

# Quand des jeunes se souviennent : diversité et concurrence des mémoires autour des faits génocidaires

*Geoffrey Grandjean*

## INTRODUCTION

Faire parler des jeunes sur la thématique des génocides n'est pas une mince affaire<sup>1</sup>. En effet, cette thématique revêt une certaine complexité – notamment par les débats qui la traversent – et emporte une part émotionnelle importante. Pourtant les discours que des jeunes peuvent tenir sur cette thématique sont très instructifs pour la science politique et les sciences humaines en général.

Dans le cadre de ce chapitre, nous souhaiterions savoir comment des jeunes Belges francophones, des jeunes d'origine immigrée ou des jeunes étrangers vivant en Belgique parlent des faits génocidaires. Voulant axer nos hypothèses autour de la diversité des mémoires pouvant être mobilisées et sur la concurrence qui peut en résulter, nous émettrons deux hypothèses. D'une part, nous chercherons à vérifier si les jeunes étrangers ou d'origine immigrée relativisent davantage les faits génocidaires. En effet, on pourrait s'attendre à ce qu'ils fassent davantage valoir leurs héritages historiques voire leurs propres souffrances. Afin d'éviter tout malentendu, il est indispensable d'explicitier ce que nous entendons par « relativiser ». Ce verbe ne doit pas être envisagé en termes péjoratifs et ne signifie nullement qu'un jugement de valeur est porté sur les jeunes. Il n'est pas synonyme de révisionnisme ou pire encore de négationnisme. Il signifie que les jeunes, en mentionnant d'autres exemples, font perdre le caractère absolu au terme de génocide qui n'est alors plus placé sur un piédestal. D'autre part, nous chercherons à vérifier si cette relativisation entraîne une certaine concurrence entre les diverses mémoires mobilisées par ces jeunes.

---

1. Nous tenons à remercier Bernard Fournier pour sa précieuse relecture.

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

Afin de confirmer les deux hypothèses, nous avons constitué deux groupes de jeunes se distinguant notamment par leur origine nationale. Des comparaisons ont été réalisées entre les discours tenus par les jeunes de ces deux groupes. Sur base de ceux-ci, des tableaux reprenant des mots clés ont été réalisés en tenant compte de la fréquence de l'usage de ces mots. Nous n'avons toutefois pas mené une analyse quantitative. Cette fréquence doit simplement nous permettre de jauger l'intensité avec laquelle certains mots ont été utilisés. Une analyse qualitative a, sur cette base, été privilégiée.

Nous souhaiterions mettre l'accent tant sur la diversité de mémoires que sur la concurrence qui peut voir le jour dans les discours des jeunes. Cette diversité et cette concurrence ne sont pas sans soulever une série de questionnements quant à la transmission de la mémoire des faits génocidaires, notamment en milieu scolaire. Nous illustrerons en particulier certains cas de concurrence avec des extraits de discours tenus par les jeunes.

Afin de mener à bien cet exercice comparatif, nous reviendrons d'abord brièvement sur le concept de génocide. Loin de fournir une définition précise – qui ne fera de toute façon pas l'unanimité – nous tenterons rapidement de voir si la littérature accorde à ce concept une certaine singularité. Ensuite, nous délivrerons une description méthodologique afin de bien comprendre la manière dont les discours des jeunes ont été récoltés. Nous analyserons alors ceux-ci en comparant les deux groupes constitués.

### DE LA SINGULARITÉ DU GÉNOCIDÉ ?

Comme le rappelle Philippe Raxhon dans le présent ouvrage, le terme de génocide a connu ces dernières années « une inflation boursouflée ». Pour s'en convaincre, il suffit de se tourner vers l'actualité où différents événements prennent le qualificatif de génocide. Ce terme, dévalorisé par une étendue sémantique [Fein, 1997, 95], possède un contour flou et difficile à appréhender pour les non-spécialistes.

Loin de vouloir réaliser une revue exhaustive de la littérature – ce qui serait impossible étant donné la place dont nous disposons – nous voudrions revenir sur les quelques grands critères qui permettent de définir le concept de génocide et ainsi voir quels sont les massacres de masse qui peuvent être qualifiés de génocide.

Différentes définitions balisent le concept de génocide. En termes juridiques, il est indispensable de se référer à la première définition élaborée par Raphaël Lemkin [Lemkin, 1944] et reprise ensuite, en partie, dans

## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

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. Elle stipule que :

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

1. Meurtre de membres du groupe ;
2. Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe ;
3. Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ;
4. Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ;
5. Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.

Juridiquement, il existe ainsi trois éléments constitutifs pour qualifier un fait de génocide. Il y a premièrement un élément matériel ; ce sont les actes énumérés par la Convention. Deuxièmement, il doit y avoir un élément moral : c'est l'intention de détruire en tout ou en partie un groupe. Enfin, il y a un destinataire particulier ; c'est le groupe national, ethnique, racial ou religieux [Verhoeven, 1991].

Cette définition juridique ne fait cependant pas l'unanimité. Ainsi, d'autres historiens, sociologues et politologues ont eu l'occasion d'offrir leur définition. En fait, plusieurs points sont débattus par ces spécialistes. Le Tableau 1 présente quelques définitions données par différents auteurs.

**Tableau 1 Définitions du génocide<sup>1</sup>**

« D'une manière générale, le génocide ne signifie pas nécessairement la destruction immédiate d'une nation. Il signifie plutôt un plan coordonné de différentes actions visant à la destruction des fondations essentielles de la vie des groupes nationaux avec le but d'annihiler les groupes eux-mêmes. » [Lemkin, 1944, 79]
« Il semble donc qu'une définition du génocide devrait être rédigée sur la base de ces deux considérations générales. En premier lieu, le génocide, comme une sorte d'homicide, est la destruction physique (et biologique) de la vie d'êtres humains. En second lieu, le génocide, comme une sorte d'homicide, est dirigé contre les membres individuels de tout groupe humain en tant que tel. Consécutivement, le crime de génocide dans sa forme la plus sérieuse est la destruction délibérée de la vie physique d'êtres humains en raison de leur appartenance à n'importe quelle collectivité humaine en tant que telle. » [Drost, 1959, 125]

1. Il s'agit de notre traduction.

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

« En plus de cette définition légale du génocide, il est nécessaire d'ajouter une dimension sociologique. Deux points doivent être inclus sous un tel titre : premièrement, un génocide représente un effort systématique à travers le temps de liquider une population nationale, habituellement une minorité ; deuxièmement, il fonctionne comme une politique fondamentale pour assurer la conformité et la participation de la population. Il y a des exceptions à chaque point. [...] Le génocide est ici défini comme une destruction structurelle et systématique de personnes innocentes par un appareil d'État bureaucratique. » [Horowitz, 1976, 18]
« Je vais suivre la définition du génocide donnée dans la Convention [de 1948]. Ce n'est pas pour dire que je suis d'accord avec cette définition. Au contraire, je crois qu'il y a une omission majeure qui est l'exclusion des groupes politiques de la liste des groupes protégés. Dans le monde contemporain, les différences politiques sont à tout le moins aussi importantes comme base pour le massacre et l'annihilation, que les différences raciales, nationales, ethniques ou religieuses. Dès lors, les génocides contre les groupes raciaux, nationaux, ethniques ou religieux sont généralement une conséquence d'un – ou intimement reliés à un – conflit politique. Cependant, je ne pense pas qu'il soit utile de créer de nouvelles définitions du génocide, quand il y a une définition reconnue internationalement et une Convention qui peut devenir la base pour une action effective, bien que limitée à la conception précitée. Mais comme l'exclusion des groupes politiques pourrait vicier l'analyse, je me référerai librement, dans les discussions ultérieures, aux actions de liquidation et d'extermination contre eux. » [Kuper, 1981, 39]
« Le génocide est une forme unilatérale de massacre de masse dans lequel un État ou une autre autorité a l'intention de détruire un groupe, ce groupe et l'appartenance à celui-ci étant définis par les auteurs. » [Chalk et Jonassohn, 1990, 23]
« Le génocide est une action prolongée et intentionnelle, perpétrée dans le but de détruire, directement ou indirectement, une collectivité, par l'interdiction de la reproduction biologique et sociologique des membres du groupe, action poursuivie sans égard à la non-hostilité éventuelle ou à l'absence de menaces proférées par les victimes. » [Fein, 1990, 24]
« Le génocide, dans le sens générique, est le massacre de masse d'un nombre substantiel d'êtres humains lorsqu'ils ne sont pas dans le cadre de l'action militaire contre les forces militaires d'un ennemi déclaré, dans des conditions essentielles d'absence de défense et d'impuissance des victimes. » [Charny, 1997, 75]
Le génocide est un « processus particulier de la destruction des civils qui vise à l'éradication totale d'une collectivité, les critères de celle-ci étant définis par ceux-là mêmes qui entreprennent de l'anéantir » [Sémelin, 2005, 406].
« Le génocide est une forme de conflit social violent, ou une guerre, entre des organisations de puissance armée qui vise à détruire des groupes sociaux civils et des groupes et autres acteurs qui résistent à cette destruction. » [Shaw, 2007, 154]
« Le génocide est le résultat d'un État massif ( <i>massive state</i> ), ou d'une crise de l'État-régime ( <i>regime state</i> ) dans lesquels une population globale est accusée d'antagonisme malveillant ou dangereux, pour ne pas dire un énorme potentiel perturbateur de l'agenda du régime ou de son action, justifiant dans l'esprit du régime la <i>nécessité</i> d'un assaut physique et biologique, avec l'objectif de la détruire, si pas totalement, du moins en nombre – au moins telle qu'elle est perçue par le régime – afin qu'elle ne représente plus une menace. » [Levene, 2008, 86 (en italique dans le texte)]

Les lignes de discussion portent sur une série de critères d'identification du concept de génocide. Le premier d'entre eux concerne la notion de groupe. À cet égard, certains critiquent l'absence, dans la Convention pour la pré-

## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

vention et la répression du crime de génocide, de la notion de « groupes politiques et sociaux » [Kuper, 1981]. En effet, cette absence restreint le champ d'application de la convention [Drost, 1959 ; Chalk, 1997]. Elle s'explique pour des raisons politiques. L'URSS de Staline aurait pu être concernée par l'inclusion de ces groupes dans la définition [Colignon, 2011, 53] étant donné la politique de persécution réalisée à l'égard de certaines classes de la population sous la période communiste. En outre, certains chercheurs entendent le concept de groupe au sens défini par les auteurs directement responsables de tels massacres [Chalk et Jonassohn, 1990]. La plupart des auteurs partagent l'idée que le concept de groupe doit constituer un critère d'identification.

Le deuxième critère est relatif à l'intention de l'auteur. Sur ce point aussi les auteurs s'opposent. Faut-il ou non prendre en compte l'intention dans la définition ? Si l'intention est régulièrement considérée comme un critère d'identification [Chalk, 1997, 53], d'autres recherches ont mis l'accent sur la structure du système pour expliquer le processus génocidaire [Barta, 1987]. On notera que Jacques Sémelin considère que le critère de l'intention pose problème pour appréhender les génocides – il préfère parler de massacres – en sciences sociales [Sémelin, 2003, 160].

Le troisième critère est le passage à l'acte et l'ensemble des décisions et actes commis par les auteurs à l'égard du groupe qui est l'objet d'un génocide. Plusieurs cas sont alors relevés par les auteurs : destruction [Lemkin, 1944], qu'elle soit physique ou biologique [Drost, 1959], structurelle et systématique [Horowitz, 1976], liquidation ou extermination [Kuper, 1981], massacre de masse [Chalk et Jonassohn, 1990 ; Charny, 1997], interdiction de reproduction biologique et sociale (Fein, 1990), assaut physique et biologique [Levene, 2008], etc.

Enfin, il reste un dernier critère qui n'est pas mentionné par tous les auteurs. Il s'agit de l'idéologie ayant permis ce genre de faits. Ainsi Joël Kotek ne manque pas de rappeler que certaines personnes sont devenues bourreaux par l'idéologie dans laquelle elles ont baigné [Kotek, 2010]. Dans la continuité de ce critère, selon Jacques Sémelin, on peut mentionner l'importance déterminante pour les tueurs de masse de devoir se rassembler en groupe. Ainsi, selon cet auteur, « le groupe constitue [...] l'opérateur de base du massacre : non seulement pour des raisons d'efficacité de l'action, mais aussi pour mettre les individus en situation psychique de le commettre. C'est à travers le groupe que les individus subissent comme une *métamorphose*, acquérant ensemble une puissance de destruction » [Sémelin, 2010, 127 (en italique dans le texte)].

Finalement, même si les auteurs s'opposent sur la définition précise à donner au terme de génocide, ils partagent tous une vision commune qui

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

consiste à accorder à ce concept une certaine singularité. Ainsi, les cas de génocides cités par les auteurs sont souvent limités : génocide des Herero, génocide des Arméniens, génocides des Juifs, génocide des Tutsis et le génocide au Cambodge. Certains auteurs intègrent l'ensemble de ces cas alors que d'autres se limitent à certains d'entre eux. On relèvera que Frank Chalk et Kurt Jonassohn sont prolixes en termes d'exemples historiques – vingt et un [Chalk et Jonassohn, 1990] –, alors que Martin Shaw, en proposant une définition axée sur le concept de conflit social développé par Max Weber, inclut beaucoup de cas actuels [Shaw, 2007]. Dans le cadre des discussions que nous avons eues avec les jeunes rencontrés, nous n'avons pas mis l'accent sur un génocide particulier. Nous avons souhaité laisser la possibilité aux jeunes de parler de différents cas qui relèveraient, selon eux, de génocides. La discussion n'était ainsi pas circonscrite, même si d'entrée de jeu, nous avons lu une histoire évoquant surtout le génocide commis par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale (voir description du protocole ci-dessous). Nous avons fait ce choix car ce génocide, le plus connu parmi les jeunes, permettait de leur faire comprendre assez rapidement la thématique de la discussion. Toutefois, notre intention initiale n'était pas de focaliser les discussions sur un génocide particulier, en permettant aux jeunes de mentionner d'autres génocides et ainsi de comprendre pourquoi ils mentionnaient des autres cas.

### À LA RENCONTRE DES JEUNES

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons réalisé une série de *focus groups* avec des élèves de l'enseignement secondaire de la communauté Wallonie-Bruxelles (Communauté française de Belgique)<sup>1</sup>. Les *focus groups* sont des groupes de discussions explorant un ensemble spécifique de questions [Kitzinger et Barbour, 2001, 4]. Cette méthodologie a été privilégiée car elle permet en effet « le recueil des perceptions, des attitudes, des croyances, des zones de résistances des groupes cibles. Elle répond aux “pourquoi” et aux “comment” » [Brunet et Delvenne, 2010] quand cela est envisagé dans une dynamique sociale. Cette dernière ne doit pas être oubliée car « le corpus qu'il [le *focus group*] permet de constituer est le produit

1. En Belgique, après généralement trois années dans l'enseignement maternel, les élèves passent d'abord six années dans l'enseignement primaire (de la première à la sixième) et six années dans l'enseignement secondaire (à nouveau de la première à la sixième secondaire). L'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de dix-huit ans, soit théoriquement jusqu'à la fin de la sixième année secondaire.

## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

d'interactions sociales » [Duchesne et Haegel, 2005, 19]. Cette interaction nous semble intéressante à prendre en compte puisqu'elle révèle la manière dont les jeunes peuvent réagir par rapport aux propos des autres membres du groupe et de l'animateur. Les *focus groups* permettent ainsi de jauger les différentes réactions que les jeunes peuvent avoir par rapport aux discours tenus dans les groupes.

En tout, ce sont vingt-deux *focus groups* qui ont été réalisés avec onze groupes d'élèves de sept écoles. Deux dimensions ont été prises en compte pour la collecte des données : le temps et les expériences vécues par les jeunes rencontrés. Ainsi, la recherche se voulant longitudinale, deux rencontres ont été organisées avec chaque groupe (constitué des mêmes élèves), espacées par un intervalle de temps compris entre douze et vingt mois – sur la période comprise entre mars 2009 et novembre 2010. Lors de la première vague de *focus groups*, les jeunes étaient âgés de seize à dix-sept ans et étaient soit en quatrième secondaire, 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 périodes, les élèves ont eu l'occasion de prendre connaissance de faits génocidaires, notamment *via* les cours scolaires<sup>1</sup> mais également par la visite de lieux de mémoire [Nora, 1997a, 1997b, 1997c] tels que les camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau ou le fort de Breen-donk<sup>2</sup> en Belgique. Pour ce chapitre, nous avons décidé que le corpus de données regrouperait les deux vagues. Nous ne tiendrons dès lors pas compte de la dimension longitudinale pour le développement de notre argumentation.

Les écoles – sur la base desquelles les groupes ont été constitués – ont été sélectionnées à partir de quatre variables : population immigrée ou non, population issue d'un milieu favorisé ou non, population issue du réseau officiel ou du réseau libre et population issue d'un milieu rural ou urbain<sup>3</sup>. Le choix des écoles sur la base de ces quatre variables permettait de garantir

1. Il existe deux réseaux d'enseignement en Communauté française de Belgique : le réseau officiel organisé et financé par la Communauté française de Belgique et le réseau libre organisé par un pouvoir organisateur confessionnel ou non et subventionné par la communauté française de Belgique. La thématique des faits génocidaires est abordée en cinquième secondaire dans le réseau libre et en sixième secondaire dans le réseau officiel.

2. Breendonk fut un camp de réception et de transit, d'abord, pour les Juifs et ensuite pour les prisonniers politiques et les résistants durant la Seconde Guerre mondiale (Démocratie ou barbarie, 2006).

3. Nous avons également pris cette variable en compte car les jeunes issus d'un milieu urbain peuvent être soumis à des expériences plus importantes que les jeunes issus d'un milieu rural. Ces expériences recouvrent notamment des manifestations, la présence plus conséquente d'affiches, la prégnance d'images plus fortes...

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

une diversification des 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 » [Pires, 1997, 154 (en italique dans le texte)].

Pour illustrer la diversité des mémoires autour des faits génocidaires, nous avons sélectionné deux groupes afin de réaliser des comparaisons. Le premier groupe provient de l'Athénée Saucy-Destenay (Saucy-Destenay). Il s'agit d'un établissement localisé dans le centre de Liège qui fait partie du réseau officiel. Le groupe est constitué, pour la plupart, de jeunes issus de familles étrangères ou d'origine immigrée<sup>1</sup> d'un milieu défavorisé<sup>2</sup>. Le deuxième groupe est issu de l'Institut Sainte-Marie-de-la-Providence (ISMP). Il s'agit d'un établissement localisé dans la périphérie liégeoise (Jemeppe). L'institution fait partie du réseau libre. Le groupe est constitué de jeunes issus de familles belges d'un milieu plutôt défavorisé voire défavorisé. Deux variables diffèrent donc entre ces deux groupes : le type de réseau d'enseignement et l'origine nationale des jeunes. Le corpus de données utilisé pour ce chapitre provient des deux vagues de discussions réalisées avec ces deux groupes.

Les *focus groups* ont été réalisés sur base 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 comprise entre soixante-quinze minutes et quatre-vingt-dix minutes. Elle se déroulait selon le schéma précis suivant.

1. Il faut savoir qu'à la fin de la discussion, un questionnaire a été distribué aux élèves afin de connaître leurs principales caractéristiques sociologiques. Dans ce questionnaire, nous n'avons pas demandé la nationalité – mais bien celle des parents – car la plupart des jeunes ont la nationalité belge. Cette question est en outre mal considérée quand on la pose. Les enfants nés en Belgique peuvent acquérir la nationalité sur base d'une demande. Les jeunes avaient une des nationalités suivantes ou avaient des parents d'une ou de deux de ces nationalités : araméenne, arménienne, espagnole, française, irakienne, italienne, marocaine et nigérienne. Deux élèves étaient d'origine belge.

2. Trois critères ont été utilisés pour qualifier un milieu social dans le cadre de notre recherche : le niveau d'étude et le travail des parents, le niveau de l'établissement scolaire (selon les professeurs qui nous ont accueilli) et le revenu total imposable des communes dans lesquelles habitent les jeunes, basé sur un classement réalisé par le ministère belge de l'Économie.



## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

Dans une première phase, une petite histoire, visant à rappeler le génocide commis par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale, était lue aux élèves. À la suite de celle-ci, les élèves devaient s'imaginer dans quatre scénarios différents : celui de bourreaux, de victimes, de témoins et de jeunes étant amenés à se rappeler plusieurs années après les faits génocidaires. Le but de ces scénarios était de faire rentrer les élèves dans la discussion en proposant une sorte de jeu de rôles. Ensuite, une deuxième phase de la discussion consistait à poser aux élèves une série de questions relatives, notamment, au souvenir, aux lieux de mémoire, etc. Après la discussion, les élèves étaient amenés à remplir un questionnaire et à compléter des cartes mentales [Grandjean, 2011].

### DE LA DIVERSITÉ À LA CONCURRENCE

Afin d'étudier la diversité des mémoires pouvant prendre la forme de concurrence, nous avons identifié différentes séquences de discussions où cette diversité pouvait se manifester. Nous nous sommes focalisé sur les discours des jeunes au terme desquels ceux-ci comparaient les faits génocidaires à d'autres faits historiques ou d'autres faits d'actualité. Ces discours ont été systématiquement repris et analysés avec l'appui d'un logiciel d'analyse qualitative libre, WeftQDA, faisant partie de la famille des Computer Assisted Qualitative Data Analysis Softwares [Lejeune, 2008]. Ce type de logiciel permet de marquer des extraits de discours afin de pouvoir les ressortir par la suite, facilitant une systématisation de l'analyse. Il permet également de réaliser des croisements entre discours marqués afin de cibler les plus pertinents d'entre eux pour l'analyse. Sur base des discours analysés avec le logiciel, d'autres mots ont été identifiés et marqués à nouveau. De cette façon, des fréquences de mots ont pu être obtenues. Il est important de rappeler que nous n'avons pas voulu réaliser une analyse quantitative, même si nous avons recours à la fréquence de l'usage des mots. Cette fréquence devait permettre de mieux jauger l'intensité avec laquelle ceux-ci étaient utilisés afin d'envisager des comparaisons entre les deux groupes sélectionnés. Les mots auxquels nous avons recouru sont ceux utilisés par les jeunes pour qualifier ce qu'ils conçoivent comme un génocide, pour comparer ces faits ou pour donner des exemples. Ainsi, une question a systématiquement été posée durant les *focus groups* pour savoir si les jeunes connaissaient d'autres faits historiques ou d'autres faits d'actualité similaires à l'histoire qui leur avait été lue et qui rappelait le génocide commis par le régime national-socialiste allemand durant la Seconde Guerre mondiale.

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

*Diversité des exemples mobilisés*

Tournons-nous à présent vers les discours des jeunes et regardons les mots identifiés dans leurs discours. Le Tableau 2 et le Tableau 3 reprennent la liste des mots, classés selon leur intensité dans les discussions pour chacun des deux groupes. Les tableaux se lisent de haut en bas et de gauche à droite. Les mots y sont classés par ordre décroissant de fréquence. Les mots en italique sont ceux présents dans les deux groupes de discussion.

**Tableau 2 Liste des mots et leur fréquence – Saucy-Destenay**

<i>Guerre</i>	22	<i>Flamand</i>	5	Gaza	2	Katrina	1
<i>Israël</i>	21	<i>Russie</i>	5	<i>Hutu</i>	2	Kosovo	1
<i>Palestine</i>	21	Turquie	5	Obama	2	Kurde	1
<i>Juif</i>	18	<i>Chine</i>	4	<i>Wallon</i>	2	<i>Liban</i>	1
<i>États-Unis</i>	15	<i>Rwanda</i>	4	Abou Grahیب	1	Mexique	1
<i>Irak</i>	12	<i>Seconde Guerre mondiale</i>	3	<i>Afrique</i>	1	Nelson Mandela	1
<i>Extermination</i>	9	Esclavage	3	<i>Allemagne</i>	1	Partout	1
<i>Arabe</i>	8	Espagne	3	Angleterre	1	<i>Pétrole</i>	1
<i>Génocide</i>	8	Géorgie	3	Bosnie	1	<i>Première Guerre mondiale</i>	1
<i>Hitler</i>	8	Hamas	3	Corée	1	Religion	1
Racisme	8	Maroc	3	Corée du Nord	1	<i>Saddam Hussein</i>	1
<i>Mort</i>	7	<i>Tutsi</i>	3	Croatie	1	Saint-Barthélemy	1
<i>Musulman</i>	7	Yougoslavie	3	Grèce	1	Serbie	1
<i>Camp</i>	6	<i>Algérie</i>	2	îles Canaries	1	<i>Tibet</i>	1
<i>France</i>	6	Breendonk	2	Irlande du Nord	1	Turkménistan	1
<i>Belgique</i>	5	Corée du Sud	2	<i>Italie</i>	1	Voile	1

**Tableau 3 Liste des mots et leur fréquence – ISMP**

<i>Guerre</i>	17	<i>Afrique</i>	2	<i>Allemagne</i>	1	Nuremberg	1
<i>Camp</i>	13	Convois	2	<i>Arabe</i>	1	<i>Première Guerre mondiale</i>	1
<i>Juif</i>	13	<i>Seconde Guerre mondiale</i>	2	Asie	1	Proche-Orient	1
<i>Flamand</i>	12	Émeute	2	Assassiné	1	Propagande	1
<i>Hitler</i>	10	Exclusion	2	Braquage	1	Révolte	1
<i>Belgique</i>	8	<i>Extermination</i>	2	<i>Chine</i>	1	<i>Russie</i>	1
<i>Mort</i>	8	<i>Hutu</i>	2	Congo	1	<i>Saddam Hussein</i>	1
Terrorisme	8	Iran	2	Dictateur	1	Semira Adamu	1
<i>Wallon</i>	8	<i>Israël</i>	2	Fourniret	1	Staline	1

## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

Afghanistan	6	<i>Italie</i>	2	<i>France</i>	1	<i>Tutsi</i>	1
<i>États-Unis</i>	6	<i>Liban</i>	2	<i>Génocide</i>	1	World Trade Center	1
Attentat	5	Mussolini	2	<i>Irak</i>	1		
<i>Musulman</i>	4	<i>Palestine</i>	2	Maghreb	1		
<i>Rwanda</i>	4	Thaïlande	2	Marc Dutroux	1		
Endoctrinement	3	<i>Tibet</i>	2	Moyen-Orient	1		
<i>Pétrole</i>	3	<i>Algérie</i>	1	Nazisme	1		

Les tableaux montrent clairement que, dans les deux groupes, les jeunes recourent au concept de guerre pour qualifier un génocide ou le comparer. Cela peut s'expliquer par le fait que le génocide des Juifs est enseigné à l'école – tant dans le réseau libre que dans le réseau officiel – dans le cadre de la Seconde Guerre mondiale, ce qui pousse les jeunes à opérer un lien entre le génocide et la guerre. Ensuite, les deux listes de mots divergent. En prenant par exemple les cinq premiers mots des deux listes, on peut constater que les jeunes de l'Athénée Saucy-Destenay, étrangers ou d'origine immigrée, parlent beaucoup du conflit israélo-palestinien. Du côté de l'Institut Sainte-Marie-de-la-Providence, c'est davantage l'exemple relatif à la Seconde Guerre mondiale et à la Belgique qui est présent. Afin de faire parler ces mots, deux extraits sont présentés pour les illustrer<sup>1</sup>. Dans l'Extrait 1, il était demandé aux élèves s'ils connaissaient des exemples similaires à l'histoire qui leur avait été lue au début de la discussion. Les élèves de l'Athénée Saucy-Destenay ne manquent pas de citer des cas divers<sup>2</sup>.

**Extrait 1**

Ani : Est-ce qu'il y en a d'autres qui ont des exemples en tête ?

[Tout le monde parle]

Ani : Attendez, pas tous en même temps, oui ?

1. Les retranscriptions reproduisent exactement ce qui a été dit durant le *focus group*. Des fautes langagières sont donc présentes. Les codes suivants ont été utilisés lors des retranscriptions :

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

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

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

[...] : Code utilisé quand un intervenant est coupé par un autre.

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

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

2. Les mots en italique dans les extraits cités tout au long de cet article sont ceux qui ont été utilisés pour constituer la liste de mots. Il faut savoir que plusieurs mots ont été regroupés sous un même terme. Par exemple, quand les jeunes évoquent l'Amérique, les Américains ou les États-Unis, nous avons regroupé ces mots sous le concept d'États-Unis.

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

CCU07 : En *Yougoslavie*, en *Yougoslavie*, en *Yougoslavie*. C'est, enfin, je sais plus comment mais y'a eu beaucoup de *morts*, des *Croates*, des, des *Serbes* qui ont exterminé plusieurs, euh, en *Bosnie*.

CBE05 : En *Espagne* aussi.

Ani : En *Espagne*, oui.

CBE05 : Dans les *îles Canaries*, y'a eu la même chose.

Ani : Attendez, on écoute peut-être CAB23 et puis je reviens à vous.

CBE05 : En *Espagne*, avec les clandestins africains qui venaient à cause de la pauvreté et tout et on les met dans des *camps*.

Ani : CAD04, tu avais un autre exemple en tête ?

CAD04 : Les *Irakiens* aujourd'hui.

[Silence]

CYI01 : Y'a aussi les Noirs, enfin, en *Amérique* les Noirs. Enfin, ils prenaient les Noirs pour des *esclaves* et ça revient au même. Parce qu'ils sont quand même, euh, maltraités. Même s'ils sont pas dans un centre ils sont quand même euh, je sais pas moi, prisonniers de cette injustice.

CMU20 : Y'a des États qui pensent qu'on doit faire que la *guerre*, qu'il y a pas d'autre solution.

Ani : Tu penses à qui en particulier ?

CMU20 : Je sais pas moi, l'*Amérique* euh.

Ani : Hum, hum.

CMU20 : Peut-être qu'il y a un moyen de, un autre moyen de ne pas tuer tous ces gens-là.

Ani : Est-ce qu'il y en a d'autres qui, qui ont des exemples d'actualité ou même des exemples historiques ?

CYI01 : La *Palestine*.

Ani : La *Palestine*, oui.

CYI01 : La *Palestine* et *Israël*.

Ani : Oui.

L'Extrait 2 est issu des discussions avec les élèves de l'Institut SainteMarie-de-la-Providence. Les élèves répondaient à la même question, à savoir s'ils connaissaient des exemples similaires à l'histoire qui leur avait été lue.

**Extrait 2**

Ani : Alors, par rapport à cette histoire que je vous ai lue, initialement, et vous avez réagi ici pendant cinquante minutes, est-ce que ça vous fait penser à d'autres faits ou à des faits que vous avez en tête ? Vous avez déjà cité toute une série de cas juste après la petite histoire. Donc, vous pouvez les répéter et dire éventuellement pourquoi ?

## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

HJE16A : Les *Juifs*, *Hitler*.

Ani : Pourquoi ?

HJE16A : Parce qu'il a enfermé des gens et qu'ils étaient tués les gens. Il a enfermé les *Juifs* et il fallait vraiment être fort pour en sortir, pour ressortir des *camps*.

HRO11 : Aussi, on en parle souvent sur ce sujet-là. On a déjà eu des textes et tout ça, on a déjà été visiter, tout ce qu'on a parlé de plus.

HJE16A : Il y a eu aussi une histoire avec une dame, qu'on a renvoyée dans son pays. Pour qu'elle se taise, on l'a mis [...]

HJE16B : En Belgique.

HJE16A : On lui a mis un coussin ou quoi, étouffée mais c'est.

HGE19 : *Sémira*.

Ani : C'est la même chose que par rapport à l'histoire, pour toi ça ?

HJE16A : Bin oui, parce que c'est comme si on l'a renvoyé, bin elle est *morte*, c'est comme si on l'enfermait d'un côté.

Inco : Pour qu'elle se taise.

HJE16A : Pour qu'elle se taise, quand on les met dans des *camps* de concentration, bin des *camps* de concentration, des *camps*, c'est pour qu'ils se taisent, qu'ils ne parlent pas non plus.

HRO11 : C'est pas pour qu'ils se taisent, ils avaient rien à dire.

HJE16B : Oui, ils avaient pas grand-chose à dire [PC].

HJE16A : C'est aussi pour qu'ils se taisent, qu'on les enferme. C'est pour pas qu'ils parlent.

HRO11 : Tu vis comme ça, t'es normal dans la population et tout [...].

HJE16B : Les *Juifs*, ils ont pas fait. Les *Juifs* ont rien fait pour que *Hitler* décide. C'est *Hitler* qui a décidé, c'est pas les *Juifs* qui ont décidé.

Ani : D'autres sont d'accord avec ce que HJE16A dit que c'est la même histoire avec la femme qui s'est fait tuer. HSA20 ?

HSA20 : Bin oui parce qu'on l'a tuée pour qu'elle se taise quoi. Donc euh. Là, on les a pas tués pour qu'ils se taisent mais euh.

HRO11 : Elle est étrangère donc voilà.

HSA20 : Voilà, on voulait plus d'elle. Les *Juifs*, on voulait plus d'eux quoi.

On constate que les élèves des deux groupes relativisent les faits génocidaires – au sens où nous l'avons défini dans l'introduction de ce texte, c'est-à-dire qu'ils font perdre le caractère absolu au terme de génocide en le comparant à d'autres cas historiques ou d'actualité. Ainsi, les élèves de l'Athénée Saucy-Destenay mentionnent différents exemples comme les massacres qui se sont déroulés en ex-Yougoslavie, l'esclavage aux États-Unis,

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

la guerre en Irak ou le conflit israélo-palestinien. Du côté de l'Institut Sainte-Marie-de-la-Providence, les propos tournent davantage autour du génocide des Juifs. Cependant, on constate également que plusieurs élèves font référence au cas de Sémira Adamu, morte étouffée par les policiers belges lors de son rapatriement forcé par avion en Afrique en 1998. Ils justifient la comparaison au nom de la volonté de faire taire les victimes.

Nous avons souhaité aller plus loin au niveau de l'analyse. Pour ce faire, nous avons sélectionné trois mots communs aux deux groupes qui présentaient une forte intensité – nous n'en avons pas sélectionné plus étant donné l'espace imparti pour ce chapitre. Il s'agit des mots suivants : guerre, Juif et Hitler. Nous avons alors identifié les mots liés à ces trois mots. Les tableaux 4, 5 et 6 présentent les résultats.

Tableau 4

Mot principal	Saucy-Destenay		ISMP	
	Mots liés	f	Mots liés	f
Guerre	Irak	5	Flamand	6
	États-Unis	3	États-Unis	4
	Maroc	3	Wallon	4
	Russie	3	Attentat	3
	Géorgie	2	Belgique	3
	Israël	2	Pétrole	3
	Mort	2	Juif	2
	Palestine	2	Musulman	2
	Arabe	1	Terrorisme	2
	Belgique	1	Thaïlande	2
	Espagne	1	Seconde Guerre mondiale	1
	France	1	Émeute	1
	Grèce	1	France	1
	Liban	1	Israël	1
	Musulman	1	Palestine	1
	Turkménistan	1	Première Guerre mondiale	1
		Révolution	1	

Commençons par le Tableau 4 et les mots qui gravitent autour du concept de guerre. On constate clairement que les résultats ne sont pas identiques. Les élèves du premier groupe – d'origine étrangère ou immigrée, pour la plupart – citent d'abord et avant tout des exemples liés à l'actualité internationale. Ainsi, ils reviennent sur la guerre en Irak menée par les États-Unis, le conflit israélo-palestinien, le conflit entre la Russie, la Géorgie

## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

et le Turkménistan<sup>1</sup>. Un des élèves mentionne également la « guerre entre la France et le Maroc ». Un élève cite à une seule reprise la possibilité d'une guerre en Belgique, sans détailler davantage. Les élèves du deuxième groupe – faut-il le rappeler, tous Belges – mentionnent davantage le conflit communautaire entre Flamands et Wallons<sup>2</sup> qui pourrait mener, selon eux, à une « guerre civile ». Ils mentionnent enfin une série d'exemples de l'actualité internationale, comme les guerres menées pour le pétrole, les attentats aux États-Unis et le terrorisme international. On peut également mentionner qu'un élève cite les deux conflits mondiaux du xx<sup>e</sup> siècle. On notera que le conflit israélo-palestinien n'est référencé qu'une fois avec le concept de guerre. Afin d'illustrer la manière divergente dont les élèves des deux groupes envisagent les exemples et les comparaisons, nous avons choisi un extrait où les élèves de l'Athénée Saucy-Destenay stigmatisent la manière dont l'information internationale est traitée par les médias belges. L'Extrait 3 témoigne de l'importance pour ces jeunes issus de l'immigration de traiter des cas qui les concernent.

### Extrait 3

Ani : Il y en a d'autres qui regardent des chaînes arabes ou ? Tous ?

CBO15 : Mais je veux dire, par exemple, avec les images, ils jouent beaucoup avec ces images. Ils montrent une image. On va prendre par exemple Al Jazeera et RTL TVI<sup>3</sup>, ils ont la même image mais, euh, avec des commentaires différents.

CYO25 : Par exemple, sur les chaînes normales on voit, quand on prend les soldats de *Palestine*, on montre juste quand les gens, on voit juste les explosifs, c'est tout ce qu'on voit. Là ben, sur les chaînes arabes on voit vraiment les gens, on voit le truc vrai, les enfants décapités, sans bras, vraiment le truc vrai quoi.

CBO15 : Le truc qui choque quoi. Pas des trucs comme les grandes explosions et puis c'est tout. Là ils rentrent vraiment dans les hôpitaux, [...]

CYO25 : Ils montrent les gens qui souffrent.

CAB23 : Il n'y a pas la moindre chose, il n'y a pas de médicaments, ils ont rien et RTL TVI, ils montrent une petite maison, dans le nord d'*Israël*, qui est un peu touchée, etc. [...]

1. Il est important de noter que les jeunes ne sont pas toujours certains des exemples qu'ils citent.
2. De façon récurrente, la Belgique est traversée par des conflits communautaires entre les deux grandes communautés du pays : les Flamands, majoritaires, au nord du pays et les Wallons, au sud du pays.
3. Il s'agit de la plus importante chaîne de télévision privée en Belgique francophone.

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

CYO25 : On voit les enfants, sans pieds, sans jambes, c'est grave, c'est un grand choc.

CCU07 : À l'extérieur quand on en parle, qu'on dit c'est la guerre en *Palestine* et en *Israël*, ils disent « Ah oui eux », mais ils savent pas non plus, ils voient pas les images que nous on voit.

CMU20 : Ce qu'il y a en fait c'est que leur intérêt c'est qu'ils nous montrent que ce qu'ils veulent bien, ils nous cachent des trucs.

CCU07 : Après tout, même s'il y a des manifestations, bin, la Belgique elle sait rien faire non plus.

CAB23 : Ouais mais la Belgique c'est l'Union européenne.

Plus loin dans la discussion, un jeune n'hésite pas à parler de censure pour caractériser la manière dont l'information est traitée par les médias belges. Pour ces jeunes, on ne parle donc pas assez des exemples qui les concernent davantage. Ils n'hésitent donc pas à les mentionner lors des discussions.

Tableau 5

Mot principal	Saucy-Destenay		ISMP	
	Mots liés	f	Mots liés	f
Juif	Hitler	6	Hitler	4
	Palestine	6	Musulman	4
	Musulman	4	Attentat	2
	Extermination	3	Israël	2
	Israël	3	Palestine	2
	Génocide	2	Guerre	1
	Allemagne	1	Mort	1
	Arabe	1		
	Breendonk	1		
	Gaza	1		
	Mort	1		

Le Tableau 5 présente les mots gravitant autour du concept de Juif. On constate d'abord que les élèves du premier groupe présentent une plus grande diversité en termes de mots. On constate également que Hitler est le mot qui s'y rattache le plus. La plupart des mots cités par les élèves du premier groupe se rattachent au génocide des Juifs comme l'extermination, le génocide – qui n'est pas employé par les élèves du deuxième groupe –, l'Allemagne, et Breendonk. Il est également utilisé pour qualifier les Israéliens dans le cadre du conflit israélo-palestinien ou pour opposer les Juifs aux musulmans. Dans le deuxième groupe, le concept est rattaché à la



## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

situation israélo-palestinienne, notamment les attentats, en opposant les Juifs et les musulmans.

Tableau 6

Mot principal	Saucy-Destenay		ISMP	
	Mots liés	f	Mots liés	f
Hitler	Juif	5	Juif	4
	Extermination	2	Belgique	2
	Génocide	1	Convoi	2
			Seconde Guerre mondiale	1
			Endoctrinement	1
			Flamand	1
			Mort	1
			Nazisme	1
			Nuremberg	1
			Wallon	1

Le Tableau 6 s'attache aux mots en lien avec Hitler. Dans les deux groupes, c'est le concept de Juif qui se rattache le plus à ce mot. Alors que les élèves du premier groupe utilisent des concepts relatifs au génocide et à l'extermination, les élèves du deuxième groupe sont plus loquaces. Ils ancrent davantage ce mot à la situation belge, soit en décrivant certains faits passés sur le territoire belge, soit en comparant la situation passée avec le conflit communautaire actuel. Un élève relève également l'endoctrinement qu'a subi une partie de la population durant la Seconde Guerre mondiale et mentionne le procès de Nuremberg qui a permis, selon lui, de voir que certaines personnes étaient fières d'être du côté des nazis.

Finalement, il peut être intéressant de relever les propos de deux élèves des deux groupes. Dans l'Extrait 4 et l'Extrait 5, ces élèves (respectivement CMU20 pour le premier groupe et HGE19 pour le second groupe) donnent la raison expliquant la diversité des exemples choisis par les élèves, à savoir le fait d'être concerné par les exemples cités. Dans l'Extrait 4, l'animateur demandait aux élèves s'ils connaissaient des lieux où des faits génocidaires se sont passés alors que dans l'Extrait 5, l'animateur souhaitait savoir ce dont l'élève se souviendrait dans plusieurs années.

**Extrait 4**

Ani : Ok. CAD04 tu as, tu connais un lieu où ça a, où ce genre de faits se sont passés ?

CAD04 : En *Bosnie*.

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

Ani : Bosnie, oui. Tu as d'autres idées aussi ?

CAB23 : La *Chine*.

CAD04 : Ben au *Kosovo*.

Ani : Kosovo, OK. Toi tu disais la Chine ?

CAB23 : Euh, au *Tibet*, y'a eu aussi un conflit, et ils osent pas faire, ils laissent pas pratiquer leur *religion*.

CCU07 : Et en *Corée*.

Ani : En Corée pour toi [...].

CCU07 : En *Corée du Sud*. En *Corée du Sud* et *Corée du Nord*.

CMU20 : C'est sûr tout le monde va d'abord parler de son pays et puis des autres. Quand vous posez cette question, tout le monde va d'abord parler de son propre pays.

**Extrait 5**

Ani : Et est-ce qu'il n'y a pas quelque chose pour toi, dans trente ans, dont on va se rappeler plus ?

HSA20 : Je pense qu'il faut faire attention à la politique maintenant et faire attention à qui on met au pouvoir pour pas que ça recommence comme avec *Hitler* et tout ça. Parce que c'est quand même, ça a touché beaucoup, beaucoup, beaucoup de personnes donc euh... voilà.

Ani : Et toi HGE19 ?

HGE19 : Moi je pense qu'il faut d'abord s'inquiéter de ce qu'il se passe dans notre pays. Enfin de tous les pays mais d'abord chez soi, puis les pays les plus proches et ainsi de suite.

Ani : Donc, si par exemple il y avait beaucoup de morts très loin, c'est moins grave que s'il y a peu de morts [...].

HGE19 : Non ce n'est pas moins grave, c'est tout aussi grave, mais d'abord, faut parler de ce qui nous concerne directement, et ensuite parler aussi du reste mais moins parce que je veux dire on n'est pas touché directement quoi.

Ces deux extraits vont en partie dans le sens d'une conclusion tirée par Alexandra Oeser qui a travaillé sur les réappropriations du passé nazi chez les élèves allemands. Elle soulignait ainsi que « les élèves qui ont vécu la migration ont des manières particulières de donner sens au passé nazi en le réinterprétant à l'aune de leurs expériences personnelles » [Oeser, 2010, 281]. Dans notre cas, on constate que les élèves belges se réapproprient également le passé nazi en fonction de leurs connaissances et expériences personnelles.

## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

### *Vers une concurrence des mémoires ?*

Malgré les similitudes entre les propos tenus par les élèves des deux groupes, on peut quand même constater que des divergences apparaissent au niveau des exemples mobilisés et des comparaisons réalisées. Ces divergences se manifestent notamment au niveau de l'intensité de l'usage des mots et témoignent dès lors d'une certaine concurrence. En y regardant de plus près, on constate que les exemples cités renvoient à certaines formes de mémoires. Ainsi, au-delà des exemples d'actualité, deux formes de mémoires se concrétisent dans les propos des jeunes. Il y a d'une part la mémoire de faits passés. Les jeunes citent ainsi l'esclavage (notamment aux États-Unis), les différents génocides en Afrique (sans toutefois préciser), la guerre d'Algérie, la Saint-Barthélemy (sans préciser davantage), la guerre entre la France et le Maroc, les exterminations en ex-Yougoslavie et le génocide des Tutsis. D'autre part, il y a une sorte de mémoire plus immédiate, une mémoire des faits qui se déroulent dans le présent et qui consiste à ne pas oublier ce qui se passe actuellement. Les jeunes mobilisent alors fortement le conflit israélo-palestinien, qui ne constitue pas, rappelons-le, un génocide. Ils demandent que ces faits actuels ne soient pas oubliés et qu'ils soient même jugés. Mais d'autres exemples sont également cités.

Derrière ces deux formes de mobilisation mémorielle, on peut également constater, à certains égards, une dimension revendicative. Il ne s'agit pas seulement de citer des faits de manière à s'en souvenir ou à les rappeler. Il s'agit davantage de les exposer afin d'attirer l'attention sur ceux qui semblent être relégués en deuxième zone – c'est du moins l'impression qu'ont les jeunes rencontrés. Ainsi, l'Extrait 6 témoigne de cette impression : les élèves du premier groupe regrettent que le conflit israélo-palestinien ne soit pas davantage traité en classe. Dans cet extrait, il était demandé aux élèves s'ils se souvenaient de la manière dont ils avaient entendu parler des faits génocidaires pour la première fois.

#### **Extrait 6**

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

CYI01 : Non.

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

[Long silence]

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

Ani : Mais ce n'est pas un souci.

CYI01 : Au cours d'histoire, enfin on a pris des textes, on a analysé mais sans plus quoi. On n'a jamais donné notre avis, enfin.

CBO15 : Entre nous, oui, entre nous on fait des débats par exemple euh, sur lequel il n'y a pas longtemps qu'on a débattu. C'est par exemple la *Palestine* et *Israël*. Je veux dire ça fait un grand débat quoi, mais pas en classe, on en parle plus en dehors.

CYI01 : Voilà j'ai l'impression qu'ici, ils veulent pas entendre parler, enfin ils savent bien qu'on est tous pour la *Palestine*, et l'école c'est l'État donc pour moi. Comme ils savent, c'est pas qu'on déteste *Israël*, c'est pas ça, enfin ils savent bien qu'on est pour la *Palestine* donc ils vont pas nous poser la question.

CYO25 : Tout le monde est pour la *Palestine*. Tout le monde sait bien que les *Palestiniens*, ils ont rien fait.

CYI01 : Il y en a qui pensent que c'est pas, c'est pas intéressant donc ils vont pas débattre ce sujet.

Cet extrait montre aussi que les jeunes qui en parlent associent le milieu scolaire à l'État. Ainsi, il semblerait y avoir, selon eux, une volonté organisée de l'État belge de ne pas faire mention, entre autres, du conflit israélo-palestinien. L'Extrait 7 semble confirmer cette interprétation puisqu'un élève estime qu'il y a même une influence du gouvernement israélien pour empêcher d'en parler. L'absence de discussions autour de cet exemple résulterait donc d'une action organisée à un niveau supérieur, à savoir le niveau gouvernemental ou étatique.

**Extrait 7**

Ani : OK, donc vous n'en avez jamais discuté à l'école alors.

CYO25 : Peut-être ils ont peur de notre réaction.

Inco : On en a discuté mais en dehors de l'école.

CYI01 : On en a parlé au cours de religion.

Ani : En religion ? Attendez, attendez pas tous à la fois. Pas tous à la fois s'il vous plaît. On va revenir, tu disais toi, en cours de religion ?

CMU20 : Non. Moi je trouve qu'il y a aussi une influence du gouvernement *israélien* ici parce que un copain ou quoi belge, enfin pas forcément un copain, mon professeur ou quoi, il veut, il veut pas parler de ça avec, sur ça. Il dit : « oui, laisse tomber » et tout. Et je sais pas, ils ont peur, ils ont peur de le dire.

CYO25 : On est venu à l'école avec le drapeau de la *Palestine*, bin ils nous ont obligés à l'enlever, parce qu'ils voulaient pas qu'on le mette.

## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

Cette vision revendicative peut déboucher sur une certaine forme de concurrence mémorielle. En effet, on assiste à la mobilisation de mémoires doublement différentes. Ce sont d'abord des mémoires relatives à des faits passés différents. Ce sont ensuite des mémoires dont la distance temporelle diverge entre le présent et le passé. Ces mémoires peuvent alors entrer en concurrence et c'est notamment le cas dans le milieu scolaire où les jeunes du premier groupe – d'origine étrangère ou immigrée – demandent que l'on parle de faits passés et actuels qui les concernent davantage et qui relèvent de la construction de leur identité.

Existe-t-il une volonté du monde professoral de ne pas discuter du conflit israélo-palestinien ? Nous ne le pensons pas. Les professeurs de l'enseignement secondaire sont tenus par un programme déjà bien fourni qu'ils doivent assurer dans un espace temporel limité, comme le rappellent Dominique Borne et Benoît Falaize pour le cas français [Borne et Falaize, 2009, 31]. Ces deux auteurs mentionnent également que l'information reçue par les élèves sur le judaïsme constitue une contrainte pour l'enseignement de la Shoah. En effet, « pour les jeunes d'aujourd'hui, [...] les Juifs, c'est Israël. Ils voient, depuis qu'ils regardent la télévision, les scènes des *Intifada*, les affrontements dans les territoires occupés » [Borne et Falaize, 2009, 31 (en italique dans le texte)]. Les professeurs doivent alors composer avec différentes contraintes.

Revenons à la dynamique concurrentielle qui peut se manifester au niveau du groupe rencontré. Le fait de ne pas aborder le conflit israélo-palestinien peut engendrer une certaine forme de repli sur soi ou sur sa communauté, comme le montre l'Extrait 8 où il était demandé au jeune du premier groupe ce qu'il avait pensé de la visite du fort de Breendonk.

### Extrait 8

Ani : Et toi CBE05, qu'est-ce que tu en as pensé ?

CBE05 : Je sais pas, j'ai appris des choses quand même. Je sais pas, on a appris un peu des choses, ce qu'il s'est passé là-bas. En tant qu'*Arabe* ou *musulman*, j'ai pas eu le même sentiment qu'un Européen d'ici, qui a des sentiments plus intenses qu'un *musulman* parce qu'on se dit : « ouais, les *Juifs*, ils n'ont pas pensé à nous, pourquoi penser », pas tous, une petite minorité quand même. Mais je sais pas [...].

Il faut noter que trois autres cas sont mobilisés avec une dimension revendicative. Il s'agit des « génocides en Afrique » (selon les propos d'un jeune), de la guerre d'Algérie et du conflit entre le Maroc, la France et l'Espagne. Nous n'aborderons pas plus amplement ces cas en raison de l'espace limité dont nous disposons.

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

Qu'en est-il des élèves de l'Institut Sainte-Marie-de-la-Providence ? Constate-t-on une dimension revendicative et une forme de concurrence mémorielle dans leurs propos ? Nous n'avons pas relevé une telle dimension dans leurs discours. Ils se limitent à citer divers cas, mais sans demander d'en parler davantage dans les cours. Tout au plus, constate-t-on que la situation belge est fortement présente dans leurs discours comme le montre l'Extrait 9. Mais, à la différence des élèves du premier groupe, il ne s'agit pas d'une demande de souvenir ou de reconnaissance. Leurs propos ont davantage une visée prospective afin d'éviter que le conflit ne dégénère. Dans cet extrait, il était demandé aux jeunes quels sont les faits dont il faut se rappeler.

### Extrait 9

HJE16B : Moi je pense qu'il faut d'abord s'inquiéter des problèmes qui se passent chez nous, avec les *Flamands*. Déjà qu'on signifie beaucoup pour l'Europe, qu'on est avec Bruxelles le centre de l'Europe et qu'on est en train de se diviser dans notre propre pays. Et ça peut mener à la haine, et à des *guerres* civiles comme dans des autres pays. Et puis faut s'inquiéter de ce qu'il se passe dans le monde. Parce que, je veux dire, le *terrorisme*, ça nous concerne autant que tout le monde. S'il vient une fois sauter une bombe demain, à Bruxelles.

Si la diversité de mémoire était donc bien présente dans les deux groupes, la dynamique concurrentielle sous-jacente à cette diversité s'est donc fortement manifestée au niveau du premier groupe et est restée absente au niveau du second.

## CONCLUSION

Faire parler des jeunes sur la thématique des faits génocidaires peut, de prime abord, susciter des interrogations quant à l'opportunité d'un tel sujet pour un public adolescent. Pourtant, les jeunes sont loin de rester muets quand ils sont amenés à s'exprimer sur ce sujet.

Cet article visait à établir dans quelle mesure des adolescents franco-phones résidant en Belgique pouvaient appréhender les faits génocidaires. Nous avons formulé deux hypothèses : 1) les jeunes étrangers ou d'origine immigrée tendent davantage à relativiser les faits génocidaires et 2) cette relativisation entraîne une certaine concurrence entre les diverses mémoires mobilisées par ces jeunes.

## QUAND DES JEUNES SE SOUVIENNENT : DIVERSITÉ ET CONCURRENCE

Afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons sélectionné deux groupes d'élèves provenant de deux écoles différentes. Les différences entre ces deux écoles se situaient au niveau de la population scolaire – le premier groupe était constitué d'élèves étrangers ou d'origine immigrée pour la plupart, alors que le deuxième groupe était constitué exclusivement de Belges – et du réseau d'enseignement – le premier groupe est issu du réseau officiel alors que le second était issu du réseau libre.

Dans les deux groupes, nous avons montré qu'on pouvait constater une relativisation des faits génocidaires au sens où ceux-ci perdent leur caractère absolu et qu'ils ne sont donc plus considérés sur un piédestal. Nous avons ainsi pu voir que les jeunes citaient de nombreux exemples comparables, selon eux, aux faits génocidaires. La première hypothèse n'est donc pas confirmée puisque la diversité d'exemples utilisés par les jeunes est bien présente dans les deux groupes. Les jeunes étrangers ou d'origine immigrée ne tendent donc pas davantage à relativiser les faits génocidaires par rapport aux jeunes Belges.

Par contre, la seconde hypothèse est confirmée puisque les jeunes étrangers ou d'origine immigrée – et donc ceux du premier groupe – avaient davantage tendance à mobiliser les mémoires de faits passés qui leur sont proches à des fins revendicatives. C'est par exemple le cas du conflit israélo-palestinien qui ne doit pas, selon ces jeunes, être oublié et qui devrait dès lors être davantage mis en avant – notamment dans les médias belges. On constate alors une forme de concurrence entre des mémoires différentes, tant en termes de contenu – le conflit israélo-palestinien n'étant pas un génocide – qu'en termes d'épaisseur temporelle. Par exemple, la concurrence se matérialise entre la mémoire de faits qui se sont déroulés il y a une soixantaine d'années (le génocide des Juifs) et la mémoire de faits relevant d'une temporalité plus immédiate (comme le conflit israélo-palestinien). Nous avons aussi pu constater que cette forme de concurrence mémorielle pouvait entraîner un certain repli sur soi ou à tout le moins sur sa communauté.

Nous sommes toutefois bien conscient que l'origine nationale des jeunes rencontrés peut ne pas expliquer l'entière du phénomène. Ainsi, le type de réseau d'enseignement pourrait également intervenir dans l'explication, sachant que les programmes sont différents. Mais alors, nous aurions pu constater une différence au niveau de la première hypothèse montrant que les jeunes issus du réseau libre singularisaient davantage les faits génocidaires. Or ce n'était pas le cas.

Nous cantonnant à une analyse qualitative, nous devons bien constater qu'il est difficile d'établir des différences claires entre les jeunes d'origine nationale différente. Nous restons davantage dans la nuance.

## LA CONCURRENCE MÉMORIELLE

Par contre, ce cheminement à travers les discours des jeunes nous permet de mettre l'accent sur un élément, certes trivial, mais ô combien important : la temporalité avec laquelle les professeurs doivent jongler. En effet, le phénomène de concurrence mémorielle que nous avons pu déceler pose une série de questions au niveau de la pédagogie et de la gestion, dans le cadre scolaire, des différentes trajectoires personnelles des élèves. Or bien souvent, les professeurs doivent composer avec une échelle temporelle particulièrement courte qui ne leur permet pas de répondre à toutes ces questions.

Finalement, nous voudrions terminer en relevant l'importance que peuvent jouer les médias dans la dynamique concurrentielle. En effet, les jeunes ont souligné, à maintes reprises, l'absence du traitement de certains faits par les médias belges francophones en les comparant aux médias de leur pays d'origine. Les jeunes constatant le différentiel de traitement stigmatisent alors le choix opéré par des médias davantage occidentaux. Cette stigmatisation est permise par l'exercice comparatif mené par les jeunes qui peuvent très rapidement trouver des informations provenant du monde entier. Dès lors, appréhender la thématique de concurrence mémorielle doit également se faire en n'oubliant pas la prépondérance que les médias peuvent avoir dans cette dynamique<sup>1</sup>.

---

1. Dans sa conclusion, Jérôme Jamin aborde cette thématique.