

## Usages des groupes focalisés en pédagogie de l'histoire. Enjeux et limites

Geoffrey GRANDJEAN (ULiège)

8 novembre 2022

Didactique spéciale en histoire



Pour récolter les opinions des jeunes, des professeurs, des parents et tout simplement des citoyens, il est possible de les faire discuter dans le cadre de petits groupes de discussions. Le choix d'une méthodologie qualitative mérite d'être discuté car si cette méthode se révèle digne d'intérêt, elle n'en présente pas moins certaines limites. Pour ce faire, nous proposons de débiter notre propos à partir de cette méthodologie mise en place pour récolter les attitudes de jeunes Belges francophones par rapport à la mémoire d'un fait passé, à savoir le génocide des Juifs<sup>1</sup>.

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

La méthodologie des groupes focalisés (*focus groups*) constitue une forme de l'entretien de groupe, c'est-à-dire « une situation construite, intermédiaire entre la situation réelle et la construction expérimentale »<sup>2</sup>. Il existe un nombre important de définitions du concept de *focus group* que nous n'allons pas recenser ; tout au plus peut-on utiliser celle fournie par Jenny KITZINGER et Rosaline S. BARBOUR selon laquelle « les *focus groups* sont des groupes de discussions explorant un ensemble spécifique de questions »<sup>3</sup>. Les premiers *focus groups* datent des années trente. Robert MERTON a été le premier à théoriser cette méthodologie qui a connu beaucoup de succès dans le domaine du marketing. Elle n'est cependant pas exclusivement réservée à cette discipline. En effet, comme l'a souligné Robert MERTON, le *focus group* constitue un « ensemble de procédures pour la collecte et l'analyse de données qualitatives qui peut nous aider à élargir la compréhension sociologique et psychologique dans quelques sphères de l'expérience humaine »<sup>4</sup>. Il est important de s'arrêter quelques instants sur le concept de *focus*. En effet, Andrés DAVILA et Mario DOMINGUEZ rappellent « ce qui est exprimé dans la dénomination même de *focus group* : 'focaliseur' [qui] désigne un appareil ou dispositif servant à focaliser ; c'est-à-dire, concentrer, rassembler »<sup>5</sup>. 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.

---

<sup>1</sup> Voir GRANDJEAN Geoffrey, *Les jeunes et le génocide des Juifs. Analyse sociopolitique*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Ouvertures sociologiques », 2014, 288 p.

<sup>2</sup> GIAMI Alain, « L'entretien de groupe », in BLANCHET Alain et al., *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*, Paris, Dunod, 1985, p. 227.

<sup>3</sup> KITZINGER Jenny et BARBOUR Rosaline S., « Introduction: the challenge and promise of focus groups », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny, *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*, Londres, Sage Publications, 2001, p. 4.

<sup>4</sup> MERTON Robert K., « The Focused Interview and Focus Groups. Continuities and Discontinuities », *Public Opinion Quarterly*, 1987, vol. 51, p. 565.

<sup>5</sup> DAVILA Andrés et DOMINGUEZ Mario, « Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, p. 55.

Faire parler des jeunes du génocide des Juifs et, surtout de sa mémoire, n'est pas chose aisée ; ce sujet pouvant être considéré comme sensible en raison des images auxquelles il renvoie<sup>6</sup>. 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 répondant récalcitrant »<sup>7</sup>. 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 à l'époque pour notre recherche.

Cette méthodologie s'avère dès lors doublement pertinente dans le cadre de recherches en science politique. D'une part, comme le rappellent fort bien Sébastien BRUNET et Pierre DELVENNE, cette méthodologie permet « le recueil des perceptions, des attitudes, des croyances, des zones de résistances des groupes cibles. Elle répond aux 'pourquoi' et aux 'comment' »<sup>8</sup>. Elle permet donc de dépasser l'unique recueil d'attitudes et d'opinions. D'autre part, la dynamique collective n'est pas oubliée car, « le corpus qu'il [le *focus group*] permet de constituer est le produit d'interactions sociales »<sup>9</sup>. 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 »<sup>10</sup>.

Cependant, insistons dès à présent sur 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 *focus groups* réalisés puisque tel n'était pas l'objectif premier de notre recherche. Par contre, nous avons souligné, tout au long de notre argumentation, la manière dont certains discours ont pu être tenus par les jeunes, la manière dont certains sujets ont été abordés durant les discussions ou encore les réactions des jeunes face à différentes thématiques. Ainsi, nous avons relevé les moments de silence, d'énervement, de doute... Loin de dresser un tableau exhaustif des interactions, nous avons ainsi livré une mosaïque, certes imparfaite, de ces interactions, nous permettant de dresser quelques comparaisons entre ces interactions.

---

<sup>6</sup> Sur ce sujet, voir notamment HOPPE Marilyn J., WELLS Elizabeth A., MORRISON Diane M., GILLMORE Mary R. et WILDSON Anthony, « Using Focus Groups to Discuss Sensitive Topics with Children », *Evaluation Review*, 1995, vol. 19, n° 1, pp. 102-114.

<sup>7</sup> FREY James H. et FONTANA Andrea, « The group interview in social research », *Social Science Journal*, 1991, vol. 28, n° 2, p. 181.

<sup>8</sup> 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).

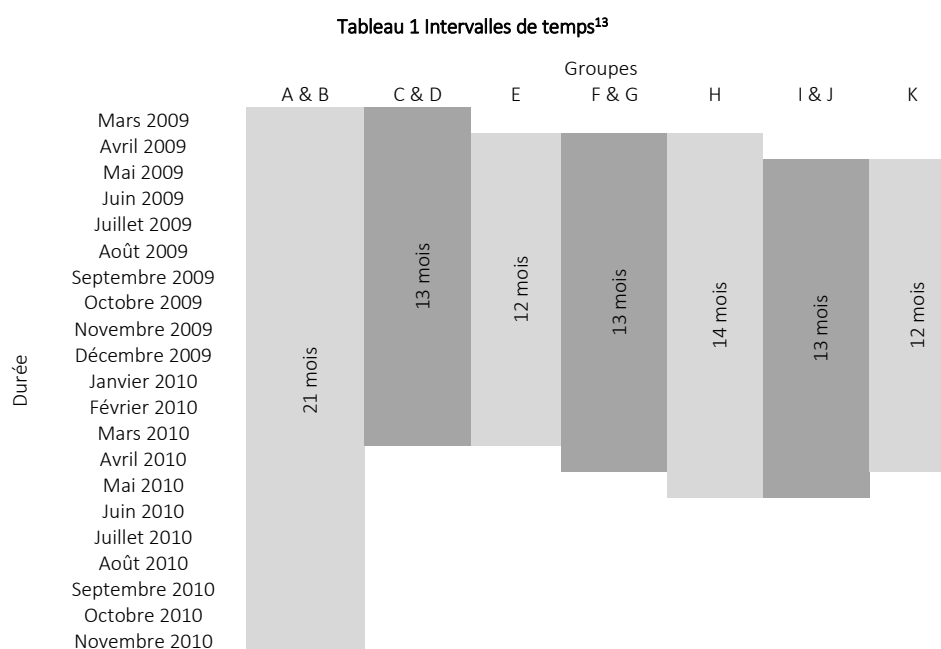
<sup>9</sup> DUCHESNE Sophie et HAEGEL Florence, *L'entretien collectif*, Paris, Armand Colin, Série « L'enquête et ses méthodes », 2005, p. 19.

<sup>10</sup> BRUNET Sébastien et DELVENNE Pierre, « Cahier n° 17 – Politique et expertise d'usage en situation de haute incertitude scientifique : application de la méthodologie des Focus Groups au risque électromagnétique », *op. cit.*

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

les *focus groups* ne permettent pas facilement d'obtenir des biographies individuelles ou le menu détail de la prise de décision durant des moments intimes, mais ils examinent comment la connaissance et, plus important, les idées ensemble se développent et opèrent au sein d'un contexte culturel donné<sup>11</sup>.

La méthodologie choisie se caractérisait également par sa dimension longitudinale. Il faut savoir que quelques études longitudinales ont été menées dans le champ de la socialisation politique permettant de prendre en compte l'effet du temps. Ces recherches apportent une plus-value dans ce champ d'étude car comme le souligne Anne MUXEL, « comprendre la socialisation c'est pouvoir tracer une trajectoire, évaluer une distance parcourue, saisir les enchaînements de circonstances, repérer les seuils, les points de passage, les moments de cristallisation »<sup>12</sup>. 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.



<sup>11</sup> KINTZINGER Jenny, « The methodology of Focus Groups : the importance of interaction between research participants », *Sociology of Health & Illness*, 1994, vol. 16, n° 1, p. 116.

<sup>12</sup> MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *Revue française de science politique*, 2001, vol. 51, n° 3, p. 409.

<sup>13</sup> 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.

Nous étions bien évidemment conscient qu'il s'agit d'un temps particulièrement court qui ne s'explique que par le délai dans lequel s'inscrivait notre recherche. Lors de la première vague de *focus groups*, les jeunes étaient âgés entre seize et dix-sept ans et étaient soit en quatrième secondaire<sup>14</sup>, 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. Entre ces deux intervalles de temps, les jeunes rencontrés ont eu l'occasion de prendre connaissance du génocide des Juifs par le milieu scolaire et, pour certains, par la visite de lieux de mémoire. Ainsi, deux éléments sont importants dans le cadre de ces *focus groups* longitudinaux : le temps et le processus d'apprentissage. Toutefois, les jeunes ont pu prendre connaissance de ce génocide par d'autres vecteurs de socialisation ou durant d'autres périodes. Concrètement, entre mars 2009 et novembre 2010, vingt-deux *focus groups* ont été réalisés au sein de sept écoles ; onze *focus groups* ont été réalisés par vague. Le Tableau 1 reprend la durée de l'intervalle pour chaque groupe.

Afin de satisfaire à la dimension longitudinale de notre recherche, les mêmes jeunes devaient être rencontrés lors des deux vagues. Toutefois, l'échantillon d'une enquête, comme l'a relevé Anne MUXEL dans le cadre de ses travaux, est condamné à une « mortalité du panel » et une « distorsion de l'échantillon du fait de son irrémédiable réduction »<sup>15</sup>. Nous avons été confronté à ce problème, alors que nous n'avions pas constitué d'échantillon représentatif, notre recherche étant qualitative. Ainsi, lors de la première vague de *focus groups*, 122 jeunes ont été rencontrés. Lors de la deuxième vague, ce nombre est descendu à 102. En outre, puisque nous 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 vagues<sup>16</sup>.

Le choix du nombre de *focus groups* s'est basé sur les recommandations de plusieurs auteurs qui conseillent d'en réaliser au minimum trois ou quatre et au maximum onze ou douze pour une recherche<sup>17</sup>. En fonction des auteurs, le nombre de *focus groups* peut varier

---

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *op. cit.*, pp. 412-413.

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> GIL Flores Javier, GRANALDO Alonso Cristina, « Using Focus Groups in Educational Research. Exploring Teachers' Perspectives on Educational Change », *Evaluation Review*, 1995, vol. 19, n° 1, p. 89.

du simple au double. Sophie DUCHESNE et Florence HAEGEL relèvent toutefois que le nombre minimum de *focus groups* dépend du nombre de critères que l'on prend en compte pour la construction du panel et du degré de structuration et de standardisation de l'organisation de la discussion<sup>18</sup>. 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<sup>19</sup>). Pour notre recherche, le nombre de *focus groups* a été limité à onze par vague car nous avons pu constater une certaine saturation lors des dernières rencontres de la première vague. Il ne semblait plus y avoir d'informations fondamentalement nouvelles émergeant des discussions. Toutefois, épinglons la dimension subjective de cette évaluation. En effet, si nous avons pu constater une claire saturation dans les discussions, il nous est arrivé, même dans les derniers groupes, d'être interpellé par les réflexions et les propos de certains jeunes qui n'avaient pas encore été tenus dans les *focus groups* précédents ; ces réflexions et ces propos restaient cependant marginaux par rapport à l'ensemble des discussions. Ce point mérite d'être souligné car il témoigne, selon nous, de la particularité de cette méthodologie où la centralité des interactions sociales peut entraîner une multitude – voire une infinité – de configurations discursives. Ainsi, dans les derniers *focus groups*, nous avons été interpellé de deux manières ; d'une part, par le contenu des propos des jeunes à la base de réflexions n'ayant jamais été faites précédemment – celles-ci étaient toutefois particulièrement marginales – ; d'autre part, par la manière dont les jeunes formulaient leurs discours, témoignant alors d'une originalité et traduisant certaines formes de réflexions qui n'avaient pas nécessairement eu l'occasion de se révéler précédemment.

La plupart des *focus groups* comptaient entre huit et dix participants à l'exception de deux groupes constitués respectivement de cinq et quinze élèves. Il s'agissait de groupes préexistants, c'est-à-dire des « groupe[s] de personnes qui se connaissent déjà chacune à travers la vie, le travail et la socialisation ensemble »<sup>20</sup>. 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

---

<sup>18</sup> DUCHESNE Sophie et HAEGEL Florence, *L'entretien collectif*, op. cit., p. 52.

<sup>19</sup> MORGAN David L., « Focus groups », *Annual Review of Sociology*, 1996, vol. 22, p. 144.

<sup>20</sup> KITZINGER Jenny, « The methodology of Focus Groups : the importance of interaction between research participants », op. cit., p. 105.

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 classes<sup>21</sup>. La présence des jeunes aux *focus groups* était imposée.

Les écoles, sociologiquement contrastées, ont été sélectionnées sur la base de quatre variables : origine nationale (population étrangère et d'origine immigrée ou non), origine sociale (population issue d'un milieu favorisé ou non), origine géographique (population issue d'un milieu rural ou urbain) et type de réseau fréquenté (population issue du réseau officiel ou du réseau libre). Le Tableau 2 reprend les différentes écoles et leur répartition en fonction des variables. La catégorisation des écoles par variable n'a pas été évidente. Nous avons ainsi admis une certaine souplesse dans notre catégorisation. Trois critères ont été utilisés pour qualifier un milieu social dans le cadre de notre recherche. Premièrement, il s'agissait du niveau d'étude et du travail des parents. Ces informations ont pu être récoltées par l'intermédiaire du bref questionnaire distribué à la fin des *focus groups* permettant de recueillir des données de signalement. Deuxièmement, le niveau de l'établissement scolaire a tenté d'être évalué sur la base de l'appréciation – fort subjective – des professeurs ou de la personne nous ayant accueilli. Troisièmement, nous avons pris en compte le lieu de résidence des jeunes, toujours grâce au questionnaire distribué à la fin des *focus groups*. Nous avons relié ce lieu de résidence avec le classement établi par le Service Public Fédéral Économie (ministère de l'économie belge) concernant le revenu moyen par déclaration fiscale des communes belges au moment de notre recherche<sup>22</sup>. Nous avons ainsi pu identifier le niveau de richesse des communes dans lesquelles les jeunes résidaient.

Tableau 2 Groupes et variables

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

<sup>21</sup> 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).

<sup>22</sup> SPF Économie – Direction Générale Statistique et Information économique, *Niveau de vie. Statistique fiscale des revenus*, Bruxelles, 2010, 232 p.



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 belge<sup>23</sup>. 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 de recherche. D'où l'idée de diversifier les cas de manière à inclure la plus grande variété possible, indépendamment de leur fréquence statistique<sup>24</sup>.

Ainsi, nous avons pu, lors de la vérification de nos hypothèses, partiellement apprécier si des différences existaient entre les groupes sur la base des variables prises en compte.

---

<sup>23</sup> En quelque sorte, la nationalité belge peut en effet être acquise par demande si une personne est née en Belgique.

<sup>24</sup> PIRES Alvaro, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in POUPART Jean, DESLAURIERS Jean-Pierre, GROULX Lionel et LAPERRIERE Anne, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Morin, 1997, p. 154 [en italique dans le texte].

## 2. Le protocole d'entretien et l'analyse des données

Les *focus groups* ont été réalisés à partir d'un protocole de recherche identique, ce qui permet d'assurer une homogénéité au niveau de leur déroulement et qui facilite dès lors le traitement comparatif. Le protocole prévoyait une discussion en groupe d'une durée limitée par l'horaire scolaire, comprise entre 75 minutes et 90 minutes. Nous pouvions, en effet, disposer de deux heures de cours, de manière générale successives, pour chaque classe ; une heure de cours comptant 50 minutes. Dans cinq cas, il nous a été impossible de réunir les élèves durant deux heures de cours consécutives. Nous avons alors dû scinder les discussions en deux périodes de 50 minutes, chacune entrecoupées d'une journée<sup>25</sup>.

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 histoire<sup>26</sup> visant à rappeler le génocide des Juifs, énoncée de la façon suivante :

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

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

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

Mais la situation était encore pire dans les centres. Il se 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.

---

<sup>25</sup> Les cinq *focus groups* qui n'ont pas pu être conduits durant deux heures consécutives sont les suivants : F (première et deuxième vagues), G (première et deuxième vagues), et K (première vague).

<sup>26</sup> Lors de la première vague, l'histoire a été lue à l'ensemble des élèves. Lors de la seconde vague, les élèves ont lu eux-mêmes l'histoire. Ce changement a été opéré car lors des derniers *focus groups* de la première vague, certains élèves étaient arrivés en retard. Nous avons donc trouvé qu'il était plus commode que les élèves aient le texte sous les yeux en cas d'arrivée tardive.

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

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

Cette histoire a été conçue afin d'être relativement vague tout en rappelant un événement historique bien connu des élèves<sup>27</sup>. L'imprécision avait pour but de ne pas utiliser certains mots dont celui de génocide ainsi que celui de camp<sup>28</sup>.

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 la mémoire du génocide des Juifs. Avant de conclure, il leur a été demandé si la connaissance de ce génocide pouvait les influencer dans leur vie quotidienne. Finalement, ils se sont interrogés sur la question de savoir si de tels faits étaient encore envisageables dans le futur. Si le protocole prévoyait un déroulement bien encadré de la discussion, une certaine souplesse a cependant été acceptée. Ainsi, dans plusieurs *focus groups*, des jeunes ont pu aborder certaines thématiques nécessitant alors de la part de l'animateur certaines inversions dans les séquences fixées

---

<sup>27</sup> Initialement, nous avons envisagé de faire lire la nouvelle de Franck PAVLOFF, *Matin brun*. Toutefois, étant donné les contraintes temporelles, nous avons privilégié la lecture d'une histoire assez courte permettant de faire comprendre assez rapidement quelle était la thématique de la discussion.

<sup>28</sup> On notera que pour ce mot, toutefois, les élèves l'ont presque systématiquement utilisé dans le cadre des discussions, comme le montreront les extraits présentés ultérieurement.

initialement. De telles permutations sont parfois nécessaires quand la méthodologie des *focus groups* est utilisée<sup>29</sup>.

Après la discussion, les élèves étaient amenés à remplir un questionnaire et à compléter des cartes mentales. Les cartes mentales proposées aux jeunes étaient de deux types. D'abord, une carte mentale de type conceptuelle : le mot « génocide » était inscrit au milieu d'une feuille et entouré d'ellipses ; les jeunes inscrivaient des mots dans ces ellipses. Ensuite, le deuxième type renvoyait à des cartes mentales de type géographique. Les élèves rencontrés avaient pour tâche de localiser les endroits où des génocides s'étaient déroulés. Ils disposaient pour cela d'une carte du monde avec le nom des pays<sup>30</sup>. Le questionnaire permettait, quant à lui, premièrement de disposer d'informations relatives au signalement des élèves<sup>31</sup>. Deuxièmement, il permettait de jauger la connaissance des jeunes quant au concept de génocide. Par exemple, il leur était demandé de le définir et de citer des exemples. Troisièmement, il y avait des questions relatives aux vecteurs de socialisation pour savoir si les jeunes en parlaient ou en avaient entendu parler à l'école, dans la famille et avec des amis et s'ils connaissaient des films ou des livres sur la thématique du génocide. Quatrièmement, il leur était demandé s'ils avaient déjà visité un lieu de mémoire, les Territoires de la mémoire ou une exposition sur cette thématique. Cinquièmement, une question cherchait à savoir s'ils avaient déjà commémoré un ou plusieurs génocides et s'ils estimaient qu'il était important de se souvenir de ce genre de faits historiques. Enfin, une question portait sur la possibilité de reproduction de tels faits.

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

---

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

<sup>30</sup> Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons finalement pas utilisé les cartes mentales pour notre argumentation. En effet, nous souhaitions focaliser celle-ci sur les discours que nous avons récoltés lors des *focus groups*. Sur l'analyse de ces cartes mentales, voir GRANDJEAN Geoffrey, « Le(s) génocide(s) vu(s) par des jeunes : représentations et localisations », in BREUX Sandra, REUCHAMPS Min et LOISEAU Hugo, *La carte mentale : un outil participatif pour la science politique*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, coll. « Méthodes participatives appliquées », pp. 95-117.

<sup>31</sup> Les données de signalement étaient les suivantes : sexe, âge, année d'étude et orientation, nationalité des parents, niveau d'étude des parents, métier des parents et proximité partisane.

Tableau 3 Découpage temporel et thématique du protocole de recherche

	Durée	Parties	Questions principales
	5 min.		Lecture histoire
Scénarios	8 min.	Scénario 1 : Bourreaux	- Qu'en pensez-vous ? - Que feriez-vous ? - Obéiriez-vous aux ordres ?
	8 min.	Scénario 2 : Victimes	- Qu'en pensez-vous ? - Comment auriez-vous réagi ?
	8 min.	Scénario 3 : Témoins	- Qu'en pensez-vous ? - Auriez-vous réagi ?
	8 min.	Scénario 4 : Souvenir	- Que feriez-vous en tant que jeune ? - Est-il important de se souvenir ?
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 possible dans le futur ?
	10-15 min.		Cartes mentales et questionnaire

Pour chaque *focus group*, il y avait un animateur et un observateur. Comme son nom l'indique, l'animateur était le seul à animer les discussions. Il posait les questions principales reprises dans le Tableau 3 et, en fonction de la tournure des discussions, approfondissait certains points et relançait le débat. Différents animateurs<sup>32</sup> ont assuré ce rôle pour les différents *focus groups*. Ils ont été systématiquement préparés préalablement au déroulement des groupes de discussions par l'explication précise du protocole d'entretien. Les observateurs<sup>33</sup> devaient, quant à eux, prendre note des discussions afin de pouvoir

<sup>32</sup> Nous avons choisi de diversifier les animateurs afin de laisser la place à différentes formes d'animation et éventuellement réduire les biais liés à l'animation d'un groupe. La liste suivante reprend les noms et la qualité des animateurs pour chaque groupe : A I (nous-même), A II (nous-même), B I (François ONCLIN, étudiant en Droit), B II (Quentin GÉNARD, étudiant en science politique), C I (Jérémy DODEIGNE, étudiant en science politique), C II (nous-même), D I (Sarah JONET, étudiante en science politique), D II (Quentin GÉNARD, étudiant en science politique), E I et II (nous-même), F I (Min REUCHAMPS, doctorant en science politique), F II (François ONCLIN, étudiant en droit et Jérémy DODEIGNE, étudiant en science politique), G I et II (nous-même), H I (nous-même), H II (Min REUCHAMPS, doctorant en science politique), I I et II (nous-même), J I (Sarah JONET étudiante en science politique), J II (Jérémy DODEIGNE, étudiant en science politique), K I et II (nous-même).

<sup>33</sup> La liste suivante reprend les noms et la qualité des observateurs pour chaque groupe : A I (Maryam Mouzzouri, étudiant en science politique), A II (Océane ORBAN, Laura LIBER et Maureen SINGER, élèves de l'Athénée Royal de Vielsalm-Manhay), B I (Sophie BOUNAMEAU, étudiant en science politique), B II (Maxime COMMAS, étudiant en science politique), C I et II (Brian DESCHAMPS, étudiant en science politique), D I (nous-même), D II (Maxime COMMAS, étudiant en science politique), E I (Sophie BOUNAMEAU, étudiant en science politique), E II (Bruno SCIANNAMEA, fonctionnaire), F I (Elodie FLABA, assistance au Département de science politique), F II (aucun observateur), G I et II (Julien GRANDJEAN, doctorant en neuropsychologie), H I (Vincent COBUT, chercheur au département de science politique), H II (Vincent JOASSIN, étudiant en science politique), I I (Jean-Benoît MUSTERS, étudiant en science politique), I II (David STANS, assistant au Département de science politique), J I (Maryam MOUZZOURI, étudiante en science politique), J II (Elodie FLABA, assistante au Département de science politique), K I (Elodie FLABA, assistante au Département de science politique et Min REUCHAMPS, doctorant en science politique) et K II (Geoffrey JORIS, doctorant en science politique).

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<sup>34</sup>. Les discussions ont alors pu être retranscrites grâce au logiciel *HyperTRANSCRIBE* en se basant sur les notes prises par l'observateur. Nous avons personnellement retranscrit l'ensemble des *focus groups* à l'exception de trois d'entre eux<sup>35</sup>. La raison est assez simple. Dans une recherche, Greg MYERS a fait retranscrire le même *focus groups* par cinq personnes différentes et a constaté des différences entre les retranscriptions<sup>36</sup>. Nous avons donc souhaité laisser la place à d'autres formes de retranscriptions – même si d'un point de vue formel, les contraintes et les codes devaient être rigoureusement respectés par les différentes personnes qui ont retranscrit les contenus des discussions<sup>37</sup>.

Le volumineux corpus de données a ensuite fait l'objet d'une analyse systématique appuyée par un logiciel d'analyse qualitative libre, *WeftQDA*<sup>38</sup> 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 »<sup>39</sup> 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

---

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> Les trois *focus groups* qui n'ont pas été retranscrits par nous-même sont les suivants : C I et A II (retranscrits par Audrey LAURIELLO, étudiante en science politique), A I (retranscrit par Quentin GENARD, étudiant en science politique).

<sup>36</sup> MYERS Greg, « Enabling talk : How the facilitator shapes a focus group », *Text & Talk*, 2007, vol. 27, n° 1, p. 84.

<sup>37</sup> Nous n'avons pas constaté de grandes différences dans les retranscriptions. Tout au plus, la différence majeure se situait au niveau de l'usage de la ponctuation et des points de suspension. Ainsi, certaines personnes ayant retranscrit les discussions ont pu laisser trois points de suspension en fonction de l'intonation des jeunes, dimension que nous n'avons pas prise en compte pour la constitution de nos codes. Nous avons préféré les supprimer.

<sup>38</sup> Ce logiciel peut être téléchargé à l'adresse suivante : <http://www.pressure.to/qda/> (consulté le 22 mars 2011).

<sup>39</sup> LEJEUNE Christophe, « Au fil de l'interprétation – L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative », *Swiss Journal of Sociology*, 2008, vol. 34, n° 3, p. 594.

concepts qui sont suggérés par les données de terrain et ce, tout au long de la démarche analytique<sup>40</sup>.

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 »<sup>41</sup>. Cette suspension est cependant temporaire puisque le chercheur, après plusieurs périodes d'alternance et d'interaction entre la collecte et l'analyse des données, pourra se référer à un cadre théorique afin de le lier avec les développements empiriques.

Les logiciels d'analyse qualitative se réclamant de la *Grounded Theory*, à l'instar de *WeftQDA*, ont été conçus afin d'assurer le retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques. Christophe LEJEUNE nous aide à mieux comprendre le fonctionnement et l'utilité des logiciels d'analyse qualitative en décrivant la dimension processuelle de l'analyse d'un corpus de données constitué, par exemple, de discours tenus lors de *focus groups*. Ainsi, ces logiciels assistent les chercheurs en sciences humaines dans le cadre de l'analyse des données qu'ils ont récoltées. Pour ce faire, ils permettent de marquer le corpus de données pour construire des catégories d'analyse s'articulant avec le contenu de celles-ci, comme les discours des jeunes, par exemple. Ce processus interprétatif permet ainsi de vérifier les hypothèses pouvant apparaître au cours de l'analyse<sup>42</sup>. 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 »<sup>43</sup>.

Concrètement, l'analyse de nos données s'est déroulée en plusieurs étapes. Après avoir retranscrit l'intégralité des discours tenus dans le cadre de la première vague de *focus groups*, nous avons identifié des registres de discours que nous avons marqués à l'aide du logiciel d'analyse qualitative. Lors de cette première étape, nous avons tenté de nous détacher de notre cadre théorique et trois considérations ont été prises en compte pour la constitution

---

<sup>40</sup> GUILLEMETTE François, « L'approche de la *Grounded Theory* ; pour innover ? », *Recherches Qualitatives*, 2006, vol. 26, n° 1, p. 33.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>42</sup> LEJEUNE Christophe, « Au fil de l'interprétation – L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative », *op. cit.*, pp. 594-596.

<sup>43</sup> 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, p. 206.

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 rappelle Sébastien BRUNET et Pierre DELVENNE, le protocole constitue le point de départ de l'analyse des données<sup>44</sup>. Deuxièmement, nous avons tenté de distinguer les discours ayant une signification politique telle que nous l'avons définie dans le cadre de notre recherche<sup>45</sup>. 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 disposons donc déjà d'une certaine analyse, toutefois incomplète.

En effet, il nous restait à réaliser la deuxième vague de *focus groups*, à analyser les discussions et à les intégrer avec celles de la première vague. Une remarque doit être faite concernant la réalisation de la deuxième vague. Dans la mesure où la dimension longitudinale nous demandait de conserver un protocole de recherche identique entre la première vague et la deuxième, nous n'avons pas modifié le protocole de recherche sur la base de l'analyse de la première vague de *focus groups*. Or, selon la *Grounded Theory*, le chercheur « retourne plusieurs fois sur le terrain pour, d'une part, 'ajuster' sa théorie émergente et pour, d'autre part, élargir la compréhension du phénomène »<sup>46</sup>. 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 avons étudié.

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

---

<sup>44</sup> BRUNET Sébastien et DELVENNE Pierre, « Cahier n° 17 – Politique et expertise d'usage en situation de haute incertitude scientifique : application de la méthodologie des Focus Groups au risque électromagnétique », *op. cit.*

<sup>45</sup> 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. GRANDJEAN Geoffrey, *Les jeunes et le génocide des Juifs. Analyse sociopolitique*, *op. cit.*, pp. 31-54.

<sup>46</sup> GUILLETTE François, « L'approche de la *Grounded Theory* ; pour innover ? », *op. cit.*, p. 38.



première vague de *focus group* à la lumière de celle que nous avons réalisée pour la deuxième vague. Des liens ont ainsi été progressivement mis en place entre les deux vagues, nourris par le cadre théorique insufflé au fur et à mesure du processus d'analyse de notre corpus de données. Ce dernier a donc été véritablement un processus itératif entre, d'une part, les données entre elles et, d'autre part, entre les données et le cadre théorique.

Enfin, la troisième et dernière étape a été accomplie afin de structurer notre argumentation et d'en assurer la présentation. Nous avons alors pu identifier des registres de discours sur la base de catégories constituant la structure de notre argumentation telle qu'elle a été développée dans notre recherche<sup>47</sup>. 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 avons 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<sup>48</sup>. 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 n'avons pas mené une comparaison entre les groupes de discussions. Si cette absence de comparaison avait pour but de simplifier notre argumentation, c'est surtout parce que nous avons souhaité davantage développer les différences entre les variables sociologiques et les vagues de *focus groups*. En effet, la composition des groupes sur la base des différentes variables sociologiques prises en compte divergeait parfois fortement. Il était donc difficile de pouvoir mener à bien l'exercice comparatif. Par contre, nous avons regroupé les jeunes sur la base des différentes variables sociologiques et nous avons tenté de mener cet exercice,

---

<sup>47</sup> GRANDJEAN Geoffrey, *Les jeunes et le génocide des Juifs. Analyse sociopolitique*, op. cit., pp. 55-194.

<sup>48</sup> Il faut noter que nous n'avons pas réalisé de comparaisons entre les groupes. Si cette absence de comparaison avait pour but de simplifier notre argumentation, c'est surtout parce que nous avons souhaité davantage développer les différences entre les variables sociologiques et les vagues de *focus groups*.

toutefois limité. Dès lors, nous n'avons pas comparé les groupes entre eux mais bien les jeunes à partir des variables sociologiques. Pour ce faire, nous avons bien évidemment pris en compte les interactions que les jeunes ont eues dans les différents groupes.

### 3. Les forces et les limites de l'utilisation des *focus groups*

Récolter des discours de jeunes à l'aide de *focus groups* pour analyser les conséquences des connaissances de la mémoire du génocide des Juifs sur leur socialisation politique nécessite de détailler les avantages et les forces de la méthodologie choisie. En effet, l'application de celle-ci a vu émerger des problèmes et des embûches de nature différente qu'il convient de décrire.

Premièrement, abordons les retranscriptions 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 retranscriptions avec les discussions. Toutefois, nous devons bien souligner que ces retranscriptions ne peuvent parfois refléter que très imparfaitement la teneur des discussions. En effet, des silences – parfois lourds de sens –, des sous-entendus, des gestes ou des ambiances peuvent souvent être difficile à transcrire, comme le souligne Colette BARIBEAU :

Le fait que les entretiens soient transcrits peut donner l'impression que ce sont des matériaux écrits alors que ce sont des matériaux oraux. Et transcrire des entretiens de groupe est une entreprise plus complexe que la transcription d'entretiens individuels. Le chercheur prendra-t-il en compte le non verbal, très souvent présent au cours des discussions ? Que faire des données non expliquées et des conversations croisées qui se chevauchent ? Comment seront transcrits (et analysés) les marqueurs de relation propres à l'oral (par exemple : *fa'que, pis* ; ou les « bouche-pauses » : *hum, ah, ben*). Comment traiter ces moments où s'installent des consensus sur des significations partagées, mais non expliquées ?<sup>49</sup>.

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 codage<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> BARIBEAU Colette, « L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, p. 44 [en italique dans le texte].

<sup>50</sup> Les retranscriptions reproduisent textuellement les discours exprimés durant le *focus group*. Des fautes langagières sont donc présentes. Les élèves ont d'abord été codés avec une série de lettres et de chiffres pour l'analyse. Il s'agit d'une exigence d'anonymat mise en place dans le protocole de recherche. Pour la rédaction, nous avons décidé de donner un prénom fictif à chaque élève. Une remarque doit être faite. Afin d'identifier les groupes auxquels appartiennent les jeunes, la première lettre de chaque prénom correspond à la lettre du groupe auquel l'élève était rattaché. Par exemple, Adeline faisait partie du groupe A. Par ailleurs, d'autres codes ont été utilisés lors de la retranscription des discussions. Les voici présentés :  
Ani : Code utilisé quand l'animateur prend la parole.

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, la mise en œuvre de la dimension longitudinale a été source de défis. Ainsi, nous avons déjà souligné que nous n'avons pu éviter la perte et l'ajout de certains jeunes entre les deux vagues de *focus groups*. Qu'en est-il dès lors de la dynamique de groupe dans de telles circonstances ? La perte ou l'ajout de membres invalide-t-elle automatiquement la comparaison d'une dynamique – dynamique qui, en elle-même, aurait pu être différente avec les mêmes individus à des mois d'intervalle ? En outre, la durée sur laquelle s'est déroulée cette recherche est particulièrement courte pour évaluer des changements profonds<sup>51</sup>. Rappelons à cet égard que les grandes études longitudinales menées en socialisation politique s'étalent souvent sur plusieurs années<sup>52</sup>. En conséquence, dans notre recherche, il a été compliqué 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<sup>53</sup>.

Troisièmement, discutons le caractère préexistant des groupes rencontrés et leur homogénéité. Par efficacité, nous avons choisi de constituer des groupes à partir de classes

---

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.

<sup>51</sup> Il peut être utile de mentionner que nous avons été contraints pour la durée de notre mandat de recherche.

<sup>52</sup> Ainsi, M. Kent JENNINGS et Gregory B. MARKUS ont réalisé une étude sur 17 ans alors qu'Anne Muxel a fait de même sur 11 ans. Voir JENNINGS M. Kent et MARKUS Gregory B., « Partisan Orientations over the Long Haul : Results from the Three-Wave Political Socialization Panel Study », *The American Political Science Review*, 1984, vol. 78, n° 4, pp. 1000-1018 et MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *op. cit.*

<sup>53</sup> MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *op. cit.*, p. 409.

d'élèves. Cela nous permettait ainsi de réunir, plus facilement, un certain nombre d'individus, sans devoir partir à leur recherche ni s'assurer de leur présence – puisque celle-ci est obligatoire dans le cadre scolaire. Comme nous devions revoir ces élèves une seconde 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<sup>54</sup>. Enfin, constituer des groupes à partir de classes d'élèves réduisait les contraintes organisationnelles liées à la réalisation de *focus groups* comme le déplacement des participants, le lieu de réunion ou encore les moyens mis à notre disposition.

Quatrièmement, la durée des *focus groups* constitue une dimension importante dans une recherche. 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.

Cinquièmement, insistons sur une autre contrainte découlant du cadre scolaire : le lieu où se sont tenus les *focus groups*. Puisque nous avons travaillé avec des classes d'élèves, il nous était impossible de sortir ceux-ci du milieu scolaire durant les heures de cours<sup>55</sup> (formalités administratives, assurances, etc.). Nous devions donc réaliser systématiquement les *focus groups* dans les classes de l'institution d'enseignement. Or, le lieu n'est pas neutre pour la réalisation de *focus groups*, surtout dans un milieu scolaire où les discussions peuvent être

---

<sup>54</sup> MUXEL Anne, « Les choix politiques des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale », *op. cit.*, p. 414.

<sup>55</sup> Généralement de huit heures à seize heures.

davantage formelles et où l'animateur peut être assimilé à un professeur<sup>56</sup>. 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 et non hiérarchique. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a été demandé au professeur de ne pas participer aux discussions. Seuls trois *focus groups* ont vu la présence du professeur : E I, E II et D I. Pour le groupe E, cela n'a pas posé de problème. En effet, suite au projet mené avec les élèves pour visiter le camp de Rivesaltes, les élèves étaient devenus fort proches de leur professeure, entretenant avec elle une relation relativement amicale. Aucune gêne n'a jamais été ressentie quand les élèves prenaient la parole en présence du professeur. Par contre, pour le groupe D I, le professeur a souhaité assister à une partie de la discussion, mais les élèves ont directement montré une certaine gêne, ne souhaitant dès lors plus parler. Le professeur est alors sorti et la discussion a pu se dérouler selon le protocole de recherche. Nous voudrions finalement mentionner une petite anecdote. Un groupe (I I) a été réuni dans une classe au décor un peu particulier. En effet, l'ensemble des murs étaient couverts d'une série d'images, de photos ou d'affiches rappelant les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Il y avait même, au mur, une copie de la partie supérieure du portique d'entrée du camp de concentration d'Auschwitz I : « Arbeit Macht Frei ». Le décor de la classe semblait approprié pour la discussion, et nous en avons profité pour susciter, durant celle-ci, les réactions des jeunes.

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

---

<sup>56</sup> GREEN Judith et HART Laura, « The impact of context on data », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny, *op. cit.*, p. 27.

bel et bien muets et ne répondaient pas aux sollicitations. Une fois encore, il faut tenir compte de ces phénomènes de leadership et de timidité, car ils influencent la dynamique du *focus groups*.

Septièmement, le recours à des *focus groups* peut poser certaines questions quand il s'agit de traiter de certains sujets sensibles<sup>57</sup>, comme celui de la mémoire du génocide des Juifs. Ainsi, dans deux des *focus groups* réalisés, il y avait un rescapé rwandais (du génocide des Tutsis) et une jeune fille d'origine arménienne. La présence de ces deux individus est intéressante à souligner car elle révèle toute la complexité de traiter du sujet sensible dans le cadre de *focus groups*. Commençons par Djibril qui, lors de la première vague de *focus group*, venait d'arriver à l'Athénée Saucy-Destenay (groupe D). Il ne prenait que très peu la parole. Quand il la prenait, il était particulièrement réservé et parlait à voix basse ; ce qui nécessitait parfois de lui faire répéter ses propos. Nous voudrions souligner une de ses interventions durant laquelle il s'est positionné à l'opposé d'autres membres du groupe. Ainsi, durant la discussion, il était demandé aux élèves s'il était important de se rappeler certains faits historiques comme les génocides. Si certains élèves ont répondu par l'affirmative, le jeune Rwandais a timidement mentionné – mais de manière déterminée – qu'il était parfois bon d'oublier car le souvenir pouvait alimenter la haine, comme le relate l'Extrait 1.

#### Extrait 1

Ani : Et pour vous, personnellement, vous trouvez cela important de se rappeler ce genre de chose ou pas ?

Damien : Ben oui, c'est surtout prendre des leçons, savoir ce que le peuple a fait.

[PC] Ça comme ça quoi.

Ani : Qu'est-ce qu'on peut faire pour s'en souvenir ?

[Long silence]

Ani : C'est important pour vous de se rappeler ça ou pas ?

Déborah : Quand même un peu quoi. C'est un fait qui a marqué. On y pense chacun un peu.

Ani : Et toi Djibril, c'est important de se rappeler ?

Djibril : C'est toujours important. C[e n]'est pas oubliable.

Ani : C[e n]'est pas oubliable pour toi ?

Djibril : [PC] Quand on s'en rappelle trop souvent, on se crée de la haine.

Ani : Donc, parfois, vaut mieux oublier ?

Djibril : Oui.

En tant qu'observateur pour ce groupe, nous pouvons témoigner du malaise ressenti lorsque le jeune a abordé ce point. Ses propos ne traduisaient pas, selon nous, une certaine timidité

---

<sup>57</sup> Clare FARQUHAR définit la sensibilité de certaines recherches comme étant la potentialité de celles-ci de soulever de forts sentiments ou opinions, ou de constituer une menace pour ceux qui sont impliqués, que ce soit le chercheur ou le participant d'un *focus group*. Voir FARQUHAR Clare, « Are focus groups suitable for 'sensitive' topics », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny, *op. cit.*, p. 48.

mais davantage une forme de traumatisme vis-à-vis de son passé. Certes, il s'agit là d'une appréciation toute subjective de notre part, mais elle demeure importante.

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

#### Extrait 2

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

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

Ani : Et toi Chérifa, tu en penses quoi ?

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

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

Chakiba : [Silence]

Ani : Ca ne te dit rien, ça, non ?

Chakiba : [Silence]

Si la thématique du génocide des Juifs peut constituer un sujet sensible, il faut toutefois souligner l'importance de la dynamique collective pouvant faciliter la discussion. En effet, comme nous l'avons souligné par ailleurs, les interactions lors des *focus groups* ont plusieurs fois constitué une force de relance de la discussion qui pouvait s'épuiser au fil du temps. En outre, certains jeunes ont régulièrement réorienté la discussion et permis par là-même, de la relancer<sup>58</sup>. On rejoint alors la pertinente remarque formulée par Greg MYERS et Phil MACNAGHTEN, qui rappellent que la grande force des *focus groups* se situe au niveau du caractère imprédictible de la discussion au cours de laquelle les « participants peuvent faire

---

<sup>58</sup> GRANDJEAN Geoffrey, « Parler de(s) génocide(s) avec des jeunes : appréhender un sujet difficile par des focus groups longitudinaux », in BRUNET Sébastien, CLAISSE Frédéric et FALLON Catherine (coord.), *La participation à l'épreuve*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « Méthodes participatives appliquées », 2012 (à paraître).

des connexions soudaines qui désorientent le codage des chercheurs mais qui élargissent leurs opinions [celles des participants] »<sup>59</sup>.

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

[...] toute nouvelle idée émise suscite l'accord d'un bon nombre de participants jusqu'à ce qu'un participant s'y oppose et trouve, du même coup, des défenseurs.  
[...] Le corpus qualitatif est parsemé d'hésitations (euh, silence, etc.) qui témoignent de tout le dilemme des participants qui ne peuvent en aucune façon échapper à l'influence de leurs pairs<sup>60</sup>.

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

### Extrait 3

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

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

[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 validité<sup>61</sup> ou de leur stabilité<sup>62</sup>. En effet, lorsque des élèves sont interrogés dans le cadre scolaire, le chercheur peut se demander s'il a bien recueilli des opinions correspondant à ce qu'ils pensent. Les jeunes délivrent-ils leur propre opinion ou formulent-ils davantage une réponse scolaire, correspondant à ce qui a pu être vu au cours ? Dans la même veine, le professeur peut éventuellement chercher à influencer ses

---

<sup>59</sup> MYERS Greg et MACNAGHTEN Phil, « Can focus groups be analysed as talk ? », in BARBOUR Rosaline S. et KITZINGER Jenny, *op. cit.*, p. 175.

<sup>60</sup> TOURE El Hadj, « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité », *Recherches Qualitatives*, 2010, vol. 29, n° 1, p. 20.

<sup>61</sup> Hugo LOISEAU définit la validité comme étant « la capacité de l'instrument de bien générer les informations recueillies et le phénomène étudié ». LOISEAU Hugo, « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information : une évaluation », in BREUX Sandra, REUCHAMPS Min et LOISEAU Hugo, *op. cit.*, pp. 42-43.

<sup>62</sup> Selon El Hadj TOURE, les opinions des individus peuvent changer selon que l'on est dans le cadre d'une entrevue collective ou individuelle; d'où un problème de stabilité. TOURE El Hadj, « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité », *op. cit.*, p. 16.



élèves avant la récolte des données, car il peut se sentir indirectement évalué par les discussions tenues lors des *focus groups*. Le grand nombre de *focus groups* réalisés combiné à la transversalité des thèmes de discussion entre les *focus groups* permet d'accorder une certaine validité aux données recueillies. En outre, à de nombreuses reprises, nous avons pu assister à des discours de jeunes qui s'opposaient de manière frontale à l'opinion émise par certains, infirmant donc un effet de mimétisme généralisé de la part des jeunes. Une façon de garantir la validité des données est de recourir à la triangulation, ce qui permet ainsi de « contrôler la qualité et la crédibilité des résultats d'une recherche par l'utilisation d'une variété de personnels, de théories, de sources ou d'instruments de collecte de l'information »<sup>63</sup>. 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 à la base de notre analyse auraient pu être tenus dans le cadre d'autres sujets de discussion, non reliés à la thématique de la mémoire 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.

---

<sup>63</sup> LOISEAU Hugo, « La carte mentale comme instrument de collecte de l'information : une évaluation », *op. cit.*, p. 44.