans un groupe, une élève¹⁵ a interrogé ses condisciples 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 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,

12 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 9.

13 Les mots « Intervention collective » ont été utilisés pour marquer cette idée.

14 Le mot « Flamand » a été utilisé pour marquer cette idée.

15 Lors de la transcription, elle n'a pas pu être identifiée. On peut juste savoir par sa voix qu'il s'agissait d'une fille.

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. La discussion en est cependant restée à ce stade, les visions des différents jeunes du groupe semblant inconciliables.

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. Afin de 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.

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 comment les jeunes se représentaient ce système. Il convient maintenant de voir comment ils le perçoivent.

Pour ce faire, partons d'un exemple. 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.

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 discussion, alors que le racisme et certaines figures historiques comme Martin Luther King (cet exemple avait été présenté dans le cadre du chapitre 5) étaient abordés, plusieurs jeunes d'un groupe ont souligné le principe d'égalité entre les citoyens et les mécanismes légaux¹⁶ 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 discussion 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

16 Pour rappel, en Belgique, il existe une loi tendant à réprimer certains actes inspirés par le racisme ou la xénophobie, appelée plus communément « loi Moureaux ».

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 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 (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* »¹⁷, 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.

17 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 » (Jacqué, 2006, pp. 108-110).

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 tous citoyens dans une société démocratique. À titre d'illustration, des jeunes d'un groupe ont estimé que les rafles envers les Juifs ne seraient plus imaginables actuellement grâce au droit que les citoyens ont d'avoir un avocat, comme le montre l'Extrait 27 où il était demandé aux jeunes comment ils réagiraient face à une telle situation.

Extrait 27

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*. [...]

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].

Quid des autres droits de l'homme ? D'une manière générale, les jeunes ont montré que les droits de l'homme pouvaient les protéger d'un génocide ou d'une guerre. Par exemple, on relèvera les propos de Franklin qui se remémorait un documentaire 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 que le documentaire vu par le jeune l'a fait s'interroger positivement par rapport aux droits de l'homme.

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 société¹⁸. 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 membres (Easton, 1965a, pp. 110-112).

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, Flavien a souligné qu'un génocide ne pourrait se reproduire, excepté « des cas isolés ou des régions en Belgique [comme] la

18 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 (Lapeyronnie, 2004, pp. 431-448).

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 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 28).

Extrait 28

Elyes : *Maréchal Pétain*, héros 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 *Maréchal*, 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. Ces décisions ont parfois constitué une piste 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. Prenons un exemple. 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 procès¹⁹ ». Dans ce cas, la nature du souvenir emprunte une autre voie puisque la décision judiciaire scelle une certaine vérité²⁰. 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, durant la discussion, l'animateur interrogeait les jeunes quant à la manière de réagir par rapport à des bourreaux. Une des jeunes du groupe, Ivan, a mentionné 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

19 Le mot « Jugement » a été utilisé pour marquer cette idée.

20 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 et Martin, 1998, 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, 1998, pp. 52-54).

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.

Après avoir présenté la confiance des jeunes, il convient de prendre en compte certaines variables sociologiques. 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 fréquences 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 groupes composés de jeunes étrangers ou d'origine immigrée ont présenté une confiance plus importante envers une organisation internationale, celle des Nations unies. 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 discussions : une absence de sentiment d'efficacité politique. Pour rappel, le sentiment d'efficacité politique est le sentiment selon lequel « l'action politique individuelle a, ou peut avoir, un impact sur le processus politique » (Easton et Dennis, 1967, p. 28 [traduction de l'auteur]). Différentes recherches ont montré que ce sentiment d'efficacité croissait avec l'âge (Hess et Torney, 1967, pp. 68-69). 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.

Ainsi si le cas de figure d'un génocide ou d'une guerre venait à se présenter, 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. 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 ».

Le même sentiment d'inefficacité politique s'est manifesté lorsque des jeunes ont envisagé la manière de mettre fin à des massacres. Ainsi, 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*²¹, tous ceux qui dirigent les pays [...] et prendre des mesures de *sécurité* pour pas qu'il se produise un truc ».

21 Les mots « Réunion Chefs d'État » ont été utilisés pour marquer cette idée.

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 politique²². Ces deux perceptions couplées donnent l'impression, dans les propos des jeunes, d'une distance voire d'une barrière entre les citoyens et le monde politique²³. 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. Discuter du génocide des Juifs fait dire aux jeunes que 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.

22 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 (Galston, 2001).

23 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, Lindberg, Mc Crone et Stiefbold, 1973, p. 188).

Nous avons d'abord montré que quelques élèves du panel avaient exprimé une défiance, voire une certaine suspicion à l'égard des représentants politiques. Discuter du génocide des Juifs fait dire aux jeunes que 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 presque 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 États-Unis.

Mais cette confiance que les jeunes n'ont cessé de témoigner durant les discussions sur le génocide des Juifs a entraîné consécutivement le sentiment plus général d'être incapables d'agir individuellement sur le processus politique. 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 8

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 partisans et de comportements politiques potentiels. Les discussions sur le génocide des Juifs amènent-elles les jeunes à envisager leur participation politique ? Le Tableau 10 présente d'emblée l'ensemble des mots retenus à partir des propos des jeunes et offre ainsi un bon aperçu de la teneur des discours.

Tableau 10. Liste des mots et des fréquences associés aux attitudes partisans et aux comportements politiques

Première vague				Deuxième vague			
<i>Vote</i>	63	Association	2	<i>Vote</i>	68	<i>Minorité</i>	2
<i>Extrême droite</i>	19	Autorité	2	<i>Extrême droite</i>	16	Abstention	1
<i>Parti</i>	17	Boycott	2	<i>Élection</i>	15	Candidat	1
<i>Élection</i>	16	Campagne	2	<i>Parti</i>	10	Choix politique	1
<i>Pouvoir</i>	11	Communisme	2	<i>Pouvoir</i>	7	Fascisme	1
<i>Adolf Hitler</i>	10	Deuxième tour	2	<i>Réfléchir</i>	7	<i>Adolf Hitler</i>	1
				<i>Jean-Marie Le Pen</i>		Devenir	
Manifestation	10	Discours	2	<i>Pen</i>	6	président	1
<i>Attentif</i>	7	<i>Gouvernement</i>	2	<i>Extrémisme</i>	5	<i>Gouvernement</i>	1
<i>Extrême gauche</i>	7	<i>Nazisme</i>	2	<i>Programme</i>	5	Jacques Chirac	1
Interdire	6	Barack Obama	1	<i>Front national</i>	4	N-VA	1
<i>Jean-Marie Le Pen</i>	6	Bolchevisme	1	<i>Majorité</i>	3	Parti populaire	1
		Faire		<i>Nazisme</i>	3	<i>Propos</i>	1
<i>Réfléchir</i>	6	de la politique	1				

Première vague				Deuxième vague			
Vlaams Belang	5	<i>Front National</i>	1	Politicien	3		
Débattre	4	<i>Minorité</i>	1	Politique	3		
<i>Extrémisme</i>	4	Pétition	1	<i>Attentif</i>	2		
Vote blanc	4	Président	1	Diriger	2		
				<i>Extrême</i>			
<i>Majorité</i>	3	<i>Propos</i>	1	<i>gauche</i>	2		
<i>Programme</i>	3	Rwanda	1	Grève	2		

Un mot a été particulièrement présent lors des discussions, celui relatif au vote¹. 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 10.

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, d'une manière générale, aux yeux des jeunes quand ils ont discuté du génocide des Juifs. 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 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 29).

Extrait 29

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.

¹ 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 3.

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[ne] 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 [ne] 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 dépens 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 a par exemple dit qu'il fallait éviter le « *vote blanc* qui peut amener certains *partis* au *pouvoir* ».

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 politique, l'expression de l'importance de la participation électorale semble prendre le contrepied à cette absence de sentiment d'efficacité politique. 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. 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 similaire.

Plus spécifiquement en lien avec le génocide des Juifs, les jeunes ont 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 s'inscrivant dans un horizon futur et témoignant de leurs intentions². 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

² 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.

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.

Un autre exemple témoignant de la vigilance de certains jeunes à l'égard du vote 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 manque de réaction des populations habitant près 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 *bourgmestre*. 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 qu'il faut toujours mettre en perspective les paroles d'un homme politique avec ses actions. Dans la même veine, Hubert a considéré que les connaissances du génocide des Juifs avaient des conséquences sur sa manière d'envisager le vote :

[...] 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*.

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 certains 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 » (Backes, 2004, p. 458). Jérôme Jamin s'appuie également 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 » (Jamin, 2009, p. 122). 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 » (Pipes, 1997, p. 29, cité par Jamin, 2009, p. 122).

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 Norberto 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 inégaux (Backes, 2003, p. 23). 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 » (Backes, 2004, pp. 458-459).

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 pluralité (Raynaud, 2006) ou diversité³ sans systématiquement en offrir une définition. Ils ont même estimé que l'extrême gauche échappait en partie aux tentatives de généralisation (Pina, 2005, p. 59). 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 ;

3 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, 2005, pp. 12-34).

- Contestation radicale du « système » économique et politique ;
- Critique ferme de la gauche réformiste à vocation gouvernementale ;
- 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'utopie (Lazar, 2006, p. 86).

Ensuite, Marc Lazar identifie les modes d'action 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 [...] » (Lazar, 2006, pp. 87-88).

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 droite (Jamin, 2009, pp. 123-147). 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 culture⁴.

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 » (Jamin, 2009, p. 135). Si le nationalisme a également fait l'objet d'une définition dans le cadre du chapitre 5⁵, on notera quand même que « l'extrême droite privilégie un nationalisme exacerbé basé sur la communauté ethno-nationale, une communauté

4 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-geôle » (Taguieff, 1991, p. 36).

5 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 et Moreau, 2004, p. 577, cité par Jamin, 2009, p. 141).

parfois mobilisée sous le vocable “peuple” [...], considéré à l’analyse dans son unité ethnique, “raciale”, culturelle, linguistique et historique » (Jamin, 2009, p. 139).

Le troisième et dernier pilier idéologique de l’extrême droite est le radicalisme qui renvoie aux modes d’action 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 » (Jamin, 2009, p. 142). Le radicalisme comprend à la fois les modes d’action, 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 personnes (Jamin, 2009, p. 142). 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 » (Jamin, 2009, p. 144).

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 » (Muxel, 2002, p. 523). Pour rappel, dans le chapitre 6, 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 10 en témoignent. 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 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 *voté* pour lui et qu'il passe au *deuxième tour*. En France, c'est un *nazi* et pour l'imiter, [PC] il s'exécute⁶.

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 » (Muxel, 2002, p. 523). 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 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

6 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 6, 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.

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 voteraient 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 discussion, 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 *votera* 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 6, 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 populaire⁷, 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 6, 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 30 présente une séquence de discussion qui portait sur la manière d'éviter la reproduction d'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 3, jusqu'à l'intervention de Ken qui a placé la discussion dans le champ politique, et plus précisément dans le champ partisan.

Extrait 30

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*.

Kylian : L'*extrême gauche*, c[est] n'est pas mieux.

Konstantin : L'*extrême gauche*, c'est pire.

Ani : Pourquoi Konstantin ?

⁷ 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.

Konstantin : C'est pire. L'*extrême gauche*, c'est le *bolchevisme*, 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 là⁸

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'action de ces partis. Dans le cadre du chapitre 6, 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 », 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 recoupement 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

⁸ 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.

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 cadre de l’Extrait 30, 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. Les quelques réponses des jeunes donnaient en tout cas souvent 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 discussion 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 souvenir 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 modèle. Je pense que les gens sont un peu

plus intelligents maintenant. Mais oui, il faut rester sur ses *gardes*⁹ 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 Belang¹⁰ 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 transmission de la mémoire du génocide des Juifs dans sa vie quotidienne. Il a en effet déclaré que ça l'influçait au niveau du vote car « on se rappelle souvent. On lie l'*extrême droite* actuelle à *Hitler*. Donc ça fait influencer le *vote* ».

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 énoncée lors des discussions, à savoir qu'il était important de se rappeler pour ne « pas faire les mêmes erreurs », mais il s'était empressé d'ajouter qu'il « faut *faire*

9 Le mot « Attentif » a été utilisé pour marquer cette idée.

10 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.

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 »¹¹.

Au terme de cette partie sur la participation électorale, il est intéressant de prendre en compte l'importance de certaines variables sociologiques. 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. 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 groupes composés de 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 électorale 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 étrangers 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 communales¹². 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 participante (Almond et Verba, 1965,

11 Les verbes « Élire » dans cet extrait sont repris sous le mot « Élection » dans le Tableau 13

12 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 » (Renauld, 2006, p. 578).

p. 30) 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 Belgique (Fournier, 2001).

3 Le faible 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 gouvernement (Memmi, 1985, p. 312) 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 civique¹³. Dès lors, peut-on constater des formes d'engagement politique et civique dans les discours que les jeunes ont tenus ? Force est de constater que les résultats sont relativement maigres. En effet, les jeunes n'ont presque pas tenu de discours empreints 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.

L'idée de la manifestation est quelquefois ressortie quand les jeunes envisageaient la manière de protester contre l'arrivée au pouvoir d'un dictateur ou la mise en place de structures telles que des camps de concentration. À chaque fois, les jeunes se prononçaient sur des hypothèses qu'ils n'ont jamais vécues. 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 » (Tournier, 2011, p. 326). Par ailleurs, ces jeunes n'ont 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 socialisation politique de ces jeunes. Dès lors, l'organisation fréquente de

13 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, 2010, p. 169).

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 contexte¹⁴ 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. Par exemple, Elyas a estimé qu'une façon de garantir le souvenir du génocide des Juifs était de « 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. La jeune fille n'a cependant pas développé davantage le lien entre son affirmation et le génocide des Juifs.

Un autre moment de discussion mérite que l'on s'y attarde un peu. Dans le groupe, les élèves étaient amenés à donner leur opinion par rapport à l'action des bourreaux. Plusieurs jeunes ont ainsi 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 31).

14 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, 2011, p. 327).

Extrait 31

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[le n]'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.

Finalement, la faible présence des registres de discours relatifs aux formes d'engagement et la manière dont ces formes ont été envisagées durant les discussions incitent à conclure aux conséquences limitées de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs sur les volontés d'engagement politique et civique des jeunes rencontrés.

*
* *

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 portant sur le génocide des Juifs. En mettant l'accent sur ces modalités, trois points fondamentaux en termes d'attitudes partisans ou de comportements politiques potentiels ont été identifiés.

Ainsi, nous avons d'abord présenté les attentes générales 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, plus spécifiquement en lien avec la transmission de la mémoire du génocide des Juifs, 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'action 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. 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.

Conclusions générales

Voici maintenant le temps de conclure. Après tout ce cheminement, il est important de tirer les principaux enseignements de la démarche suivie dans cet ouvrage et d'ouvrir le débat sur différentes questions qui ont jalonné l'argumentation.

Pour rappel, nous avons souhaité analyser les conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs sur les attitudes et les comportements de jeunes Belges francophones âgés de 16 à 18 ans à l'égard d'un système politique exerçant un certain pouvoir sur la société. Pour ce faire, nous avons réuni une centaine de jeunes de la Communauté française de Belgique pour les faire discuter en petits groupes. Nous avons pu identifier deux grands types d'expressions dans les discours se déclinant toutes les deux sous trois formes de registres de discours (Tableau 11).

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 constitution sont repris afin de cerner au mieux leur signification¹. Le Tableau 14 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. Nous avons opéré une distinction majeure entre les formes d'expressions sociales et les formes d'expressions politiques. 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 Ces mots sont en italique dans le tableau.

Tableau 11. Les conséquences de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs

	Expressions sociales	Expressions politiques
Dimension cognitive	<p>Les formes de souvenirs</p> <p>+ L'obligation de se souvenir (devoir de mémoire)</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Reproduction, oublier, parler, erreur, témoigner, raconter</i> <p>+ Formes critiques</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Savoir, expliquer, informer, comprendre, apprendre, réfléchir</i> <p>+ Opposition au négationnisme</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Négation</i> 	<p>Les connaissances de l'univers politique</p> <p>+ La connaissance vague des figures du pouvoir</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Pouvoir, gouvernement, État, autorité, hiérarchie</i> <p>+ Les détenteurs de l'autorité et leur incarnation</p> <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> * L'incarnation et personnalisation des autorités <ul style="list-style-type: none"> > Les rôles et fonctions des responsables politiques <ul style="list-style-type: none"> – <i>Politiciens, chef d'État, haut placé, président, policier, bourgmestre</i> > Les personnalités politiques <ul style="list-style-type: none"> – <i>Jean-Marie Le Pen, Adolf Hitler, Benito Mussolini, Jacques Chirac, Martin Luther King</i> > Le conflit politique belge <ul style="list-style-type: none"> – <i>Flamand, wallon, BHV</i> <p>+ Les règles et les types de régimes politiques</p> <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>

	Expressions sociales	Expressions politiques
Dimension affective	<p>Les registres émotionnels</p> <p>+ Choc</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Choqué, dégoûté, marqué, démoralisé, traumatisé, triste</i> <p>+ Proximité émotionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>S'identifier</i> 	<p>La perception de l'univers politique</p> <p>+ Les images négatives</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Mensonge, manipulation</i> <p>+ La confiance dans le système politique</p> <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, intervention collective</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> <p>+ Le sentiment d'inefficacité politique</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Haut placé, politiciens</i>
Dimension intentionnelle	<p>Les registres de valeurs</p> <p>+ Oppositions et rejet du racisme</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Racisme, nationalisme, discrimination, égoïsme, haine, exclusion</i> <p>+ Préconisation de valeurs morales</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Conscience, respect, vérité, humanité, tolérance, valeur</i> 	<p>La participation politique</p> <p>+ Les attentes des jeunes à l'égard du vote</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Attentif, programme, réfléchir, vote, parti, vote, abstention, vote blanc</i> <p>+ Le rejet de certains partis politiques</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Extrême droite, extrême gauche, extrémisme, vote, parti, bolchevisme</i> <p>+ Le faible engagement politique et civique</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Manifestation, débattre, pétition, boycott, campagne, faire de la politique</i>

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 nécessairement 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, la transmission de la mémoire du génocide des Juifs a 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 de discuter, sur la base des propos des jeunes, de l'âge à partir duquel la transmission de la mémoire 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 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 certains jeunes se sont attardés sur l'état d'esprit d'une société pouvant être façonné par certaines valeurs et pouvant contribuer ou non à un processus génocidaire.

2 Les expressions politiques

En nous 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 envisagé la manière dont les jeunes ont interrogé leurs représentations de l'univers politique à partir de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs. Ces représentations 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 discussion, 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 connue la Belgique lors du déroulement des groupes de discussion. Ainsi, l'opposition entre les deux grandes communautés du pays a incité quelques jeunes à y voir les prémices d'un processus génocidaire. Ensuite, afin de reconstituer plus précisément l'univers politique des jeunes quand ils parlent du génocide des Juifs, 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. 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 les conséquences que la transmission de la mémoire du génocide des Juifs pouvait avoir sur leurs perceptions de l'univers politique. 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 de certains 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, d'une manière générale, des doutes quant à l'impact de leur action politique individuelle sur le processus politique et ont exprimé un certain sentiment d'inefficacité politique. Finalement, la transmission de la mémoire du génocide des Juifs suscite un sentiment de confiance intense à l'égard des institutions internationales, considérées comme un monde clos et éloigné de leur champ d'influence.

Enfin, les discussions relatives à la mémoire du 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.

3 Les continuités entre les 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 11. 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 sont amenés à se souvenir – et à imposer ce souvenir –, ils mobilisent des faits passés qui alimentent la mémoire du génocide des Juifs. 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 représentations 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 éloquentes. 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 6). 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 3).

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 » (Muxel, 2010, p. 35).

La deuxième continuité indiquée par le Tableau 11 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 discussions. Ce fut ainsi le cas quand les jeunes ont témoigné de l'émotion que suscitait chez eux la transmission de la mémoire du 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 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.

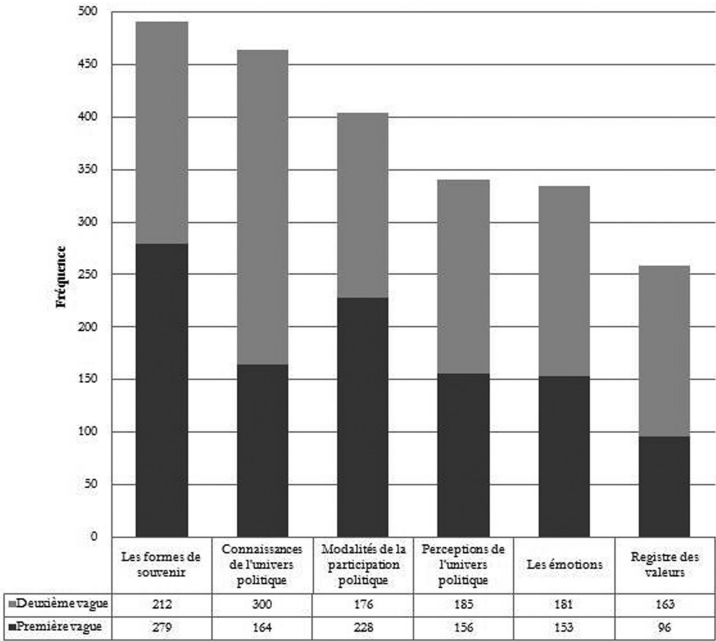
La troisième forme de continuité renvoie à l'ensemble des discours ayant une signification intentionnelle. Ainsi, les jeunes ont fait état de ce qui est ou non souhaitable pour la société, en terme attitudinal et comportemental. Deux registres de discours sont concernés par cette continuité : celui relatif 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.

4 L'importance relative des registres de discours

Après cette synthèse concernant les différentes conséquences de la transmission de la mémoire 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. 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 quantitatives². De quoi les jeunes parlent-ils le plus lorsqu'ils discutent du génocide des Juifs ? Le graphique montre que le registre relatif au souvenir a été le plus important lors des échanges. Le registre des connaissances de l'univers politique occupe la deuxième place. On notera l'importante augmentation liée à la deuxième vague de discussion 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, suivi par le registre des valeurs qui clôture le classement.

2 Et il va encore plus de soi que ces « données » ne sauraient être généralisées à l'ensemble de la population jeune en Belgique francophone.

Graphique 1. Fréquences relatives des registres de discours en fonction des vagues de discussion

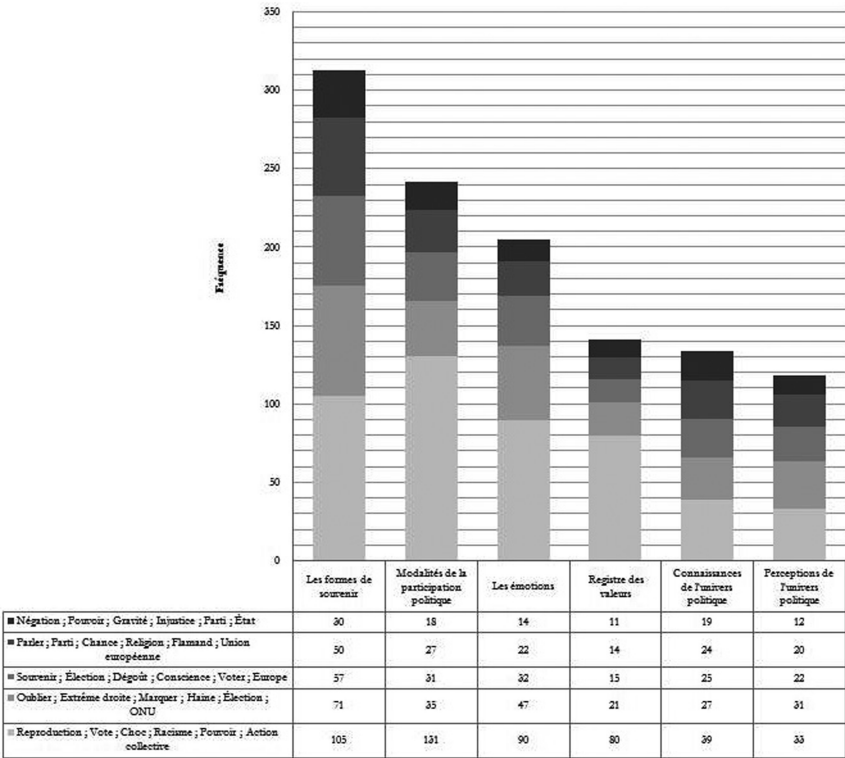


Ce graphique est révélateur des conclusions contrastées de cette recherche. En effet, aucun registre de discours ne se détache en particulier. Même si le registre relatif au souvenir arrive en tête, il est suivi de près par les registres de type politique.

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 discussion. Le Graphique 2³ montre, pour chaque registre de discours, l'importance de certains thèmes et traduit donc mieux leur intensité lors des discussions.

3 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 ; Intervention 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

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 404⁴). Ce poids important témoigne de la forte présence de la question du vote – et notamment du rejet de certains partis politiques – lors des discussions. 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

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 « Intervention collective » concerne le bâtonnet relatif aux perceptions de l'univers politique (avec une fréquence de 33).

4 Ce total peut être obtenu grâce au Graphique 1.

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.

5 Les 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 la transmission de la mémoire de ce genre d'événements émotionnellement forts. Si l'on envisage 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 de transmission. Malgré cela, dans quelle mesure le choc découlant de la transmission de la mémoire 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 de certains 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 Bensoussan. Ces jeunes n'ont pas encore pu décrypter « les structures de fonctionnement les plus masquées et les plus intériorisées » (Bensoussan, 2003, p. 240) 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 bureaucratique (Bauman, 2002) ayant entraîné le processus génocidaire.

Le même genre de 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 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 ont souvent donné l'impression que les jeunes développaient un univers mental dans lequel la transmission de la mémoire du génocide des Juifs entraînait 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 cognitive⁵, voire aux études génétiques⁶, dans les études sur la socialisation politique.

6 La transmission de la mémoire 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. Le Graphique 3⁷ présente les résultats. Il convient de revenir sur ceux-ci car ils interrogent la transmission de la mémoire du génocide des Juifs aux générations futures.

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 la transmission de la mémoire 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

5 C'est notamment ce qu'ont proposé plusieurs auteurs ayant relevé les différents défis auxquels était soumise la socialisation politique (Amna, Ekstrom, Kerr et Stattin, 2009, pp. 27-40).

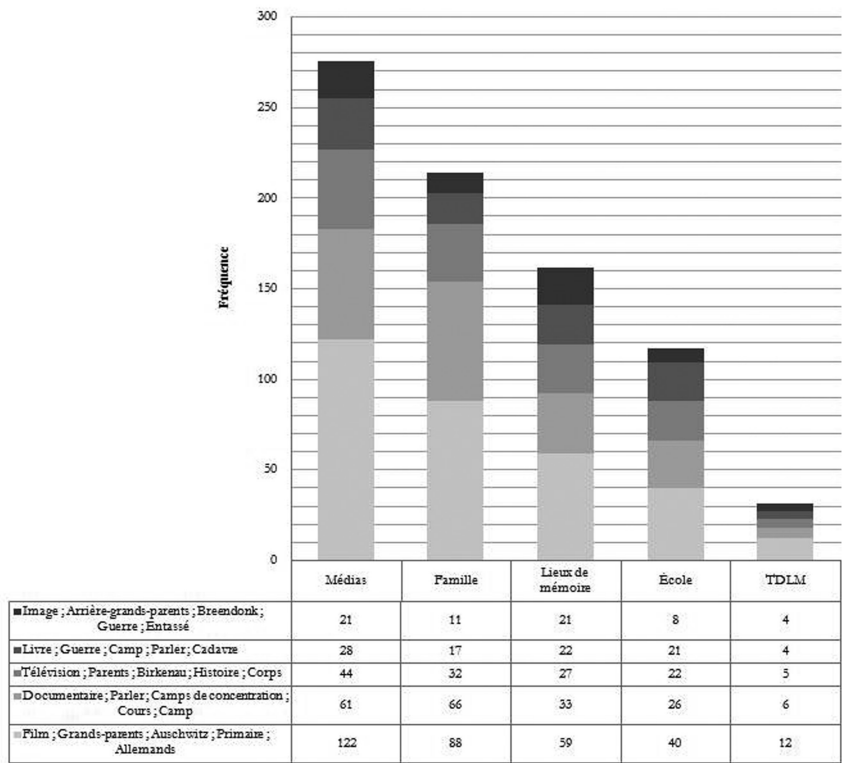
6 Une tentative d'ancrer la socialisation politique dans les études génétiques a par exemple été réalisée (Alford, Funk et Hibbing, 2005, pp. 153-167).

7 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.

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 mémoire 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 ».

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 discussion soit entre les deux vagues. À l'heure où 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, permettant notamment la mise en place de projets de visite de lieux de mémoire⁸ ; il devient nécessaire d'analyser les conséquences de ces « voyages de mémoire »⁹.

La faible place de l'école dans la transmission de la mémoire 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 de transmission. 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

8 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 projets visant à organiser des visites de lieux de mémoire et 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.

9 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 » (Grandjean, 2011). 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 » (Grandjean, 2011). Un ouvrage a également découlé de ce colloque (Grandjean, 2013b). Enfin, la Fondation Auschwitz a organisé le 23 février 2012, une journée d'étude consacrée aux voyages vers les lieux de mémoire (Grandjean, 2012). Une revue reprend l'ensemble des contributions des participants (Grandjean, 2013c).

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 le processus de transmission. 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 dans le cadre de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs est donc bel et bien ténue. 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. 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 discussion.

Finalement, le constat de l'influence relative des différents vecteurs de socialisation interroge la transmission de la mémoire 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.

7 La mémoire du génocide et l'identité européenne

Tout au long des développements de cet ouvrage, nous avons pu constater que la mémoire du génocide des Juifs était mobilisée par les jeunes pour appuyer leurs opinions de natures différentes. Une conclusion finale mérite d'être tirée au terme de ce livre : la mémoire du génocide des Juifs participe

fortement à la construction de l'identité des jeunes que nous avons rencontrés. En effet, nous sortons de ces rencontres avec l'intime conviction que ce fait historique constitue une des références majeures des jeunes à cet âge. Il l'est d'autant plus qu'il marque profondément les jeunes générations, même 65 ans après son déroulement. Cette place centrale dans la construction de l'identité des jeunes est renforcée par le rôle des vecteurs de socialisation qui y accordent encore une grande importance, que ce soient les médias, la famille, l'école ou la visite de lieux de mémoire.

À cet égard, on ne peut que rejoindre l'opinion de Philippe Raxhon qui a pertinemment écrit que « la Shoah est l'un des fondements de la culture européenne d'après-guerre [...]. C'est le sens même des débuts de la *construction* européenne, une construction institutionnelle certes, mais qui repose aussi sur la construction d'un imaginaire hérité de la Deuxième Guerre mondiale où la Shoah occupe une place centrale » (Raxhon, 2011, p. 57).

Cet imaginaire hérité de la Deuxième Guerre mondiale structure fortement les repères de la vie en société des jeunes, que ce soit consciemment ou parfois inconsciemment. Fort de cet imaginaire qui structure leur identité, les jeunes n'ont également pas manqué d'interroger constamment l'éventualité de la répétition d'un tel génocide. Tous leurs registres de discours ont en effet systématiquement abouti à considérer les expressions sociales et politiques comme des remparts contre tout génocide futur.

Au final, nombre de jeunes restent toutefois pessimistes. 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 ? Cet ouvrage 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

- Abts Koen, Swyngedouw Marc et Jacobs Dirk, « Intérêt pour la politique et méfiance envers les institutions. La spirale de la méfiance enrayée ? », in Voyé Liliane, Dobbelaere Karel et Abts Koen (éd.), *Autre temps, autres mœurs. Travail, famille, éthique, religion et politique : la vision des Belges*, Bruxelles, Racine, 2012, pp. 173-214.
- 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.
- Arendt Hannah, *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, Paris, Gallimard, 1991, 484 p.
- Arendt 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, Éditions 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, pp. 237-252.
- Bartyzel Bartosz, Juszczuk Beata, Mensfelt Jarek, Pinderska-Lech Jadwiga et Sawicki Paweł, *Memorial Auschwitz-Birkenau. Report*, Oświęcim, Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, 2014, 64 p.
- 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.
- 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 Marianne 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.
- 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, 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.
- Bossy Jean-François, *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique. Quels enjeux ?*, Paris, Armand, Colin, coll. « Débats d'école », 2007, 182 p.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions 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 Buisserie 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.
- Brédart 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 xx^e siècle. Comparer-Enseigner*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2007, pp. 20-50.
- Burbank Matthew J., « Explaining Contextual Effects on Vote Choice », *Political Behavior*, 1997, vol. 19, n° 2, pp. 113-132.

- Burdeau Georges, *Traité de science politique. Tome premier. Le pouvoir politique*, Paris, Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1966, 634 p.
- CEVIPOF, *Le baromètre de la confiance politique*, 2013, disponible à l'adresse suivante : <http://www.cevipof.com/fr/le-barometre-de-la-confiance-politique-du-cevipof/presentation/> (consultée le 23 avril 2013).
- 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).
- Cléro 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.
- Coquio Catherine (dir.), *Parler des camps, penser les génocides*, Paris, Albin Michel, coll. « Idées », 1999, 680 p.
- Davila Andrès et Domínguez 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.
- Démocratie ou barbarie, *Le fort de Breendonk. Le camp de la terreur nazie en Belgique pendant la Seconde Guerre mondiale*, Bruxelles, Racines, 2006, 63 p.
- Démocratie 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, Bruylant, 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 Élisabeth 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 Émile, *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, *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 Kitinger 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, « L'expérience politique des jeunes d'Anne Muxel, Paris, Presses de Sciences Po, 2001, 190 p. », *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 Olgerd Kutu*, De Boeck Université, 2009, pp. 83-91.
- Fournier Bernard, *La socialisation politique. Concepts et méthodes*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Le point sur... politique », 2014 (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.
- 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 Charte, 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, Grinaldo 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, « Les jeunes et les voyages mémoriels à Auschwitz-Birkenau : quelle place pour une perspective politologique ? », présenté lors de la journée d'étude *Voyages mémoriels : bilans, actualité, perspectives &... critiques*, Fondation Auschwitz, Bruxelles, 23 février 2012.
- Grandjean Geoffrey, « Les jeunes et les voyages mémoriels à Auschwitz-Birkenau. Quelle place pour une perspective politologique ? », *Témoigner. Entre Histoire et mémoire*, 2013c, n° 116, pp. 57-71.
- 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. « P.I.E.-Peter Lang », 2013a, pp. 215-228.
- 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 Lacau, *Les voyages de mémoire de la Shoah*, Lacau, 17-18 septembre 2011.
- Grandjean Geoffrey, « Quand la déception guette la mémoire des camps de concentration et d'extermination. Paroles de jeunes », in Fijalkow Jacques et Fijalkow Ygal, *Les élèves face à la Shoah. Lieux, histoire, voyages*, Albi, Presses du Centre universitaire Jean-François Champollion, 2013b, pp. 253-267.
- 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 1. La science politique, science sociale. L'ordre politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985a, 723 p.
- Grawitz Madeleine et Leca Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 2. Les régimes politiques contemporains*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985b, 714 p.
- Grawitz Madeleine et Leca Jean (dir.), *Traité de science politique. Tome 3. L'action politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1985c, 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.
- Guillemette 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 Jadoulle 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 Vétérans – Institut National des Invalides de Guerre, Anciens Combattants et Victimes de Guerre, *Carte des camps et autres lieux de détention nazis*, 1^{re} 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 États-Unis*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2009, 342 p.
- 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 et Niemi Richard, « The transmission of political values from parent to child », *The American political science review*, 1968, n° 42, pp. 169-184.
- 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.
- Klein Olivier, Licata Laurent, Van der Linden Nicolas, Mercy Aurélie et Luminet Olivier, « Le Collabo et l'Assisté : stéréotypes et mémoires collectives liés au conflit », in Luminet Olivier (dir.), *Belgique-België : un État, deux mémoires collectives ?* ; Wavres, Mardaga, 2012, pp. 33-56.
- Kotek Joël et Rigoulot Pierre, *Le siècle des camps. Détention, 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 paradigmatique », 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. (ed.), *Genocide. Conceptual and Historical Dimensions*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1997, 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.
- 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.
- 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 XX^e 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, Hermes, 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.
- 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, 2000, 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 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, 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.
- Merleman 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 Kitinger 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.
- 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 », 1997a, 1642 p.
- Nora Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome II*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997b, 3014 p.
- Nora Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome III*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997c, 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 Chambon-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 politiques*, 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, « 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.
- Perrineau Pascal, *Le choix de Marianne. Pourquoi, pour qui votons-nous ?*, Paris, Fayard, Paris, 2012, 284 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 Laperrière 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 patriotique ? », 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.
- Rémond René, *Quand l'État de mêle 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.
- Rosoux Valérie et Van Ypersele Laurence, « Le passé national belge : entre commémoration et silence », in Luminet Olivier (dir.), *Belgique-België : un État, deux mémoires collectives ?* ; Wavres, Mardaga, 2012, pp. 57-74.

- Schemeil Yves, *Introduction à la science politique. Objets, méthodes, résultats*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz, coll. « amphi », 2010, 531 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.
- Sémelin Jacques, « Éléments pour une grammaire du massacre », *Le Débat. Histoire, politique, société*, 2003, n° 124/2, pp. 154-170.
- Sémelin Jacques, « La logique monstrueuse du meurtre de masse », *La Débat. Histoire, politique, société*, 2010, n° 162/5, pp. 117-131.
- Sémelin 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 », *La Débat. Histoire, politique, société*, 1997, n° 96, pp. 159-165.
- Shnur Emma, « Pédagogiser la Shoah ? », *La 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 revenus*, 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 Mînaslân 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.
- Torrès-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.
- Touré El 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.
- Voyé Liliane, Dobbelaere Karel et Abts Koen (éd.), *Autres temps, autres mœurs. Travail, famille, éthique, religion et politique : la vision des Belges*, Bruxelles, Racine Campus, 2012, 296 p.
- Voyé Liliane, Dobbelaere Karel, Abts Koen et Kerkhofs Jan, « Introduction », in Voyé Liliane, Dobbelaere Karel et Abts Koen (éd.), *Autres temps, autres mœurs. Travail, famille, éthique, religion et politique : la vision des Belges*, Bruxelles, Racine Campus, 2012, pp. 9-21.
- 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

Les groupes de discussion avec les jeunes

Pour récolter les opinions des jeunes, nous avons mis en place un dispositif particulier, à savoir des groupes de discussion. Ce choix mérite d'être détaillé.

1 Le choix des groupes de discussion et leur mise en place

Le *focus group* – ou groupe de discussion – est une forme de l'entretien de groupe, c'est-à-dire « une situation construite, intermédiaire entre la situation réelle et la construction expérimentale » (Giami, 1985, p. 227). Pour faire simple, « les *focus groups* sont des groupes de discussions explorant un ensemble spécifique de questions » (Kitzinger et Barbour, 2001, p. 4 [traduction de l'auteur]). Ils constituent 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 » (Merton, 1987, p. 565 [traduction de l'auteur]). Il est important de s'arrêter quelques instants sur le concept de *focus*. En effet, Andrés Davila et Mario Domínguez 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 » (Davila et Domínguez, 2010, p. 55). 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 renvoie (Hoppe, Wells, Morrison, Gillmore et Wildson, 1995 ; Grandjean, 2013a). Or, comme le mentionnent James H. Frey et Andrea Fontana, « il n'y a rien de plus frustrant pour un interviewer que d'être victime d'un répon-

dant récalcitrant » (Frey et Fontana, 1991, p. 181 [traduction de l'auteur]). 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, 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" » (Brunet et Delvenne, 2010). 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 groupe de discussion] permet de constituer est le produit d'interactions sociales » (Duchesne et Haegel, 2005, p. 19). 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 » (Brunet et Delvenne, 2010). La méthodologie s'avère donc doublement utile pour répondre à la question posée dans l'introduction.

Cependant, une remarque doit être faite dès maintenant concernant la dimension interactionnelle de cette méthodologie. Nous n'avons pas analysé de manière exhaustive les interactions qui se sont déroulées dans le cadre des différents groupes de discussion réalisés puisque tel n'est pas l'objectif premier de cet ouvrage. Par contre, nous avons précisé 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 avons relevé les moments de silence, d'énervement, de doute... Loin de dresser un tableau exhaustif des interactions, nous avons livré une mosaïque relativement imparfaite de ces interactions, nous permettant de dresser quelques comparaisons entre ces interactions. En outre, nous ne nous intéressons en aucun cas aux profils individuels. En effet,

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 comment la connaissance et, plus important, les idées ensemble se développent et opèrent au sein d'un contexte culturel donné (Kitzinger, 1994, p. 116 [traduction de l'auteur]).

La méthodologie choisie se caractérise également par sa dimension longitudinale. 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'études 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 » (Muxel, 2001, p. 409). 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.

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 récolte de données. Lors de la première vague de groupes de discussion, les jeunes étaient âgés entre seize et dix-sept ans et étaient soit en quatrième secondaire¹, 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 groupes de discussion 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 groupes de discussion ont été réalisés au sein de sept écoles ; onze groupes de discussion ont été réalisés par vague. Le Tableau 3 reprend la durée de l'intervalle pour chaque groupe.

1 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 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.

Tableau 3. Intervalles de temps²

		Groupes						
		A & B	C & D	E	F & G	H	I & J	K
Durée	Mars 2009	21 mois	13 mois	12 mois	13 mois	14 mois	13 mois	12 mois
	Avril 2009							
	Mai 2009							
	Juin 2009							
	Juillet 2009							
	Août 2009							
	Septembre 2009							
	Octobre 2009							
	Novembre 2009							
	Décembre 2009							
	Janvier 2010							
	Février 2010							
	Mars 2010							
	Avril 2010							
	Mai 2010							
	Juin 2010							
	Juillet 2010							
	Août 2010							
	Septembre 2010							
	Octobre 2010							
	Novembre 2010							

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 » (Muxel, 2001, pp. 412-413). Nous avons été confronté à ce problème. Ainsi, lors de la première vague de groupes de discussion, 122 jeunes ont été rencontrés. Lors de la deuxième vague, ce nombre est descendu à 102. En outre, puisque nous interrogeons 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 vagues³.

2 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.

3 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.

Le choix du nombre de groupes de discussion s'est basé sur les recommandations de plusieurs auteurs qui conseillent d'en réaliser au minimum trois ou quatre et au maximum onze ou douze (Gil Flores et Grinaldo, 1995, p. 89). On notera qu'en fonction des auteurs, le nombre de groupes de discussion peut varier du simple au double. Sophie Duchesne et Florence Haegel relèvent toutefois que le nombre minimum de groupes de discussion 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 discussion (Duchesne et Haegel, 2005, p. 52). 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 être tenus par les participants (Morgan, 1996, p. 144). En ce qui concerne cette recherche, le nombre de groupes de discussion 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 groupes de discussion 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 groupes de discussion, 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 groupes de discussion 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 groupes de personnes qui se connaissaient déjà à travers leur vie, leur travail et leur socialisation (Kitzinger, 1994, p. 105). 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 classes⁴. La présence des jeunes aux groupes de discussion 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 4 reprend les différentes écoles et leur répartition en fonction des variables. La catégorisation des écoles par variable n'a pas été évidente. Nous avons ainsi admis une certaine souplesse dans notre catégorisation, des divergences pouvant se manifester au sein des groupes. Dans l'annexe 3, 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 groupes de discussion 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 groupes de discussion. 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 belges (SPF Économie, 2010). Nous avons ainsi pu identifier le niveau de richesse des communes dans lesquelles les jeunes résidaient.

Tableau 4. 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

4 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).

Variables	Groupes											Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	
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 belge⁵. 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.

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

⁵ En quelque sorte, la nationalité belge peut en effet être acquise par demande si une personne est née en Belgique.

de recherche. D'où l'idée de diversifier les cas de manière à inclure la plus grande variété possible, indépendamment de leur fréquence statistique (Pires, 1997, p. 154 [en italique dans le texte]).

Ainsi, nous avons pu apprécier si des différences existent entre les groupes sur la base des variables prises en compte.

2 Le déroulement et analyse des groupes de discussion

Les groupes de discussion ont été réalisés à partir d'un protocole de recherche⁶ 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 entrecoupée d'une journée⁷.

Les discussions se déroulaient selon un schéma bien précis, réglées par le protocole d'entretien respectant les contraintes temporelles précisées précédemment. Dans une première phase, les élèves ont pris connaissance d'une petite histoire⁸ visant à rappeler le génocide des Juifs⁹, 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.

6 Pour faire simple, un protocole de recherche décrit le processus détaillé de la récolte des données.

7 Les cinq groupes de discussion 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).

8 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 groupes de discussion 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.

9 Une mise en garde est indispensable avant la lecture de cette histoire. En effet, elle était volontairement vague et confuse afin de susciter des discussions. Étant donné les contraintes temporelles, nous avons privilégié la lecture d'une histoire assez courte. Initialement, elle devait faire songer à la thématique du génocide et ne pas renvoyer spécifiquement au génocide des Juifs. C'est pour cette raison que certains concepts comme « génocide » ou « camp » ne sont pas utilisés. L'échelle de temps évoquée ne correspond ainsi pas à la réalité historique. Par ailleurs, l'histoire devait susciter le débat. C'est pour cette raison que certaines affirmations sont erronées comme celle relative à la population étrangère. Il convient donc d'être très précautionneux à la lecture de cette histoire.

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 murmurait, 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.

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 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 groupes de discussion, 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 groupes de discussion est utilisée (Van der Maren, 2010, p. 133).

Le Tableau 5 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. Autrement dit, les expressions politiques telles que catégorisées dans les chapitres ultérieurs ont, d'une façon ou d'une autre, toujours été initiées par les jeunes et non par les animateurs, diminuant le risque d'artefact lié au protocole de recherche.

Tableau 5. 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 ?

	Durée	Parties	Questions principales
Questions thématiques	5 min.	Questions de transition	– Connaissez-vous des faits historiques ou actuels similaires à la petite histoire
	6 min.	Vecteur de socialisation I : École	– 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	– 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	– 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	– Connaissez-vous des lieux où se sont déroulés des faits génocidaires ? – Connaissez-vous des lieux qui visent à rappeler de tels faits ?
	6 min.	Souvenir du génocide des Juifs	– Est-il important de se rappeler de tels faits ? – Comment feriez-vous ?
	3 min.	Influence sur opinions et comportements	– La connaissance des faits génocidaires vous influence-t-elle dans votre vie quotidienne ?
	4 min.	Questions prospectives	– Des faits génocidaires sont-ils encore possibles dans le futur ?
	10-15 min.	Cartes mentales et questionnaire	

Pour chaque groupe de discussion, 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 5 et, en fonction de la tournure des discussions, approfondissait certains points et relançait le débat. Différents animateurs ont assuré ce rôle pour les différents groupes de discussion. Ils ont été systématiquement préparés préalablement au déroulement des groupes de discussions par l'explication précise du protocole d'entretien. Les observateurs 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 auteurs (Bertrand, 1992), et ont ensuite été retranscrites.

La raison est assez simple. Dans une recherche, Greg Myers a fait retranscrire le même groupe de discussion par cinq personnes différentes et a constaté des différences entre les transcriptions (Myers, 2007, p. 84). Nous avons donc souhaité laisser la place à d'autres formes de transcriptions – 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 discussions¹⁰.

Le volumineux corpus de données a ensuite fait l'objet d'une analyse systématique appuyée par un logiciel d'analyse qualitative libre, *WeftQDA*¹¹ 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 » (Lejeune, 2008, p. 594) 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 analytique (Guillemette, 2006, p. 33).

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 » (Guillemette, 2006, p. 34). 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.

10 Nous n'avons pas constaté de grandes différences dans les transcriptions. 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.

11 Ce logiciel peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.pressure.to/qda/> (consulté le 18 octobre 2013).

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 groupes de discussion. 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 au cours de l'analyse (Lejeune, 2008, pp. 594-596). 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'imprégner du corpus à analyser » (Lejeune, 2007, p. 206).

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 groupes de discussion, 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 avons élaboré. En effet, comme le rappellent Sébastien Brunet et Pierre Delvenne, le protocole constitue le point de départ de l'analyse des données (Brunet et Delvenne, 2010). Deuxièmement, nous avons tenté de distinguer les discours ayant une signification politique telle que nous l'avons définie dans le cadre du premier chapitre¹². 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 groupes de discussion, 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

12 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.

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 groupes de discussion. 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 » (Guillemette, 2006, p. 38). 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.

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 groupes de discussion 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 est développée du chapitre 3 au chapitre 8. 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 vagues. 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 menons 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 discussion. En effet, la composition des groupes sur la base des différentes variables sociologiques prises en compte pouvait parfois diverger. Il était donc difficile de pouvoir mener à bien l'exercice 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 comparons pas les groupes entre eux, mais bien les jeunes à partir des variables sociologiques. Pour ce faire, nous prenons bien évidemment en compte les interactions que les jeunes ont eues dans les différents groupes.

3 Les forces et limites de l'utilisation des groupes de discussion

Récolter des discours de jeunes à l'aide de groupes de discussion pour analyser les conséquences de la transmission de la mémoire 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 souhaitons revenir sur les transcriptions et l'analyse qui en a découlé. 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 transcriptions avec les discussions. Toutefois, nous devons bien souligner que ces transcriptions 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 difficiles 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 ? (Baribeau, 2010, p. 44 [en italique dans le texte]).

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 codage¹³.

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 discussion. 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 profonds¹⁴. Rappelons à cet égard que les grandes études longitudinales menées en socialisation politique s'étalaient

13 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 transcription 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.

[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.

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

souvent sur plusieurs années¹⁵. Nous tentons donc de tenir compte de ces lacunes. Mais, à aucun moment, il ne s'agit 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 Muxel (2001, p. 409).

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 nous assurer de leur présence – puisque celle-ci est obligatoire dans le cadre scolaire. Comme nous devions revoir ces élèves une seconde 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 Muxel (2001, p. 414). Enfin, constituer des groupes à partir de classes d'élèves réduisait les contraintes organisationnelles liées à la réalisation de groupes de discussion comme le déplacement des participants, le lieu de réunion ou encore les moyens mis à notre disposition.

Revenons, quatrièmement, sur la durée des groupes de discussion. 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 groupes de discussion. Puisque nous avons travaillé avec des classes d'élèves, il nous était impossible de sortir ceux-ci du milieu scolaire durant les heures de cours¹⁶ (formalités administratives,

15 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 (Jennings et Markus, 1984 ; Muxel, 2001).

16 Généralement de huit heures à seize heures.

assurances, etc.). Nous devons donc réaliser systématiquement les groupes de discussion dans les classes de l'institution d'enseignement. Or, le lieu n'est pas neutre pour la réalisation de groupes de discussion, surtout dans un milieu scolaire où les discussions peuvent être davantage formelles et où l'animateur peut être assimilé à un professeur (Green et Hart, 2001, p. 27). 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 groupes de discussion ont vu la présence du professeur : E I, E II et D I¹⁷. 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 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. Finalement, mentionnons 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 groupes de discussion : 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 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

17 Le « I » renvoie à la première vague de *focus groups* alors que le « II » renvoie à la seconde.

tenir compte de ces phénomènes de leadership et de timidité, car ils influencent la dynamique du groupe de discussion.

Septièmement, le recours à des groupes de discussion peut poser certaines questions quand il s'agit de traiter de certains sujets sensibles¹⁸, comme celui du génocide des Juifs (Grandjean, 2013a). Ainsi, dans deux des groupes de discussion 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 groupes de discussion. Commençons par Djibril qui, lors de la première vague de groupes de discussion, venait d'arriver à l'Athénée Saucy-Destenay (groupe D). Il 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. Soulignons 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 32.

Extrait 32

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.

18 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 groupe de discussion (Farquhar, 2001, p. 48).

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 groupe de discussion, 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 groupe de discussion (grâce au questionnaire). L'Extrait 33 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 33

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. C[est] n[on] 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 : Ça 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 groupes de discussion 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 relancer (Grandjean, 2013a). On rejoint alors la pertinente remarque formulée par Greg Myers et Phil Macnaghten, qui rappellent que la grande force des groupes de discussion se situe au niveau du caractère imprédic-

tible 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] » (Myers et Macnaghten, 2010, p. 20 [traduction de l'auteur]).

Huitièmement, nous voudrions mettre l'accent sur le fait que les opinions des participants d'un groupe de discussion peuvent s'inter-influencer, pour reprendre le concept d'El Hadj Touré. 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 (euh, silence, etc.) qui témoignent de tout le dilemme des participants qui ne peuvent en aucune façon échapper à l'influence de leurs pairs (Touré, 2010, p. 20).

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 groupe de discussion, comme le montre l'Extrait 34. Dans cet extrait, il était demandé aux jeunes quel était le point qu'ils avaient retenu en priorité par rapport au cursus scolaire.

Extrait 34

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.

[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 validité¹⁹ ou de leur stabilité²⁰. En effet, lorsque des élèves sont interrogés dans le cadre scolaire,

19 Hugo Loiseau définit la validité comme étant « la capacité de l'instrument de bien générer les informations recueillies et le phénomène étudié » (Loiseau, 2011, pp. 42-43).

20 Selon El Hadj Touré, 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 (Touré, 2010, p. 16).

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 groupes de discussion. Le grand nombre de groupes de discussion réalisés combiné à la transversalité des thèmes de discussion entre les groupes de discussion 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 » (Loiseau, 2011, p. 44). 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 présentés dans les chapitres 3 à 8 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.

Annexe 2

Le concept de génocide : aperçu théorique

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 et connaît « ces dernières années une inflation boursouflée » (Raxhon, 2011, p. 46). Dévalorisé par une « étendue sémantique » (Fein, 1997, p. 95), 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 acceptions du concept de génocide sont multiples et variées. Elles sont en fait le fruit de disciplines et de courants scientifiques différents (droit, histoire, sociologie et science politique). 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 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 » (Lemkin, 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 » (Ter Minassian, 2005, p. 325). Il 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 génocide (Verhoeven, 1991 ; 1997).

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 fournisse la clef : alors que l'auteur du crime contre l'humanité cherche exclusivement à atteindre un ou plusieurs individus, fût-ce en raison de leur appartenance à un groupe, c'est ce groupe même qui est visé par le génocide (Verhoeven, 1991, pp. 10-11).

L'approche juridique a véritablement orienté les travaux ultérieurs menés par les chercheurs en sciences sociales, comme le mentionne Jacques Sémelin 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. » (Sémelin, 2010). 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 entraînent (Chalk, 1997, p. 47 [traduction de l'auteur]).

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 Sémelin 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 problématique (Sémelin, 2005, p. 382).

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 Sémelin 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 l'éradication totale d'une collectivité, les critères de celle-ci étant définis par ceux-là mêmes qui entreprennent de l'anéantir » (Sémelin, 2005, p. 406).

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

2 L'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. Différentes lignes de discussions ont émergé au fur et à mesure de la progression des recherches. Dans cette section, nous présentons les différents critères ayant fait (et faisant toujours) l'objet de discussions. Quatre critères sont identifiés ainsi que leurs arguments propres.

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 politique (Drost, 1959). C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il parle de groupe humain dans sa définition¹.

Leo Kuper a également marqué une vive opposition à « l'omission majeure qui est l'exclusion des groupes politiques de la liste des groupes protégés » (Kuper, 1981, p. 39 [traduction de l'auteur]). 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 religieuses » (Kuper, 1981, p. 39). 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 » (Kuper, 1981, p. 39).

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

1 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, 1959, p. 125 [traduction de l'auteur]).

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 Cambodge². 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 » (Chalk et Jonassohn, 1995, p. 25 [traduction de l'auteur]). 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] » (Chalk et Jonassohn, 1995, p. 25).

La raison expliquant l'absence des qualificatifs « politique » et « social » dans la définition juridique doit être 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 » (Colignon, 2010, p. 57) 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 sociaux (Bruneteau, 2007, p. 24). 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 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" » (Bruneteau, 2007, p. 24). 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 politique (Sémelin, 2010, p. 119).

2 Frank Chalk cite d'autres groupes pouvant être négligés comme les massacres de quelque 500 000 Indonésiens communistes en 1965-1966 ou les meurtres des membres de la Ligue Awami en 1970-1971 durant la séparation du Bangladesh (Chalk, 1997, pp. 50-51).

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 particuliers³. Ted R. Gurr et Barbara Harff ont notamment mis en place le mot « *politicide* » afin de désigner les meurtres de masse de nature politique (Gurr et Harff, 2001, cité par Sémelin, 2005, p. 379).

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 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 » (Azria, 1989, p. 169). 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 » (Steinberg, 1997, p. 56).

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 lesquels le résultat n'était ni planifié, ni prédit » (Chalk et Jonassohn, 1990, p. 26 [traduction de l'auteur]). 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 (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

3 Par exemple, Martin Shaw a été très prolifique 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, 2007, p. 64 [traduction de l'auteur]).

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 société (Barta, 1987, pp. 239-249 [traduction de l'auteur]).

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'éviter (Chalk, 1997, p. 57).

Helen Fein, qui a transposé la définition juridique en termes sociologiques⁴, 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 » (Fein, 1990, p. 24 [traduction de l'auteur]). 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'écarter du concept juridique. Jacques Sémelin a ainsi relevé que l'usage de la notion d'intention est problématique en sciences sociales⁵. Dès lors, pour lui, « ce 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 » (Sémelin, 2003, p. 161).

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

4 Il faut savoir que Helen Fein a littéralement transposé sa définition en la comparant point par point à celle de la convention de 1948 (Fein, 1990, p. 24).

5 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.

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 » (Shaw, 2007, p. 154 [traduction de l'auteur]). 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.

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 baigné (Kotek, 2010). 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 nazies comme non nazies appartenant à l'armée, l'industrie ou encore l'administration publique » (Kotek et Steinberg, 2003, p. 296). Dans la continuité de ce critère, on peut mentionner l'importance déterminante jouée par le rassemblement des tueurs de masse au sein d'un groupe, les métamorphosant psychologiquement :

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 destruction (Sémelin, 2010, p. 127 [en italique dans le texte]).

Le groupe semble donc également participer à la préparation idéologique soulignée par Joël Kotek. En effet, Jacques Sémelin 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 masse (Sémelin, 2010, p. 127).

2.4 Le 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 siècle (Kotek, 2010).

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 Drost (1959) ou encore d'Irving Louis Horowitz (1976).

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 processus des luttes de la part de groupes ethniques, raciaux ou religieux pour le pouvoir, pour plus d'autonomie ou plus d'égalité (Kuper, 1985). 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 alliés (Kuper, 1997, p. 33). 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" » (Bruneteau, 2007, p. 31). Il a donc souhaité maintenir la différence entre l'incrimination

de crime de guerre⁶ et celle de génocide car, selon lui, « d'une certaine façon, le génocide commence lorsque la guerre s'arrête » (Bruneteau, 2007, p. 31)⁷.

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 » (Charny, 1997, p. 75 [traduction de l'auteur]). 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 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 » (Lefebvre et Ferhadjian, 2007, p. 16).

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 groupe (Charny, 1990, p. 23 ; Charny, 1997, p. 75 ; Fein, 1990, p. 24). Quant à Mark Levene, il privilégie le concept d'assaut physique ou biologique pour qualifier le processus de destruction (Levene, 2008, p. 86)⁸.

6 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 ».

7 Jean-François Bossy distingue la guerre du génocide sur la base de plusieurs critères. Ainsi, alors que la guerre suppose un ennemi, le génocide prétexte une part d'humanité déclarée nocive. Alors que l'action menée dans le cadre de la guerre est une bataille, elle est une « opération » dans le cas du génocide. Alors que la guerre suppose des vertus héroïques ou un esprit de sacrifice, le génocide mobilise des compétences comme la méthode, l'organisation, la conscience professionnelle, le sang froid ou encore l'efficacité. Enfin, alors que la fin de la guerre est un moment voyant les cris de la victoire et les pleurs des vaincus, le désastre silencieux et incompensable succède au génocide (Bossy, 2007, p. 166).

8 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, 2008, p. 86 [traduction de l'auteur et en italique dans le texte]).

Annexe 3

Les profils détaillés de chaque jeune du panel

Prénom fictif (*)	Sexe		Milieu social					Niveau d'étude (**)			Travail (**)		Origine nationale		Origine géographique		Réseau d'enseignement	
	Ma	Fé	Fa	Dé	Niveau école	Résidence	Revenu Moyen par déclaration***	Père	Mère	Père	Mère	Be	Et	Ru	Ur	Li	Pu	
Adeline					Moyen	Lierneux	23 542,00 €	Secondaire	Primaire	Retraité	Femme d'ouvrage							
Alexandra					Moyen	Lierneux	23 542,00 €	Secondaire	Primaire	Retraité	Femme d'ouvrage							
Adrien					Moyen	Arbrefontaine	23 542,00 €	Universitaire	Supérieur	Expert Comptable	Secrétaire							
Aline					Moyen	Brisy	22 196,00 €	/	/	Sans travail/ Handicapé	Coordinatrice							
Anaud					Moyen	Limerlé	22 196,00 €	Université	Universitaire	Ingénieur	Professeur							
Amélie					Moyen	Salmchâteau	22 522,00 €	/	/	/	/							
Alicia					Moyen	Ville du Bois	22 522,00 €	Secondaire	Secondaire	Indépendant	Sans emploi							
Alexis					Moyen	Vielsalm	22 522,00 €	Universitaire	Universitaire	Vétérinaire	Vétérinaire							
Anais					Moyen	Courtil	22 196,00 €	Gradué	Graduée	Éducateur	Éducatrice							
Aurélié					Moyen	Vielsalm	22 522,00 €	Secondaire	Secondaire	Agent SNOB	Femme d'ouvrage							
Antoine					Moyen	Grand- Halleux	22 522,00 €	Secondaire	Universitaire	Horeca	Fonctionnaire							
Bérangère					Moyen	Lierneux	23 542,00 €	/	/	Menuisier indépendant	Esthéticienne							
Bérénice					Moyen	La Chapelle	/	/	/	/	/							
Benoît					Moyen	La Comté	22 522,00 €	Supérieur	Supérieur	Gérant de magasin	Institutrice							
Blandine					Moyen	Manhay	22 481,00 €	/	/	/	/							
Boris					Moyen	Courtil	22 196,00 €	/	/	/	/							
Bénédicté					Moyen	Beho	22 196,00 €	Secondaire	Secondaire	Technicien	Femme d'ouvrage							
Bertrand					Moyen	Sterpigny	22 196,00 €	Secondaire	Supérieur	Forestier	Industriel							
Bastien					Moyen	Provedroux	22 522,00 €	/	/	Ouvrier agricole	Aide familiale							

Annexe 3 : Les profils détaillés de chaque jeune du panel

Groupe B	Brigitte				Moyen	Vielsalm	22 522,00 €	Supérieur	Supérieur	Employé	Enseignante				
	Berthe				Moyen	Vielsalm	22 522,00 €	/	/	/	/				
	Barbara				Moyen	Vielsalm	22 522,00 €	Secondaire	Supérieur	Accompagnateur	Professeur de logopédie				
Groupe C	Chaima				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Cherazade				Bas	Bressoux	21 002,00 €	Secondaire	Secondaire	Chef d'entreprise	Technicienne de surface				
	Chahid				Bas	Beigne-Heusay	23 256,00 €	/	/	/	/				
	Chafia				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Chafika				Bas	Wandre	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Chérifa				Bas	Liège	21 002,00 €	Secondaire	Secondaire	Chômeur	Mère au foyer				
	Chakib				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Chadia				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Chahida				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Chékh				Bas	Liège	21 002,00 €	Secondaire	/	Pensionné	/				
	Chirine				Bas	Bressoux	21 002,00 €	Secondaire	Secondaire	Ouvrier	Mère au foyer				
	Chakiba				Bas	Liège	21 002,00 €	Secondaire	/	Finisseur bâtiment	Comptable				
	Dawiya				Bas	Herstal	20 623,00 €	/	/	/	/				
	Djeloul				Bas	Liège	21 002,00 €	Sans diplôme	Sans diplôme	Chômeur	Chômeur				
	Djanila				Bas	Liège	21 002,00 €	Sans diplôme	Sans diplôme	Ouvrier de production	Mère au foyer				
Groupe D	Djamel				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Dehbia				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Dounia				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Déborah				Bas	Liège	21 002,00 €	Secondaire	Secondaire	Policier	Mère au foyer				
	Djawida				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Damien				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	Musicien	Musicien				
	Deloula				Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/				
	Djibril				Bas	Liège	21 002,00 €	Supérieur	Secondaire	Conseiller administratif	Aide-soignante				
	Douja				Bas	Montegnée	19 913,00 €	Secondaire	Supérieur	Ouvrier	Directrice dans l'enseignement				
	Djaili				Bas	Bressoux	21 002,00 €	/	/	Docteur en gymnastique	Institutrice primaire				

Groupe D																			
Djamil					Bas	Liège	21 002,00 €	/	Secondaire	Invalidité maladie	Femme d'ouvrage								
Douha					Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	Nettoyage industriel	Mère au foyer								
Djilali					Bas	Grâce- Hologne	21 708,00 €	Professionnel	Professionnel	Carrossier	Esthéticienne								
Dali					Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	/	/								
Dialla					Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	Invalidité maladie	Mère au foyer								
Djafar					Bas	Bressoux	21 002,00 €	Universitaire	Universitaire	Fonctionnaire	Aide- soignante								
Elyas					Bas	Lodelinsart	19 581,00 €	/	/	Transporteur	Secrétaire								
Elyes					Bas	Goutroux	19 581,00 €	Secondaire	Secondaire	/	/								
Emir					Bas	Charleroi	19 581,00 €	/	/	/	/								
Erzo					Bas	Charleroi	19 581,00 €	Secondaire	Secondaire	Invalide	Assistante sociale								
Éric					Bas	Monceau- sur-Sambre	19 581,00 €	Secondaire	Secondaire	Informaticien	Employée								
Elijah					Bas	Charleroi	19 581,00 €	/	/	Artiste peintre	/								
Fabien					Haut	Sprimont	28 080,00 €	/	/	Professeur (gymnastique)	Gérante d'un magasin								
Fabrice					Haut	Tilff	27 560,00 €	Gradué	Graduée	Entrepreneur	/								
Florian					Haut	Embourg	31 679,00 €	Universitaire	Universitaire	Ingénieur des mines	Professeur d'histoire								
Franklin					Haut	Embourg	31 679,00 €	Graduée	Graduée	Comptable	Secrétaire								
Florence					Haut	Chaudfontaine	31 679,00 €	/	/	Cadre	Institutrice								
François					Haut	Beaufays	31 679,00 €	Secondaire	Secondaire	Délégué commercial	Secrétaire								
Françoise					Haut	Méry	27 560,00 €	Universitaire	/	Electronicien	Mère au foyer								
Florent					Haut	Beaufays	31 679,00 €	Secondaire	Secondaire	Employé (FN)	Employée de banque								
Florianne					Haut	Embourg	31 679,00 €	Gradué	Graduée	Comptable	Professeur de dessin								
Franca					Haut	Embourg	31 679,00 €	Universitaire	Graduée	Directeur de vente Q8	Infirmière								
Groupe E																			
Groupe F																			

Annexe 3 : Les profils détaillés de chaque jeune du panel

Groupe F										Groupe G									
Fabienne					Haut	Comblain-la-Tour	23 416,00 €	Gradué	Technique	Contremaître en chef	Aide-soignante								
Franck					Haut	Embourg	31 679,00 €	Universitaire	Graduée	Dentiste	Infirmière								
Freddy					Haut	Beaufays	31 679,00 €	Universitaire	Universitaire	Vente explosif/ Fabriquant	Politicienne								
Fanny					Haut	Tilff	27 560,00 €	Universitaire	Graduée	Inspecteur Poste	Infirmière								
Flavien					Haut	Beaufays	31 679,00 €	Universitaire	Universitaire	/	Infirmière ONE								
Fernand					Haut	Liège	21 002,00 €	Universitaire	Universitaire	Ingénieur	/								
Francine					Haut	New York	/	/	/	/	Communication								
Gaëlle					Haut	Embourg	31 679,00 €	/	/	PDG	/								
Gaëtan					Haut	Embourg	31 679,00 €	Gradué	/	Directeur département	Assistante médicale								
Gauthier					Haut	Esneux	27 560,00 €	Gradué	Universitaire	Secrétaire	Professeur de guitare								
Géraldine					Haut	Embourg	31 679,00 €	Gradué	Universitaire	Retraité	Professeur/ traducteur								
Gérald					Haut	Beaufays	31 679,00 €	Universitaire	Humanité	Directeur général	Technicienne de surface								
Gwendale					Haut	Embourg	31 679,00 €	Universitaire	Universitaire	Ingénieur civil	Fonctionnaire Région wallonne								
Glady's					Haut	Banneux	28 080,00 €			Secrétaire de direction	Intermarché								
Gisèle					Haut	Embourg	31 679,00 €	/	/	Publicitaire	Directrice commerciale								
Ghislain					Haut	Embourg	31 679,00 €	/	/	Gérant entreprise	Employé (assurance)								
Gabrielle					Haut	Embourg	31 679,00 €	Universitaire	Graduée	Chirurgien	Infirmière								
Gaby					Haut	Embourg	31 679,00 €	Gradué	Graduée	Export Manager	Technicienne laborantine								

272

Groupe 1	Groupe 2
----------	----------

Groupe K	Kathleen					Bas	Seraing	20 016,00 €	/	Universitaire	Electro- mécanicien	Laborantine						
	Kamila					Bas	Ougrée	20 016,00 €	Secondaire	Secondaire	Chômeur	Auxiliaire scolaire						
	Kassandra					Bas	Seraing	20 016,00 €	Technique	Secondaire	Ouvrier	Femme d'ouvrage						
	Kévin					Bas	Liège	21 002,00 €	/	/	Ouvrier	/						
	Korentin					Bas	Seraing	20 016,00 €	Secondaire	Secondaire	Ouvrier	Aide-soignante						
	Kyllian					Bas	Seraing	20 016,00 €	/	/	Ouvrier	Aide-soignante						
	Klément					Bas	Seraing	20 016,00 €	Secondaire	Secondaire	Business marketing	Chômeur						
	Ken					Bas	Seraing	20 016,00 €	Universitaire	Graduée	Professeur secondaire	Aide-soignante						
	Kostantin					Bas	Seraing	20 016,00 €	Secondaire	Secondaire	Livreur	Infirmière						
	Karin					Bas	Seraing	20 016,00 €	Secondaire	Secondaire	Ouvrier	Aide-soignante						
	Kasper					Bas	Flémalle	22 258,00 €	Gradué	Graduée	Employé	Employée						
	Kim					Bas	Seraing	20 016,00 €	Universitaire	Universitaire	Chauffagiste	Employé de bureau						
	Total	71	72	58	85									97	46	49	94	45

Nombre de jeunes identiques lors des deux vagues de discussion : 81.

(*) Les noms des élèves présents lors des deux vagues sont en italiques.

(**) 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 4

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	Apocalypse	6	Capot	1
		<i>Il faut sauver</i>		<i>La Liste</i>			
<i>Journal</i>	7	<i>le soldat Ryan</i>	1	<i>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</i>				<i>La vie est</i>		Dessins	
<i>d'Anne Franck</i>	7	Jeux vidéo	1	<i>belle</i>	5	animés	1
<i>La Liste</i>							
<i>de Schindler</i>	5	La Deux	1	Arte	3	Écrire	1
		La grande					
<i>Le pianiste</i>	4	vadrouille	1	Censure	3	Émission	1
		La mémoire		<i>Il faut sauver</i>			
<i>Photo</i>	4	de mon père	1	<i>le soldat Ryan</i>	3	France 2	1
		La septième				<i>Hôtel</i>	
RTL TVI	4	compagnie	1	<i>La Chute</i>	3	<i>Rwanda</i>	1
		<i>Le ring</i>				Inglorious	
<i>Valkyrie</i>	4	<i>de la mort</i>	1	La rafle	3	Baster	1
Modus		<i>L'enfant au</i>		Le Général			
Operandi	3	<i>pyjama rayé</i>	1	Patton	3	<i>Internet</i>	1

Annexes

Première vague				Deuxième vague			
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 5

Le vecteur scolaire de socialisation

Première vague				Deuxième vague			
<i>Primaire</i>	22	<i>Retenir</i>	1	<i>Primaire</i>	18	<i>Crise</i>	1
<i>Cours</i>	13	<i>Savoir</i>	1	<i>Histoire</i>	16	<i>Dates</i>	1
<i>Histoire</i>	6	<i>Sciences</i>	1	<i>Parler</i>	15	<i>Expérience</i>	1
		<i>sociales</i>					
<i>Parler</i>	6	<i>Secondaire</i>	1	<i>Cours</i>	13	<i>Français</i>	1
<i>Morale</i>	4	<i>Témoignage</i>	1	<i>Hitler</i>	6	<i>Information</i>	1
<i>Français</i>	3	<i>Violence</i>	1	<i>Apprendre</i>	5	<i>Ingéniosité</i>	1
<i>Guerre</i>	3			<i>Étudier</i>	5	<i>Instruire</i>	1
<i>Juif</i>	3			<i>Guerre</i>	5	<i>Intelligence</i>	1
<i>Actualité</i>	2			<i>Secondaire</i>	5	<i>Juif</i>	1
<i>Apprendre</i>	2			<i>Comprendre</i>	4	<i>Livre</i>	1
<i>Chômage</i>	1			<i>Débattre</i>	4	<i>Morale</i>	1
<i>Classe</i>	1			<i>Savoir</i>	4	<i>Obéir</i>	1
<i>Discours</i>	1			<i>Retenir</i>	3	<i>Pouvoir</i>	1
<i>Étudier</i>	1			<i>Classe</i>	2	<i>Programme</i>	1
<i>Hitler</i>	1			<i>Expliquer</i>	2	<i>Recul</i>	1
<i>Holocauste</i>	1			<i>Mussolini</i>	2	<i>Religion</i>	1
<i>Livre</i>	1			<i>Ordre</i>	2	<i>Russie</i>	1
<i>Pouvoir</i>	1			<i>Rappeler</i>	2	<i>Saouler</i>	1
<i>Première Guerre mondiale</i>	1			<i>Réfléchir</i>	2	<i>Seconde Guerre mondiale</i>	1
<i>Prévenir</i>	1			<i>Agir</i>	1	<i>Staline</i>	1
<i>Programme</i>	1			<i>Bien</i>	1	<i>Témoignage</i>	1
<i>Religion</i>	1			<i>Chapitre</i>	1	<i>Voir</i>	1
<i>Reproduction</i>	1			<i>Choc</i>	1		

Annexe 6

Les Territoires de la mémoire

Première vague				Deuxième vague			
<i>Témoignage</i>	3	Triangle rouge	1	Allemands	12	Déchet	1
<i>Cadavre</i>	2	Vidéo	1	<i>Camp</i>	4	<i>Déportation</i>	1
<i>Camp</i>	2	<i>Wagon</i>	1	<i>Corps</i>	4	Détenu	1
Chemin	2			Objectif	3	Étoile	1
<i>Entassé</i>	2			Parcours	3	Film	1
Exposition	2			Russes	3	Italiens	1
<i>Juifs</i>	2			<i>Wagon</i>	3	Machine	1
<i>S'identifier</i>	1			Barbare	2	Morts	1
<i>Corps</i>	1			<i>Cadavre</i>	2	<i>Musée</i>	1
<i>Déportation</i>	1			<i>Entassé</i>	2	<i>Témoignage</i>	1
Grue	1			Image	2	Terre	1
Mémoire	1			<i>Juifs</i>	2	Trou	1
<i>Musée</i>	1			Tracteur	2		

Annexe 7

Les lieux de mémoire

Première vague		Deuxième vague					
Camps de concentration	19	Auschwitz	43	Wagon	2	Noir	1
Auschwitz	16	Birkenau	22	Zyklon B	2	Photos	1
Allemagne	7	Breendonk	16	11 novembre	1	Plage	1
Camp	7	Camp	15	14 juillet	1	Pluie	1
Pologne	7	Camps de concentration	14	Allemagne	1	Portail	1
Birkenau	5	Imaginer	13	Alsace	1	Portrait	1
Breendonk	5	Attraction	8	Anniversaire	1	Poteau	1
Salle de torture	5	Chaussures	8	Arbre	1	Poteaux d'exécution	1
Armistice	4	Cheveux	8	Argelès-sur-Mer	1	Propre	1
Bastogne	4	Fours	7	Atmosphère	1	Rail	1
Camp d'extermination	4	Musée	7	Belgique	1	Refait	1
Monuments aux morts	4	Objets	7	Blanc	1	Repeint	1
Amsterdam	3	Lits	6	Boston	1	Rivesaltes	1
Congé	3	Pologne	6	Camp de travail	1	Sauvegarder	1
Imaginer	3	Camp d'extermination	5	Camps d'internement	1	Soleil	1
Photos	3	Baraquement	4	Chambre à gaz	1	Sourire	1
Baraquement	2	Chambre	4	Char d'assaut	1	Strasbourg	1

Annexes

Première vague		Deuxième vague			
<i>Cheveux</i>	2	Vitrines	4	Chose d'époque	1
<i>Commémoration</i>	2	Allée	3	Cimetière	1
<i>Fours</i>	2	Arbeit Macht Frei	3	Commercial	1
Maison d'Anne Franck	2	<i>Atrocité</i>	3	Conditions	1
<i>Malines</i>	2	Bloc	3	Couleur	1
<i>Mardasson</i>	2	Guide	3	Cultivant	1
<i>Ruines</i>	2	Reconstitution	3	Dortoir	1
Struthof	2	<i>Salle de torture</i>	3	Effets personnels	1
Turquie	2	<i>Toilettes</i>	3	Électricité	1
<i>Atrocité</i>	1	Barbelés	2	Enfers	1
Autriche	1	<i>Bastogne</i>	2	Exposition	1
Bague	1	Cachot	2	Filet	1
<i>Belgique</i>	1	<i>Commémoration</i>	2	Forêt	1
<i>Chambre à gaz</i>	1	<i>Dachau</i>	2	Gardien	1
<i>Dachau</i>	1	Entrée	2	Gore	1
Date	1	Entretenir	2	Habiller	1
Douche	1	Ghetto	2	Habit	1
États-Unis	1	Goulag	2	Intact	1
Étoile	1	Gris	2	Intéressant	1
Fort	1	Îlot	2	Lunettes	1
Franchimont	1	<i>Malines</i>	2	Mannequin	1
Gare	1	Monde	2	<i>Mardasson</i>	1
<i>Objets</i>	1	Natzwieler	2	Mariole	1
Pays-Bas	1	Personne	2	Matériel	1
<i>Rivesaltes</i>	1	Preuves	2	Matraque	1
Squelette	1	Prison	2	Mauthausen	1
Theux	1	<i>Ruines</i>	2	Méchant	1
<i>Toilettes</i>	1	Salle de bain	2	Monument	1
<i>Tombes</i>	1	Sobibor	2	Musée de la déportation	1
Trois-Ponts	1	Stèle	2	Naïveté	1
Verdun	1	Touristique	2	Nettoyé	1
Vrai	1	Valises	2	New York	1

Annexe 8

Le vecteur familial de socialisation

Première vague				Deuxième vague			
Grands-parents	49	Armes	1	Grands-parents	39	Enfant	1
Parler	27	Assassiner	1	Parler	39	Entreprise	1
Parents	19	Aveugle	1	Parents	13	Exciter	1
Guerre	10	Camp	1	Raconter	8	Feux d'artifice	1
Arrière-grands-parents	5	Camp de concentration	1	Guerre	7	Forger	1
Allemands	4	Cave	1	Arrière-grands-parents	6	Génocide	1
Américains	4	Collaborateur	1	Allemands	5	Gestapo	1
Infirmière	4	Date	1	Documentaire	5	Histoire	1
Soldat	4	Dégoût	1	Anecdote	3	Hitler	1
Souffrance	4	Émotion	1	Cacher	3	Italiens	1
Souvenir	4	Farine	1	Camp	3	Larme	1
Combattant	3	Grand-oncle	1	Enrôler	3	Lettes	1
Expliquer	3	Militaire	1	Juifs	3	Marqué	1
Fierté	3	Noël	1	Souffrance	3	Militaire	1
Raconter	3	Objet	1	Souvenir	3	Moquerie	1
Rafle	3	Oncle	1	Action	2	Nom de famille	1
Aryen	2	Orange	1	Déporté	2	Obus	1
Campagne	2	Police	1	Discuter	2	Passionnant	1
Clocher	2	Polonais	1	Ami	1	Pologne	1

Annexes

Première vague				Deuxième vague			
Cochon	2	Résistance	1	Anglais	1	<i>Polonais</i>	1
<i>Déporté</i>	2	Riche	1	Animé	1	Reconstruit	1
<i>Discuter</i>	2	Sécurité	1	Armée	1	Recul	1
Ferme	2			Arrière-grand-tante	1	Religion	1
Film	2			<i>Camp de concentration</i>	1	Rexiste	1
Frères	2			<i>Campagne</i>	1	Russie	1
Mitraillette	2			Canon	1	Rwanda	1
Mur de Berlin	2			Canton de l'Est	1	Savoir	1
Prisonnier	2			Caractère	1	<i>Soldat</i>	1
Réfugié	2			<i>Cave</i>	1	Stalingrad	1
Sœur	2			Changer	1	Table	1
Village	2			Chrétiens	1	Vie pépère	1
Actualité	1			Débattre	1	Wagon	1
<i>Anecdote</i>	1			Élections	1		

Table des matières

Préface	7
Introduction	9
1 LA TRANSMISSION DE LA MÉMOIRE DU GÉNOCIDE DES JUIFS DANS UNE PERSPECTIVE DE SOCIALISATION POLITIQUE	15
Chapitre 1 La transmission de la mémoire du génocide des Juifs	17
1 La mémoire et l'histoire	17
2 La mémoire du génocide des Juifs à l'école	20
Chapitre 2 Les processus de socialisation politique	31
1 Les différents sens du concept de politique	31
2 Le système politique	32
3 La socialisation politique	36
3.1 L'image des autorités	37
3.2 Le cynisme et la méfiance politique	39
3.3 L'efficacité politique	41
3.4 L'identification partisane des jeunes	43
3.5 La participation politique et civique	46
4 L'intégration des processus de socialisation	50
4.1 Le fondement de la perspective sociologique	50
4.2 La socialisation politique comme processus interactionnel	51
2 LES EXPRESSIONS SOCIALES	55
Chapitre 3 La norme du souvenir	59
1 Les formes de souvenirs	59
1.1 L'obligation de se souvenir	60

1.2	Le rôle et l'utilisation du témoignage	63
1.3	Le rôle des médias et de la fiction	65
1.4	Le souvenir critique et le rôle de l'école	68
2	L'opposition au négationnisme	74
Chapitre 4 La mémoire du génocide des Juifs et ses facettes émotionnelles		79
1	Le choc des jeunes	81
1.1	Les différentes traductions du choc	81
1.2	Les Territoires de la mémoire	83
1.3	L'âge pour la transmission de la mémoire du génocide des Juifs	85
2	La proximité émotionnelle	88
2.1	La proximité émotionnelle par les films de fiction et les récits des rescapés	88
2.2	La transmission par les lieux de mémoire	90
2.3	Le sentiment de déception	95
Chapitre 5 La mémoire du génocide des Juifs et les valeurs morales		101
1	Les oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux	102
1.1	Les définitions du racisme	102
1.2	Le rejet du racisme	104
1.3	Le rôle de la famille dans la transmission de la mémoire du génocide des Juifs.	108
1.4	Les autres oppositions à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux	112
2	La préconisation de certaines valeurs morales	116
3	La place de l'idéologie dans un processus génocidaire	117
3 LES EXPRESSIONS POLITIQUES		121
Chapitre 6 Les connaissances de l'univers politique		125
1	Les figures du pouvoir	126
2	Les différents détenteurs de l'autorité et leur incarnation	128
2.1	Les partis politiques	130
2.2	L'incarnation des autorités	132
2.2.1	<i>Les rôles et les fonctions des responsables politiques</i>	132
2.2.2	<i>Les personnalités politiques</i>	133

2.2.3	<i>La peur des Flamands, responsables de la crise politique belge</i>	137
3	Les règles et les types de régimes politiques	141
3.1	Les règles de fonctionnement	141
3.2	Les droits et les libertés	145
3.3	La question du négationnisme et de sa répression	148
	Chapitre 7 Les perceptions de l'univers politique	155
1	Les images négatives	156
2	La confiance dans le système politique	158
2.1	La place essentielle de l'Union européenne et des organisations internationales	159
2.2	La confiance envers le régime démocratique	164
2.2.1	<i>La confiance à l'égard du dispositif légal</i>	165
2.2.2	<i>La confiance envers certains droits et certaines libertés</i>	167
2.2.3	<i>La confiance envers les détenteurs de l'autorité</i>	168
2.3	Le rôle de la justice	170
3	L'absence de sentiment d'efficacité politique chez les jeunes	172
	Chapitre 8 Les modalités de la participation politique	175
1	Les attentes des jeunes à l'égard du vote	176
2	Le rejet des partis d'extrême droite et d'extrême gauche	179
3	Le faible engagement politique et civique	190
	Conclusions générales	195
1	Les expressions sociales	198
2	Les expressions politiques	199
3	Les continuités entre les registres de discours	200
4	L'importance relative des registres de discours	202
5	Les émotions irriguant les discussions	205
6	La transmission de la mémoire du génocide des Juifs aux générations futures	207
7	La mémoire du génocide et l'identité européenne	210
	Bibliographie	213

ANNEXES	233
Annexe 1 Les groupes de discussion avec les jeunes	235
Annexe 2 Le concept de génocide : aperçu théorique	257
Annexe 3 Les profils détaillés de chaque jeune du panel	267
Annexe 4 Le vecteur médiatique de socialisation	275
Annexe 5 Le vecteur scolaire de socialisation	277
Annexe 6 Les Territoires de la mémoire	279
Annexe 7 Les lieux de mémoire	281
Annexe 8 Le vecteur familial de socialisation	283