

CHAPITRE V

Le(s) génocide(s) vu(s) par des jeunes : représentations et localisations

Geoffrey GRANDJEAN

*Aspirant du Fonds de la Recherche Scientifique – F N R S
au département de science politique de l'Université de Liège*

Parler du passé avec des jeunes est monnaie courante, notamment sur le plan scolaire. Pourtant, il existe certaines thématiques plus difficiles à appréhender car elles peuvent comporter une dimension émotive et présenter une certaine complexité. C'est notamment le cas des faits génocidaires (Ernst, 2008). Comment, dès lors, aborder cette thématique avec des jeunes ? La carte mentale se révèle-t-elle être un outil pertinent pour y arriver, notamment pour le chercheur en sciences politiques ?

En présentant des cartes mentales qui ont été remplies par de jeunes¹ belges francophones en relation avec des discussions menées dans le cadre de groupes focalisés, ce chapitre cherche à montrer que des cartes mentales peuvent constituer un outil particulièrement utile pour obtenir des informations précieuses et pertinentes sur un sujet qui peut sembler, de prime abord, difficile d'accès.

Les cartes mentales proposées aux jeunes sont de deux types. Le premier type est une carte mentale de type conceptuel. Le mot « génocide » est inscrit au milieu d'une feuille et entouré d'ellipses. Les jeunes inscrivaient des mots dans ces ellipses. Le deuxième type renvoie à des cartes mentales de type géographique. Les élèves rencontrés avaient pour tâche de localiser les endroits où des génocides s'étaient déroulés.

Les analyses proposées dans les prochaines sections tenteront de montrer la richesse que peut receler cet outil méthodologique et pédagogique très peu utilisé en sciences politiques. Cependant, montrer les richesses ne signifient nullement mettre de côté les points pouvant

¹ Dans ce chapitre, nous entendons par « jeunes », des personnes âgées de 16 à 18 ans

affaiblir cette méthodologie. Ainsi, l'analyse dialectique proposée² soulignera également les limites de cet instrument méthodologique.

I. Objet de la recherche

Les cartes mentales présentées dans ce chapitre constituent une partie d'un corpus qui est actuellement récolté dans le cadre de notre recherche doctorale. Cette dernière vise à analyser les processus d'éveil politique pouvant découler de la transmission de la mémoire des faits génocidaires auprès des jeunes Belges francophones. L'autre partie du corpus est constituée par les discours de jeunes Belges francophones tenus lors de groupes focalisés.

Comme le rappelle Helen Fein, le concept de 'génocide' « a été si dévalorisé par une étendue sémantique que son utilisation inspire la suspicion » (1997 : 95). Ainsi, il est monnaie courante d'entendre ce mot pour qualifier une série de situations se déroulant dans le monde (du désastre humanitaire au massacre de populations en passant par l'éradication de certaines espèces animales). Le mot génocide possède donc actuellement un contour flou pour les non-spécialistes de la matière.

Pourtant, des définitions claires et précises existent en fonction des champs d'étude. Si on se place dans le champ juridique, il est indispensable de se référer à la première définition élaborée par Raphael Lemkin (1944) et reprise ensuite, en partie, dans l'article II de la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide du 9 décembre 1948, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, stipulant que :

« Le génocide s'entend de l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire, ou 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 »

Juridiquement, il existe ainsi trois éléments constitutifs pour pouvoir qualifier un fait de génocide : l'élément matériel qui est l'ensemble des actes cités, l'élément moral qui renvoie à l'intention des auteurs et le destinataire particulier qui est le groupe visé (Verhoeven, 1991).

² L'analyse dialectique proposée dans ce chapitre équivaut, en fait, à une triangulation, au sens où l'entend Hugo Loiseau dans cet ouvrage

La définition juridique ne convainc, cependant, pas tout le monde ; notamment les chercheurs en sciences sociales. Comme le rappelle Frank Chalk, alors que la clé d'entrée pour le juriste est la notion de crime, le sociologue et le politologue cherchent davantage à délimiter les frontières de ce concept pour analyser et étudier des cas et ainsi établir les éléments communs à différents génocides (1997 : 47). Ainsi, la notion de génocide varie en fonction des critères pris en compte par les auteurs. Plutôt que présenter exhaustivement l'ensemble des définitions et des auteurs qui s'y rapportent, mettons en avant les grandes différences qui caractérisent certains auteurs et qui nous permettront d'éclairer les cartes mentales présentées dans cette contribution.

Il y a d'abord les auteurs qui critiquent l'absence, dans la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide, de la notion de 'groupes politiques et sociaux'. En effet, cette absence restreint le champ d'application de la convention³ (Drost, 1959 ; Chalk, 1997). Pour ces auteurs, il est important d'inclure la notion de groupes politiques et sociaux dans le cadre de la définition du concept de génocide.

Ensuite, certains auteurs s'opposent sur l'importance qui doit être accordée à l'intention des auteurs de crimes de génocide. Si d'aucuns privilégient la structure du système pour expliquer le processus génocidaire (Barta, 1987), d'autres estiment que le critère de l'intentionnalité doit bel et bien être présent dans la définition du génocide (Chalk, 1997).

Par ailleurs, certains auteurs estiment que la définition donnée à ce concept doit avoir une visée anticipative et préventive. Ainsi, les critères multiples et larges à la base de la définition doivent permettre de prévenir que de tels faits viennent à se reproduire (Chalk, 1997 : 60 ; Fein, 1997 : 97).

Enfin, une attention particulière doit être portée sur l'importante œuvre de Mark Levene pour qui le génocide « se produit quand un État, jugeant que l'intégrité de son projet politique est menacée par une population dans son ensemble – définie par l'État en termes collectifs ou communautaires – cherche à y remédier par l'élimination physique, en masse, de ladite population, soit dans sa totalité, soit jusqu'à ce qu'elle n'apparaisse plus comme menace » (Levene, 2002 : 498 ; Levene, 2008).

Quand on demande à des jeunes de s'exprimer sur cette thématique, toutes ces querelles définitionnelles sont quasi-absentes. Les jeunes que nous avons rencontrés et qui ont complété les cartes mentales n'ont pas ce bagage scientifique quand ils s'expriment sur cette question. Plus

³ Par exemple, les victimes homosexuelles du génocide commis par le régime national-socialiste allemand ne sont pas prises en compte par cette Convention

largement, ceux-ci abordent la thématique des faits génocidaires par le biais du cours d'Histoire, lorsqu'ils sont dans l'enseignement secondaire. Ils peuvent également être amenés à parler de ce sujet dans d'autres cours. Toutefois, ils n'ont pas nécessairement l'occasion d'apprendre, dans les détails, les caractéristiques des faits génocidaires. Tout au plus, en ont-ils une connaissance relativement limitée.

Pourtant, quand on demande à des jeunes de s'exprimer sur ce thème, ils ne restent pas muets et quand on leur demande de remplir des documents, ils ne laissent pas tomber leur crayon pour autant. Par ailleurs, les réponses qu'ils donnent peuvent s'avérer être riches d'enseignement, notamment d'un point de vue politique. Le jeune témoigne alors de représentations empreintes d'une certaine conscientisation politique découlant de la connaissance de ces faits. Il est important de noter que cette prise de connaissance est multiple. Elle peut, par exemple, se faire soit dans le cadre scolaire, mais aussi dans le cadre familial. En outre, les jeunes sont régulièrement confrontés à cette thématique par les médias, les livres, la télévision, etc.

Analysant les représentations politiques que les jeunes se font des faits génocidaires, deux types de cartes mentales leur ont ainsi été distribués.

Premièrement, le mot 'génocide' était marqué au milieu d'une feuille de format A4. Ce mot était entouré d'ellipses de plus en plus grandes. Dans le bas de la feuille, la question suivante était posée : « À quoi te fait penser le mot « génocide(s) » ? ». Il était demandé aux élèves de répondre à cette question en utilisant des mots et de hiérarchiser ces mots dans les différentes ellipses. Ainsi, ils devaient mettre près du mot 'génocide', les mots qui leur venaient en premier à l'esprit. Les mots qui leur venaient ultérieurement à l'esprit devaient se trouver plus éloignés par rapport au mot 'génocide'. Il s'agissait donc d'un schéma conceptuel.

Deuxièmement, les jeunes recevaient deux cartes géographiques sur deux feuilles A4. La première représentait le monde et la deuxième se cantonnait au continent européen. Les deux cartes montraient les pays et leurs frontières mais ne comprenaient pas le nom des pays. En dessous de ces cartes était inscrite une question identique : « Indique, selon toi, l'endroit où il y a eu un (des) génocide(s) ». Pour leur faciliter la tâche, et surtout, pour éviter que cet exercice ne soit un simple exercice de connaissance géographique, les élèves disposaient d'une carte avec les noms des pays mentionnés. Ainsi, ils pouvaient facilement retrouver un pays. Il s'agissait donc d'une carte mentale géographique.

Les cartes mentales remplies par les élèves étaient anonymes puisqu'un code composé de quatre caractères était apposé sur les cartes.

Ce code devait permettre de relier les cartes mentales aux discours tenus par les jeunes dans les groupes focalisés.

Si le premier type de carte mentale a davantage trait aux représentations que des jeunes peuvent se faire de la notion de 'génocide', le deuxième type de carte mentale est d'abord axé sur la localisation de faits génocidaires. Comme nous le montrerons dans les prochaines sections, cet exercice de localisation peut apporter des renseignements très utiles et nourrir les représentations que les jeunes se font de ces faits. Ces deux types de cartes mentales ne se résument donc pas simplement à des mots et ne recouvrent pas qu'une dimension géographique. Au contraire, ces cartes apportent des enseignements particulièrement riches en termes de processus mémoriel mais également en termes de socialisation politique. Les prochaines sections tenteront de le prouver.

II. Possibilités méthodologiques

Les cartes décrites ci-dessus ont été présentées à des élèves de l'Athénée Royal de Vielsalm-Manhay. Cette école secondaire se trouve en Belgique francophone et plus précisément dans la province du Luxembourg.

Les cartes mentales ont été présentées à deux classes d'élèves de l'enseignement secondaire⁴. La première classe est constituée d'élèves âgés de 15 ou 16 ans. Ils sont en quatrième année. Dix-huit élèves composaient cette classe. La seconde classe est composée d'élèves âgés de 17 à 19 ans. Ils sont en sixième générale et vingt deux élèves étaient présents lors de la passation des cartes mentales.

Ces deux classes ont été choisies car leurs élèves ont des connaissances génocidaires différentes. Ainsi, les élèves de quatrième année n'ont pas encore eu l'occasion d'appréhender les faits génocidaires dans le cadre de leur cursus scolaire. Ils n'ont pas non plus eu l'occasion de visiter un lieu de mémoire – au sens où l'entend Pierre Nora, c'est-à-dire fonctionnel, matériel et symbolique (1997 : 37) – relatif aux faits génocidaires (comme par exemple un camp de concentration). Ces jeunes peuvent, par contre, avoir pris connaissance de ce genre de faits dans le cadre familial ou par la presse, les films, les livres, etc. Contrairement aux élèves de quatrième, ceux de sixième ont eu l'occasion de prendre

⁴ En Belgique, après généralement trois années dans l'enseignement maternelle, 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.

connaissance de ces faits dans le cadre du programme scolaire. Par ailleurs, ils ont eu l'occasion de visiter les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Enfin, ils ont réalisé le parcours symbolique mis en place au sein d'une association dénommée « Les Territoires de la mémoire ». Cette association, située en Belgique francophone (Liège) cherche à éviter que des génocides tels que celui commis par le régime national-socialiste allemand se reproduise. Cette association 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. Durant ce parcours, les élèves qui le visitent sont, par exemple, amenés à pénétrer dans une sorte de wagon symbolisant les wagons qui étaient utilisés pour la déportation des victimes du génocide commis par le régime national-socialiste allemand. Ces élèves, à l'instar de ceux de quatrième secondaire, ont pu aussi prendre connaissance de faits génocidaires dans le cadre familial mais aussi en regardant la télévision ou en lisant des livres.

Il faut aussi noter que le remplissage des cartes mentales par ces jeunes s'est fait dans un certain contexte. Ainsi, il a été demandé aux jeunes de les remplir suite à la réalisation de groupes focalisés avec eux. Ces groupes focalisés font partie d'un dispositif de recherche mis en place dans le cadre de notre thèse de doctorat. Durant les groupes focalisés, les jeunes ont été amenés à discuter durant quatre-vingt minutes de la thématique des faits génocidaires. Une petite histoire a d'abord été lue aux élèves. Elle faisait penser à un processus génocidaire comme celui mis en place par le régime national-socialiste allemand. Ensuite, il a été demandé aux élèves de s'imaginer dans quatre situations différentes : celles de bourreaux, de victimes, de témoins et de jeunes se souvenant plusieurs années après de tels événements. Après, différentes questions ont été posées à ces jeunes et le remplissage des cartes mentales clôturait l'ensemble de ce dispositif. Les cartes mentales qui vont être présentées doivent donc être considérées dans ce contexte. Les élèves ont ainsi été amenés à discuter de la thématique des faits génocidaires avant de les remplir.

Cet élément est d'autant plus important à mentionner que leur analyse ne résulte pas d'une analyse des seules cartes mentales. C'est une véritable approche dialectique entre les cartes mentales et les discussions lors des groupes focalisés qui est privilégiée.

À cet égard, il est important de noter que l'analyse des cartes mentales est, pour partie, similaire à celle réalisée pour les discussions dans les groupes focalisés. L'analyse des groupes focalisés a consisté à mettre en avant les grands axes autour desquels les discussions se sont opé-

rées⁵. Ces grands axes sont, en partie, similaires aux catégories et dimensions qui vont être développées dans les prochaines sections. Des différences entre les deux types de corpus existent puisque les discussions fournissent davantage d'informations que les cartes mentales.

Le premier type de cartes mentales renvoie uniquement à des mots qui ont été placés de façon proche ou non du mot 'génocide' en fonction de la spontanéité avec laquelle ces mots ont germé dans l'esprit des élèves – c'est, en tout cas, la consigne qui leur avait été donnée. L'ensemble de ces mots a été listé. Sur la base de ces listes, des catégories de mots ont été mises en place, sans tenir compte de la place des mots sur les cartes mentales. En effet, d'une part, des mots identiques étaient présents sur les différentes cartes mentales. D'autre part, des mots étant proches sémantiquement ont pu être regroupés entre eux. Les catégories créées ont donc permis de classer les mots proposés par les élèves. Ces catégories offrent une grille d'analyse utile pour ce genre de cartes mentales qui présentent des chaînes de mots dont il est parfois difficile de démêler la signification. Comme il a été mentionné précédemment, le recours aux discussions qui se sont tenues dans les groupes focalisés permettra aussi de nourrir l'analyse qui est donnée à certains mots.

Le deuxième type de cartes mentales renvoie à des pays, des régions ou des continents qui sont pointés par les élèves. Les élèves ont recours à différentes façons pour pointer ces lieux : une croix, un point, un cercle, etc. Certains d'entre eux ont, par ailleurs, parfois écrit quelques mots sur ce type de carte mentale. Comme pour l'analyse du premier type de cartes mentales, l'ensemble des pays, régions ou continents qui ont été pointés par les élèves ont été listés. Sur la base de cette liste, des catégories ont été à nouveau mises en place. Ces catégories peuvent apporter des éclairages utiles au niveau des représentations politiques que ces jeunes se font des faits génocidaires. Les lieux pointés par les jeunes peuvent, dans certains cas, être liés aux propos qu'ils ont tenus lors des discussions précédant le remplissage des cartes mentales. Cependant, il n'est pas possible d'éclairer toutes les cartes mentales par des propos tenus lors des discussions puisque la tournure de ces dernières n'a pas toujours permis à tous les jeunes d'apporter son point de vue dans la discussion.

Les catégories d'analyse mises en place pour ces deux types de cartes mentales sont synthétisées au tableau 1 ci-dessous.

⁵ Cette analyse s'est faite avec l'appui d'un logiciel d'analyse qualitative libre WeftQDA, qui fait partie des CAQDAS, *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (Lejeune, 2008, voir également l'introduction de ce volume)

Les analyses qui vont être proposées dans la prochaine section doivent véritablement permettre de mettre de l'ordre dans ce fatras d'éléments qui ressort des cartes mentales. En effet, de telles cartes mentales peuvent aboutir à une multitude de données dont l'ordonnement n'est pas toujours aisé. En outre, les données récoltées peuvent s'avérer être lacunaires ou imprécises car les mots qui sont, par exemple, mentionnés par un jeune sur une carte ne permettent pas de refléter l'entièreté de l'opinion du jeune sur le sujet qui nous concerne

III. Forces et limites

Les résultats des analyses des cartes mentales ainsi que les forces et limites de celles-ci vont être présentés en scindant les deux types de cartes mentales qui ont été proposés aux élèves. Dans un premier temps, ce seront les analyses du premier type de cartes mentales qui seront présentées (celles avec le mot 'génocide' au centre de la feuille A4, ci-après 'cartes de type I'). Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur le deuxième type de cartes mentales (celles qui consistent à localiser des lieux où se seraient déroulés un ou des génocides, ci-après 'cartes de type II') Il sera tout de même constaté que les analyses séparées de ces deux types de cartes se rejoignent sur certains points.

A. Cartes de type I : les mots s'enchaînent

Afin de mettre de l'ordre dans l'ensemble des mots qui ont été écrits par les jeunes, des catégories ont été dégagées du corpus. Ces catégories cherchent à réunir les mots qui renvoient à une même idée ou à un même concept. Les cartes mentales peuvent être alors lues au regard de ces catégories. En fonction des mots qui sont classés dans une catégorie, plusieurs dimensions vont être mis en place. Ces dimensions visent à affiner les catégories dégagées du corpus et, ainsi, à mieux caractériser certains concepts. Il faut noter qu'une carte mentale peut renvoyer à plusieurs catégories en même temps. Présentons d'abord les catégories, le tableau 1 les synthétisant

Premièrement, plusieurs cartes mentales ont été regroupées dans la catégorie que nous qualifions de 'connaissance'. Cette catégorie peut être subdivisée en deux dimensions. D'une part, il y a les élèves qui n'arrivent pas à définir le concept de 'génocide' (il s'agit de la dimension 'non connaissance'). Dans ce cas, ils ont, par exemple, mentionné en dessous de la carte mentale qu'ils ne savaient pas ce que ce terme signifiait. Il est intéressant de relever que ce n'est que parmi les élèves de quatrième que certaines cartes mentales ont été complétées de cette manière. Cela s'explique en grande partie par le fait que ces élèves n'ont pas encore eu l'occasion d'aborder ce concept dans leur cursus scolaire

D'ailleurs, il est symptomatique de relever que lors des discussions qui se sont déroulées dans les groupes focalisés, ces mêmes élèves n'ont pas tous été capables d'apporter une définition au concept de génocide. D'autre part, il y a les élèves qui ont donné une série de termes venant qualifier le concept de génocide (il s'agit de la dimension 'définition'). Plusieurs termes sont récurrents et renvoient au processus qui vise à tuer des personnes. 'Extermination', 'Massacre', 'Mort', 'Meurtre', 'Population', 'Crimes', etc. Même si les jeunes n'ont pas une connaissance approfondie des processus génocidaires et encore moins des auteurs qui ont été amenés à se pencher sur cette thématique, on peut constater, à travers leurs cartes mentales, que les points discutés par certains théoriciens ressortent de celles-ci. Nous reviendrons sur cet élément dans une prochaine section

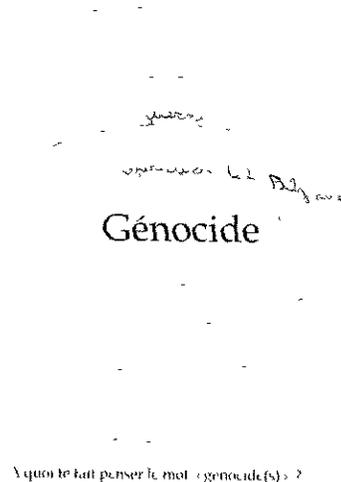
Deuxièmement, une série de cartes mentales peuvent être incluses dans la catégorie qualifiée 'comparabilité'. Ce dernier terme est utilisé car les mots qui sont mentionnés par certains jeunes montrent que ces derniers établissent un lien entre le terme de génocide et certains exemples historiques ou certains exemples de l'actualité. En fonction de ce qui a été écrit par les jeunes, deux dimensions sont possibles. D'un côté, il y a des jeunes qui comparent les faits génocidaires avec d'autres cas. Ils relativisent⁶ alors le concept de génocide en ne lui accordant pas un caractère particulier (il s'agit de la dimension 'relativité'). Ainsi, sur leur carte mentale, ils mentionnent des exemples comme 'Dictature', 'Esclavagisme', 'Crime de guerre', 'Tibet', 'Guerre', etc. La figure 1 est un exemple de carte mentale remplie par un élève de quatrième secondaire sur laquelle on peut lire les mots 'séparation de la Belgique' et 'guerre'. Cet exemple est intéressant puisque le jeune semble associer le concept de génocide avec ce qui pourrait se passer en Belgique et le contexte de guerre. Il faut savoir que depuis plusieurs mois, les conflits communautaires ont monopolisé l'actualité belge⁷. Or, si on souhaite revenir aux apports théoriques développés précédemment, le concept de génocide n'est pas similaire à celui de guerre et les tensions communautaires que la Belgique connaît actuellement ne sont pas un génocide. Ce faisant, le jeune n'accorde pas une spécificité au fait génocidaire. Il est possible d'avancer que la position de ce jeune s'explique par le fait qu'il

⁶ Le terme 'relativisent' employé ici ne signifie nullement qu'un jugement de valeur est porté sur les jeunes. Il signifie simplement que les jeunes, en mentionnant d'autres exemples, font perdre le caractère absolu au terme de génocide.

⁷ On consultera utilement le chapitre « 'Dessinez la Belgique' une approche par carte mentale du fédéralisme belge » de cet ouvrage pour de plus amples informations sur cette thématique.

n'a pas encore eu l'occasion d'aborder ce concept dans le cadre du programme scolaire⁸.

Figure 1. Exemple de relativité



D'un autre côté, il y a les jeunes qui semblent accorder une certaine spécificité aux faits génocidaires (il s'agit de la dimension 'spécificité'). En effet, les mots utilisés par ces jeunes renvoient clairement à un processus génocidaire, tel que définit par la littérature. Il s'agit de mots tels que 'Camp de concentration', 'Allemagne', 'Rwanda', 'Hitler', 'Déportation', 'Juifs', 'Chambre à gaz'. Ce faisant, et si on compare les cartes mentales qui présentent cette spécificité avec celles qui présentent une certaine relativité, les jeunes placent le fait génocidaire sur un piédestal. Nous verrons ultérieurement que cette relativité ou cette spécificité n'est pas neutre en termes mémoriels et en termes de socialisation politique. Il faut aussi noter que si on lit les propos tenus par les jeunes lors des groupes focalisés, les mots inscrits correspondent aux représentations qu'ils se font du fait génocidaire.

Troisièmement, plusieurs cartes mentales sont liées à la catégorie qualifiée de 'souvenir'. Cette catégorie résulte de l'analyse simultanée

⁸ Les informations récoltées grâce au questionnaire sont, en outre, utiles pour mieux comprendre la carte mentale. On apprend ainsi que ce jeune définit le concept de génocide comme étant une guerre. En outre, il mentionne qu'il a rarement entendu ce mot et donne comme exemple « les Allemands » et « la Palestine ». Il n'a jamais visité les Territoires de la mémoire mais a déjà visité un camp de concentration (dans les discussions, on apprend qu'il a visité un camp, en Alsace, lorsqu'il était en primaire).

des discussions qui se sont tenues dans les groupes focalisés et des mots qui ont été inscrits sur les cartes mentales. Dans les discussions, on peut constater que les jeunes abordent la mémoire de faits génocidaires et la façon dont il faut la transmettre. Par exemple, les jeunes mentionnent qu'il est important de se souvenir et qu'il faut le faire pour éviter que de tels faits ne viennent à se reproduire. Cette obligation de se souvenir que ces jeunes s'imposent rappelle la mémoire psychologisée développée par Pierre Nora renvoyant à l'« ordre [qui] est donné de se souvenir » (1997 : 33). Si on se réfère toujours aux discussions, on constate que certains jeunes accordent une dimension davantage politique au souvenir. Dans ce cas, ils mentionnent une série de comportements politiques à adopter ou non pour transmettre cette mémoire ou éviter que de tels faits ne viennent à se reproduire (il s'agit de la dimension 'orientation'). Ils stigmatisent par exemple l'extrême-droite ou estiment qu'il faut être prudent lorsqu'il faut élire des hommes politiques. Ils précisent aussi qu'il est important de lire les programmes des partis politiques pour éviter que de tels faits ne se répètent. Dans les cartes mentales de type I, on constate que certains jeunes écrivent des mots qui sont liés à ces comportements politiques à adopter ou non suite à la transmission de la mémoire des faits génocidaires. Ces mots sont, par exemple, 'Soif de pouvoir', 'Élections', 'Gouvernement', 'Décisions'. La figure 2 présente la carte mentale d'un élève de sixième secondaire. On notera le mot 'extrême droite' sur cette carte. Dans les discussions, cet élève (AN17) a mentionné le fait que de tels faits pourraient se reproduire si le Front National⁹ venait à accéder au pouvoir. L'extrait 1 reproduit une partie des discussions qui visaient à savoir si un génocide était encore possible dans le futur.

Extrait 1. Exemple de discussions

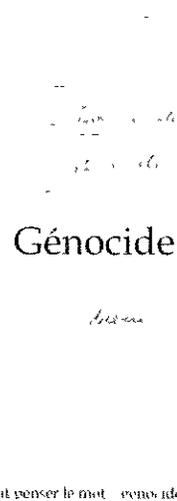
- AN1 Et toi TH20 ?
 TH20 Ouais, ça va se reproduire
 AN1 BE03, tu es d'accord aussi ?
 BE03 Oui, si on continue à bourrer le crâne comme des gens font bin, euh, ça finira pas. On recommencera la même chose
 AN1 Et toi AN17 ?
 AN17 Bin, je sais pas, c'est quand même bizarre que ça se reproduise. Enfin
 AN1 Pourquoi ?
 AN17 C'est déjà arrivé une fois, on a eu des conséquences donc, euh
 RO18 Mais tu ne sais pas forcément anticiper
 AN17 Bin si t'as le FN qui monte au pouvoir

⁹ Le Front National, également connu par sous son abréviation FN, est un parti d'extrême-droite belge francophone. Il est, en fait, le pendant du Front National français pour la partie francophone de la Belgique.

RO18 Quand [PC], on parle pas forcément du FN. Quand tu lis un programme électoral, tu ne peux pas deviner les dérives que ça va, euh, avoir

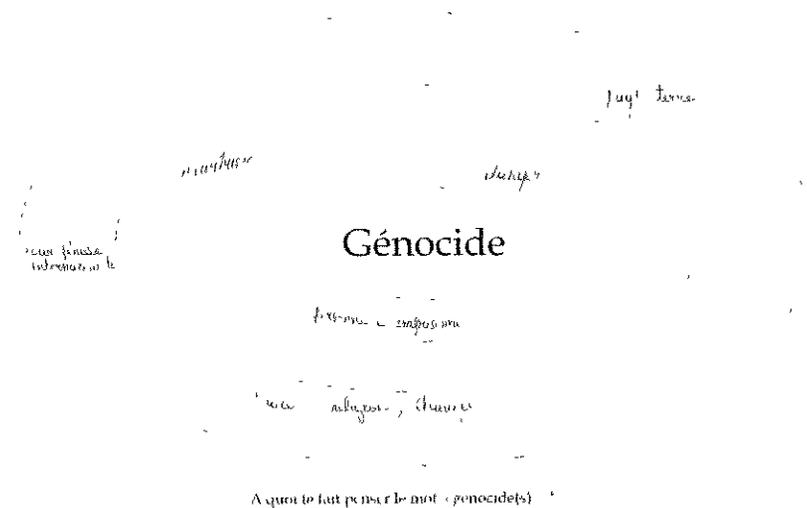
Cette façon de mentionner des termes à connotation politique est intéressante à relever et fera l'objet d'un approfondissement dans une prochaine section.

Figure 2. Exemple d'orientation



Quatrièmement, un mot d'une carte mentale doit attirer notre attention. Il s'agit du mot 'Cour pénale internationale' (présent sur la figure 3). Dans les discussions en groupes focalisés, il est arrivé que certains jeunes mentionnent le rôle des instances internationales pour éviter que des faits génocidaires ne viennent à se reproduire. C'est par exemple le cas de l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord, de l'Union européenne ou de l'Organisation des Nations Unies. La juridiction qui a été mentionnée par cet étudiant est intégrée dans la dimension 'instance' de la catégorie 'reproductibilité'. En effet, ce genre d'instances ou de juridictions, à la lumière de ce qui a été discuté dans les groupes focalisés, a toujours été mentionné lorsque les élèves discutaient de la possible reproduction de tels faits. Ils invoquaient alors de telles instances pour prévenir la possible reproduction de faits génocidaires.

Figure 3. Exemple d'instance



Le tableau 1 reprend la grille d'analyse qui est proposée pour l'analyse des cartes mentales de type I relative au concept de génocide. Plusieurs catégories peuvent, bien évidemment, être utilisées pour l'analyse de ces cartes mentales pouvant voir beaucoup de mots s'enchaîner.

Tableau 1. Grille d'analyse des cartes mentales de type I

Catégories	Dimensions	Exemples de mots
Connaissance	<i>Non connaissance</i>	'Je ne sais pas'
	<i>Définition</i>	'Extermination', 'Massacre', 'Crime', etc
Comparabilité	<i>Relativité</i>	'Dictature', 'Esclavagisme', 'Crime de guerre', 'Tibet', 'Guerre', etc
	<i>Spécificité</i>	'Camp de concentration', 'Allemagne', 'Rwanda', 'Hitler', 'Déportation', etc
Souvenir	<i>Orientation</i>	'Soif de pouvoir', 'Élections', 'Gouvernement', 'Décisions' et 'Extrême droite'
Reproductibilité	<i>Instance</i>	'Cour pénale internationale'

B. Carte de type II : le tour du monde des génocides

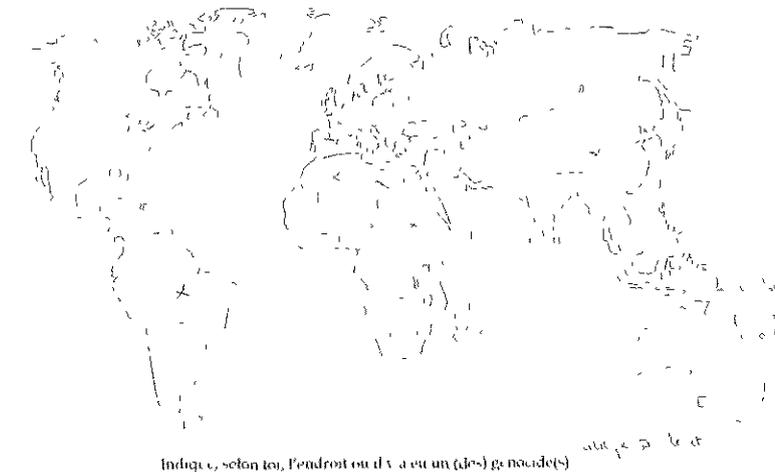
Ce deuxième type de carte mentale s'avère, de prime abord, plus facile à analyser car les élèves n'avaient qu'à pointer des pays. Pourtant, il faut bien reconnaître que ces cartes soulèvent certaines interrogations

Tout d'abord, un constat doit être posé. un très grand nombre de pays a été pointé par les élèves de quatrième et de sixième secondaire. Certaines cartes mentales illustreront cette assertion.

Si on souhaite utiliser les apports développés précédemment, deux catégories peuvent être à nouveau utilisées. La dimension 'non connaissance' de la catégorie 'connaissance' peut à nouveau être mobilisée. En effet, les élèves qui ne savaient pas ce que le mot génocide signifiait n'ont pointé aucun pays sur la carte. Il s'agit, une fois encore, d'élèves qui sont en quatrième secondaire.

Pour les cartes mentales qui ont été remplies, la catégorie 'comparabilité' peut aussi être utilisée pour l'analyse. D'une part, certains élèves pointent peu de pays sur la carte. Dans ce cas, ils pointent des pays tels que l'Allemagne, l'Arménie et le Rwanda. On constate que ce sont très peu de pays qui sont marqués. Ce faisant, les élèves semblent accorder une certaine spécificité au génocide. D'autre part, beaucoup d'élèves mentionnent beaucoup de pays. Dans ce cas, la relativité semble prévaloir. En effet, les pays qui sont pointés par les élèves sont des pays qui sont apparus dans la presse pour le contexte de conflit qui peut y régner. La figure 4 est une carte mentale remplie par une élève de quatrième secondaire. On notera aussi l'inscription qu'elle a marquée à côté de la carte : « un peu partout ». La façon dont certains élèves ont mentionné plusieurs pays pose quelques interrogations. En effet, on ne peut s'empêcher de se demander quel lien ces élèves établissent entre le concept de génocide et les pays qu'ils pointent. Parmi la longue liste des pays marqués, on relèvera notamment l'Arabie Saoudite, l'Australie, l'Azerbaïdjan, le Cambodge, le Chili, la Chine, les États-Unis, l'Irak, l'Iran, le Kazakhstan, le Maroc, le Pakistan, le Vietnam, etc.

Figure 4. Exemple de relativité



Il faut noter que certains élèves ont répondu à la question en ne pointant pas un ou plusieurs pays sur la carte mais en écrivant une petite phrase en dessous de la question. On relèvera, par exemple, une étudiante de sixième secondaire qui a écrit : « Il y avait des Juifs dans tous les pays et ils se sont fait exterminer durant la 2^e guerre mondiale ». Une autre étudiante de la même année mentionnait également cette phrase « Lors de la guerre 39-45 le génocide juif a touché toute l'Europe »

Par ailleurs, on relèvera l'influence que certains lieux de mémoire dont les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau peuvent jouer chez certains élèves. Cette influence se remarque particulièrement au niveau du deuxième type de carte mentale. En effet, une élève de quatrième secondaire semble avoir pointé les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau sur la carte présentant le continent européen. La figure 5 montre une partie de la carte remplie par l'élève. En outre, il faut savoir que cette élève a mentionné ce lieu de mémoire durant les discussions alors qu'elle ne l'a jamais visité.

Figure 5. Localisation d'Auschwitz-Birkenau

Enfin, trois cartes mentales soulèvent des interrogations quant au processus mémoriel. La figure 6 est une de ces cartes. On peut constater que sur cette carte, l'élève pointe plusieurs pays où il y a eu un ou des génocide(s). Pourtant, on constatera assez rapidement que l'Allemagne n'est pas mentionnée par l'élève. Trois élèves de sixième secondaire n'ont pas mentionné l'Allemagne sur leur carte mentale. Cette situation est étonnante quand on la compare avec les autres cartes mentales sur lesquelles les élèves marquent systématiquement l'Allemagne. Ces cartes sont d'autant plus étonnantes qu'elles émanent d'élèves en sixième secondaire qui ont eu l'occasion d'aborder la thématique des faits génocidaires lors de leur cours d'histoire, qui ont visité les Territoires de la mémoire et qui ont visité les camps de concentration d'Auschwitz-Birkenau. Quelles sont alors les raisons qui pourraient expliquer cette absence de l'Allemagne ? Une première manière de répondre consisterait-elle à mobiliser la dimension relative aux connaissances en affirmant que ces jeunes ont une connaissance incomplète des faits génocidaires ? Ces élèves ont pourtant reçu des leçons et visité des lieux de mémoire. Par ailleurs, lors des discussions en groupes focalisés, deux de ces élèves ont mentionné le cas allemand. Une autre manière de répondre consisterait-elle à affirmer que l'on assiste à un processus d'oubli ? Comme le rappelle Tzvetan Todorov, l'oubli ne s'oppose

nullement à la mémoire (2004) La mémoire est un processus de tri et, de ce fait, est donc aussi un processus d'oubli (Rioux, 2002). Ces élèves ont-ils oubliés alors qu'ils en ont parlé dans les groupes focalisés ?

Figure 6. Exemple d'hypertrophie mémorielle

Indique, selon toi, l'endroit où il y a eu un (des) génocide(s)

Pour expliquer cette absence, peut-être pourrions-nous introduire le concept d'hypertrophie mémorielle ? Ainsi, les élèves auraient-ils été à ce point baignés dans l'exemple du génocide commis par le régime national-socialiste allemand, qu'ils ne leur sembleraient plus nécessaires de le mentionner à nouveau ? Ce génocide leur paraîtrait-il, en quelque sorte, tellement connu, qu'ils ne verraient pas la nécessité de le mentionner ? Irait-il de soi, en quelque sorte, que pour eux, les événements qui se sont déroulés durant la Seconde Guerre mondiale, constituent un génocide ? Par contre, et la figure 6 le montre clairement, les élèves¹⁰ prennent soin de mentionner d'autres endroits où se seraient déroulés des faits génocidaires. La manière dont ils ont rempli leur carte mentale est confirmée par le questionnaire et les discussions dans les groupes focalisés puisque les mêmes exemples ont été repris par les élèves dans le questionnaire ou lors des groupes focalisés – excepté le cas allemand qui a été mentionné dans les discussions mais qui n'apparaît pas dans le questionnaire, ni sur les cartes mentales. Ces élèves souhaiteraient-il alors davantage éclairer certains massacres qui, pour eux, sont des

¹⁰ Parmi les trois élèves, deux ont pointé une série d'autres pays. Un des trois, par contre, a uniquement mentionné le Rwanda et l'Arménie (sans mentionner l'Allemagne)

génocides en ne relevant pas celui commis par le régime national-socialiste allemand ? Préféreraient-ils ainsi s'attarder sur des faits qui ne connaissent pas, à leurs yeux, la même reconnaissance que le génocide des Juifs ? Cette analyse suscite des questions en termes de processus mémoriel. En effet, si l'analyse proposée vient à être confirmée, il faut s'interroger sur l'oubli volontairement imposé par ces jeunes dans le but de mettre en avant d'autres faits et de les reconnaître ainsi comme étant des génocides. Le fait de considérer certains événements historiques comme allant de soi pourrait entraîner une accélération du processus d'oubli. Les motivations à la base de l'absence de pointage de l'Allemagne sur ces trois cartes mentales doivent donc être creusées.

On peut constater que l'analyse qui est offerte des cartes mentales présentées ci-dessus résulte d'une dialectique entre les cartes mentales et les données qui ont été récoltées lors des groupes focalisés et dans les questionnaires. Celles-ci permettent véritablement d'encadrer l'analyse des cartes mentales. En effet, on peut vite se perdre dans l'ensemble des mots qui sont écrits par les élèves et n'avoir qu'une lecture de type géographique des endroits pointés par les élèves. Or ces cartes mentales constituent un complément utile aux groupes focalisés. Leur analyse doit donc aussi se faire en tenant compte de ceux-ci.

Le danger qui guette un chercheur en sciences sociales lorsqu'il doit analyser des cartes mentales se situe au niveau de la totale liberté qui lui est laissée face à ce corpus de données. Cette liberté est attrayante car elle lui permet de laisser s'exprimer son imagination. Cependant, si l'imagination peut être source d'impulsion pour le chercheur, il n'en demeure pas moins que la recherche doit se faire de manière encadrée. Il est important de s'inscrire dans un cadre théorique et méthodologique qui permette à d'autres chercheurs de porter un regard critique et de pouvoir réutiliser plusieurs fois le protocole initial dans les mêmes conditions – et respecter ainsi le critère de fidélité.

La vision privilégiée pour analyser les cartes mentales présentées dans ce chapitre a donc consisté à encadrer l'analyse par les propos des jeunes tenus quelques instants avant le remplissage des cartes mentales. Cette volonté de se reposer sur le discours des jeunes permet de limiter une imagination par trop débordante quand on se retrouve devant de telles cartes mentales. Ainsi, plutôt que de vouloir imposer son propre regard sur les cartes présentées, il a été tenté de lire ces cartes par le prisme des personnes qui les ont complétées. Cette tentative de dialectique avait pour but de ne pas trop laisser son imagination vagabonder de cartes mentales en cartes mentales en encadrant l'analyse. Toutefois, il peut être constaté que certaines interrogations sont tout de même apparues (comme, par exemple, l'absence de l'Allemagne sur certaines

cartes). Mais ce genre d'interrogations se pose aussi, de manière plus large, pour l'analyse qualitative d'un corpus de données. Dans ce cas, ce ne sont pas les limites des cartes mentales qui semblent être en cause, mais bien l'analyse qualitative en elle-même. A cet égard, d'autres publications reviendront sur cette question.

IV. Apports à la science politique

Après avoir mis au point une grille d'analyse permettant l'examen des cartes mentales présentées, il est temps de voir comment les catégories et dimensions mises en place peuvent se révéler pertinentes pour la science politique. C'est aussi en ayant cet objectif en ligne de mire que la grille d'analyse a été mise au point.

La catégorie ayant trait à la connaissance n'appelle pas de développements politologiques supplémentaires. Ce n'est pas au niveau de cette catégorie que des apports politologiques pourront être constatés.

Par contre, si on s'attarde quelques instants à la catégorie comparabilité, des apports en termes de processus mémoriel peuvent d'abord être constatés. La manière d'accorder une certaine spécificité aux faits génocidaires ou de les relativiser entraîne des conséquences non négligeables. Deux exemples peuvent être utilisés pour soutenir cette affirmation. Le premier concerne l'épineuse question relative à l'unicité de la Shoah (Bédarida, 2003). Le génocide commis par le régime national-socialiste peut-il ou doit-il être considéré comme l'unique événement pouvant être qualifié de 'génocide' ? Cette question voit s'opposer des théoriciens et des acteurs de terrains. Pour la communauté juive, on sait que cette question est loin d'être neutre. On peut percevoir les indices de cette question sur les cartes mentales. Ainsi, quand un élève mentionne des termes tels que 'Hitler', 'Camp de concentration' ou 'Chambre à gaz', il renvoie directement au génocide des Juifs et appréhende le concept de génocide, uniquement à travers celui qui a frappé la population juive. Le deuxième exemple concerne la concurrence des victimes. Pour Jean-Michel Chaumont, le fait de reconnaître le statut de victime à certaines personnes ou certains groupes de personnes ayant subi les conséquences de certains événements historiques peut aboutir à une concurrence entre les victimes (1997 ; 2000). En effet, d'autres victimes – que ce soit du même événement historique ou d'un événement historique différent – peuvent vouloir bénéficier de ce statut de victimes et ainsi revendiquer des droits liés à ce statut. C'est par exemple le cas des Arméniens qui peuvent revendiquer le même statut que les victimes juives du génocide commis par le régime national-socialiste allemand. L'actualité a régulièrement montré que des conflits peuvent résulter de ces deux questions ; conflits qui voient s'opposer différentes commu-

nautés au sein d'un système politique et social. Par exemple, en Belgique, il existe une loi réprimant la négation du génocide commis par le régime national-socialiste allemand. Cette loi a été adoptée en 1995. En 2004, un projet avait été déposé sur le bureau du parlement fédéral pour élargir le champ d'application de cette loi à d'autres génocides, à savoir le génocide rwandais et le génocide arménien. Cet élargissement avait vu s'affronter les communautés turque et arménienne. Finalement, le dossier a été envoyé en commission parlementaire et n'est plus revenu à la surface (Grandjean, 2011).

D'un point de vue politologique, le fait, pour un jeune, d'accorder une certaine spécificité ou non à certains faits génocidaires peut influencer sur le soutien apporté à certaines décisions prises par un système politique. En effet, David Easton et Jack Dennis considèrent que la socialisation politique aboutit à ce que les jeunes accordent un soutien affectif et diffus aux décisions prises par un système politique (Easton et Dennis, 1969, Easton, 1976) et, ce faisant, participent à la persistance du système (Easton et Hess, 1962, Easton et Dennis, 1967; Easton, 1968). La manière dont les jeunes perçoivent la mémoire des faits génocidaires pourrait, nous semble-t-il, avoir des conséquences en termes de soutien à certaines décisions prises par un système politique. Si on revient par exemple aux lois mémorielles réprimant la négation du génocide commis par le régime national-socialiste, des individus seront plus enclins à soutenir ce genre de décision – si on reprend la rhétorique systémique – s'ils accordent une certaine spécificité au génocide des Juifs. D'une autre manière, des individus seront favorables à un élargissement du champ d'application de ce genre de loi s'ils relativisent le génocide des Juifs et s'ils le mettent au même niveau que d'autres massacres pouvant être qualifiés de génocide. Les cartes mentales analysées peuvent donc être utiles pour jauger le soutien qui pourrait éventuellement être apporté à certaines décisions prises par le système politique.

La catégorie relative au souvenir – et plus précisément la dimension 'Orientation' – se révèle aussi être intéressante en termes politologiques. En effet, dans ce cas, la forme davantage politique que revêt le souvenir fait penser aux études de socialisation politique qui cherchaient à expliquer les comportements électoraux des adultes (Campbell et al., 1964, Converse, 1964). Certaines cartes mentales ont montré que des choix partisans étaient opérés chez certains jeunes. On se souviendra, par exemple, du jeune qui mentionne l'extrême-droite sur la carte mentale de type I et qui estimait, lors des discussions dans le groupe focalisé que de tels faits pourraient se reproduire si l'extrême-droite arrivait au pouvoir. Les cartes mentales présentées peuvent donc fournir des renseignements non négligeables au niveau d'éventuels comportements électoraux.

Enfin, la catégorie relative à la reproductibilité de faits génocidaires apporte quelques enseignements sur les formes latentes de socialisation politique. Annick Percheron, en s'inspirant des écrits d'Edward Sapir, estime qu'il existe des formes latentes et des formes manifestes de socialisation politique. Ainsi, « il faut [...] admettre que la socialisation peut-être le résultat de quelque chose d'appris mais non forcément enseigné, c'est-à-dire qu'elle peut être manifeste, formelle, délibérée mais aussi latente, impersonnelle voire non intentionnelle » (1993 : 33). Quand on réalise une analyse dialectique des cartes mentales et des discussions en groupes focalisés, on constate que des instances politiques ou juridiques internationales sont mentionnées ou écrites par les élèves alors qu'ils ne saisissent pas nécessairement tous les enjeux politiques qui peuvent se cacher derrière. Il semble donc y avoir un décalage entre ce qui est mentionné par les jeunes et la connaissance politique qu'ils ont de ce type d'instances. Pour reprendre les termes d'Annick Percheron, on comprend alors que « certaines attitudes ou opinions d'ordre étroitement politique puissent se développer chez l'enfant [...] sans que leur contenu véritablement politique ait déterminé leur adoption » (1985 : 179-180).

V. Portée participative appliquée de la carte mentale

Après avoir demandé à des individus – en l'occurrence, des élèves dans ce cas-ci – de remplir des cartes mentales, on peut se cantonner à les analyser sans volonté de réintégrer, *in fine*, l'acteur. Pourtant la carte mentale peut receler des potentialités pédagogiques indéniables. À la suite de l'analyse, il peut y avoir une volonté de réintégrer le citoyen dans le processus scientifique qui s'est mis en place. Dans les prochains paragraphes, plusieurs exemples de réintégrations seront proposés afin d'apporter une dimension participative à cet outil.

Une première piste consiste à revenir sur les connaissances qui résultent de ce genre de cartes mentales. Les mots qui sont écrits par les jeunes sont souvent riches d'enseignement. Ils peuvent soit traduire l'état de leurs connaissances, soit refléter une certaine instinctivité dans la manière de définir le concept de génocide. Or, dans les deux cas, cela permet de proposer aux jeunes des interrogations sur des discussions davantage théoriques. Que les jeunes fassent état de leurs connaissances ou qu'ils réagissent de manière instinctive, les réponses qu'ils donnent recourent bien souvent les grands débats théoriques qui encadrent la définition du concept de génocide. Par exemple, un des jeunes a mentionné sur la carte mentale de type I, le concept de 'Crime de guerre'. Leo Kuper, sociologue et spécialiste des questions génocidaires a toujours considéré que le concept de génocide recouvrait le concept de

crime de guerre (1997). D'autres se sont opposés à cette vision. Mais l'avantage de ce débat théorique est de pouvoir transmettre les enjeux qui se cachent derrière la définition du terme de génocide.

Une deuxième piste consiste à revenir sur les enjeux mémoriels qui peuvent se cacher derrière la transmission de la mémoire des faits génocidaires. Il a été montré que les cartes mentales pouvaient témoigner de questions mémorielles importantes comme celles relatives à l'unicité de la Shoah ou à la concurrence des victimes. Ces questions sont cruciales car elles renvoient à l'agencement qui peut s'opérer, dans les systèmes démocratiques, entre le passé, le présent et le futur. Ces questions pourraient alors être discutées avec les jeunes afin que ces derniers portent un regard critique sur ce qui leur a été enseigné.

Une troisième piste consiste à revenir sur les dimensions politiques que peut emprunter la mémoire des faits génocidaires. Les concepts de soutiens affectifs et diffus aux décisions d'un système politique, de comportements électoraux et de socialisation politique latente ne sont que peu souvent abordés avec les jeunes, et encore moins quand il s'agit de faits historiques. Or, ces concepts sont primordiaux dans les systèmes démocratiques actuels. Discuter avec de futurs citoyens de ces concepts peut leur faire prendre conscience de l'importance de l'éducation dans la socialisation politique. Ces discussions peuvent ainsi leur permettre de saisir les mécanismes et processus à l'œuvre dans « les phénomènes de construction du politique » (Percheron, 1985 : 165), tout cela à partir de cartes mentales.

Ces trois pistes proposées sont d'autant plus facilement réalisables que les cartes mentales bénéficient d'un atout pédagogique utile : ce sont des outils imagés. La capacité à attirer l'attention et à marquer l'esprit d'un jeune se manifeste tout particulièrement lorsqu'il s'agit de cartes mentales. On peut, par exemple, passer un certain temps à décrypter les enjeux qui se cachent derrière quelques mots écrits par un jeune.

La comparaison entre cartes mentales peut s'avérer tout aussi intéressante si l'on demande aux jeunes d'expliquer les cartes mentales qu'ils ont remplies. Dans ce cas, plutôt que d'avoir une transmission des faits génocidaires qui se veut unidirectionnelle, on peut aboutir à une pédagogie davantage bidirectionnelle. Les élèves partagent alors leurs connaissances, leurs expériences et leurs représentations. Sur cette base, un cadre plus complet peut leur être fourni et une réflexion approfondie est alors proposée. La possibilité de réintégration du futur citoyen – dans ce cas-ci, l'élève – dans le processus de prise de connaissances mais surtout dans le processus mémoriel relatif aux faits génocidaires peut donc être pleinement réalisée. Cette réintégration semble être une condition nécessaire pour assurer une articulation entre le passé, le présent et le futur.

VI. Conclusion

Parler de génocide(s) avec des jeunes peut s'avérer être un exercice délicat. En effet, ce genre de faits, au-delà de leur dimension émotive, renvoie à des connaissances et des enjeux souvent complexes. Pourtant, quand il est demandé à des jeunes de remplir des cartes mentales relativement simples, ils s'y prêtent assez aisément et leurs cartes mentales regorgent d'informations. L'utilisation de cet outil méthodologique s'avère donc particulièrement utile pour appréhender des sujets difficiles. Beaucoup d'informations peuvent ressortir de ce genre de cartes mentales. On peut cependant se perdre dans ces données importantes.

Le travail du chercheur consiste alors à mettre de l'ordre dans cet ensemble. Une grille d'analyse permettant de structurer le corpus de données récoltées a été proposée dans ce chapitre. Elle a été élaborée sur la base d'une dynamique dialectique entre les données récupérées grâce aux cartes mentales et les discussions en groupes focalisés qui se sont déroulées juste avant le remplissage des cartes mentales. Cette analyse dialectique a véritablement permis d'encadrer l'analyse des cartes mentales qui se révèle souvent être un exercice périlleux pouvant laisser place à l'imagination du chercheur. Le danger des cartes mentales se situe principalement au niveau de l'analyse et surtout de l'interprétation qui peut en être faite. La voie médiane consistant à limiter l'interprétation donnée à certaines cartes mentales par les discours tenus pour les jeunes les ayant remplis permet ainsi d'éviter les écueils d'une analyse par trop subjective. L'outil méthodologique que constituent les cartes mentales pourrait s'épanouir davantage si le regard interprétatif du chercheur était balisé par les prismes des personnes les ayant remplies ; ce qui n'est pas souvent le cas.

L'analyse proposée a permis de dépasser la simple liste de mots et la simple connaissance géographique. Les enjeux mémoriels et politiques ont été exposés et se sont révélés riches d'enseignement. Les potentialités de ces outils méthodologiques que constituent les cartes mentales sont donc particulièrement importantes. Par ailleurs, si on souhaite approfondir le potentiel de ces outils, il est possible de réintégrer le citoyen durant le processus d'analyse ou *a posteriori*. Cette réintégration doit ainsi permettre de dépasser l'outil méthodologique unidirectionnel pour laisser place à une réappropriation de l'analyse fournie sur la base des cartes mentales complétées par ces citoyens.

Tout cela demande cependant un dispositif de recherche complexe. L'utilisation de cartes mentales ne doit donc pas être prise à la légère mais doit être mûrement réfléchie. C'est alors que les potentialités de cet outil de recherche pourront sortir pleinement leurs effets.