

La mémoire du génocide des Juifs chez les jeunes. Connaissances, émotions et évaluations

Dr. Geoffrey Grandjean

Chargé de cours adjoint au Département de science politique

La mémoire du génocide des Juifs occupe une place fondamentale dans nos sociétés européennes. À l'école, en famille, dans les médias, cet épisode traumatique est régulièrement mobilisé, soit pour transmettre des connaissances, soit pour tirer des leçons du passé ou pour insister sur des dimensions émotionnelles. En Belgique, les jeunes sont souvent confrontés à cette mémoire, parfois dès leur plus jeune âge. Une question se pose dès lors à juste titre : comment la mémoire du génocide des Juifs est-elle envisagée par ces jeunes en ce début de XXI^e siècle ?

Afin de répondre à cette question, des jeunes belges francophones âgés de 16 à 18 ans ont été réunis en groupe pour les faire discuter de ce fait passé¹. Leurs discours sont mobilisés afin de cerner au mieux la manière dont ils envisagent la mémoire de ce fait passé dans les différentes sphères de la vie sociale. Qu'en disent-ils lorsqu'ils sont en famille ? Comment en parlent-ils à l'école ? Afin d'explorer au mieux leurs discours, l'accent est également mis sur les expressions ayant une portée politique. Ainsi, quand les jeunes discutent de la mémoire du génocide des Juifs, ils ne peuvent s'empêcher de tenir des expressions qui font peu ou prou référence au système politique dans lequel ils vivent. Préciser les expressions sociales, c'est donc montrer que la mémoire du génocide des Juifs peut être mobilisée dans les différentes sphères de la vie sociale ; alors que préciser les expressions politiques, c'est davantage mettre en avant les discours des jeunes se focalisant sur l'exercice du pouvoir politique² par certains acteurs ou certaines institutions et ainsi montrer que les jeunes lient intimement la mémoire du génocide des Juifs à l'exercice d'un certain pouvoir.

Si ces expressions sont distinctes, il n'en demeure pas moins qu'elles se rejoignent sur certains aspects. Tel est également le propos de cet article qui montre que les discours de jeunes belges francophones concernant la mémoire du génocide des Juifs s'articulent autour de trois grands axes : cognitifs, émotifs et évaluatifs. Ils permettent de cerner à la fois les ressources de la mémoire du génocide des Juifs tout en présentant les attentes des jeunes par rapport au processus de transmission de cette mémoire.

1. Les trois fonctions de la mémoire

Le concept de mémoire est au cœur de cet article. Il convient dès lors de préciser ses contours tout en insistant sur ses fonctions. Quand les jeunes parlent de la mémoire du génocide des Juifs, ils sont lacunaires dans leurs propos. Ils n'envisagent bien souvent que certains aspects, dont le système concentrationnaire ou d'extermination. Un tri est opéré : ils se souviennent de

¹ Pour de plus amples détails sur la méthodologie utilisée, voir Grandjean Geoffrey, *Les jeunes et le génocide des Juifs : analyse sociopolitique*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Ouvertures sociologiques », 2014, pp. 235-256.

² Il convient de rappeler que le pouvoir politique est doublement caractérisé. D'une part, le pouvoir politique dispose d'une légitimité lui permettant d'exercer son autorité sur l'ensemble de la société et, d'autre part, il peut recourir à des sanctions si les membres de la société ne respectent pas son autorité.

certaines choses et ils en oublient d'autres. La mémoire aboutit donc à une constante interaction entre d'un côté, l'*effacement* et de l'autre, la *conservation*³. Cette interaction découle directement du processus de transmission qui voit intervenir différentes instances (famille, école, média, lieux de mémoire) mettant l'accent sur certains aspects seulement de la mémoire du génocide des Juifs, compte tenu de certaines contraintes qui s'imposent à elles (temporelles et matérielles, entre autres).

Par exemple, dans le cadre scolaire belge francophone, les manuels d'histoire sont limités en termes de contenu. Y sont abordées les thématiques suivantes : la montée au pouvoir du nazisme, la chronologie de l'Allemagne nazie, la situation dans les pays occupés comme la Belgique et la France, le racisme comme fondement du nazisme, l'univers concentrationnaire, la position du Pape face à la « Solution finale », la définition juridique du génocide ainsi que le négationnisme et la manière dont la Shoah est racontée. L'ensemble de ces points sont abordés par des contenus théoriques, des documents ou encore des illustrations⁴. En outre, les professeurs ne disposent souvent que de quelques heures pour aborder toutes ces thématiques.

Si la mémoire renvoie à un « processus incessant de tri et, donc d'oubli »⁵, il n'en demeure pas moins qu'elle remplit trois fonctions, qui découlent des enseignements généraux tirés par Anne Muxel, elle-même ayant exploré la mémoire familiale. Cette sociologue a d'abord montré que la mémoire a une *fonction de transmission* en ce sens qu'elle est mobilisée pour restituer l'histoire des individus ; autrement dit pour transmettre des faits passés. Ensuite, la mémoire remplit une *fonction de reviviscence* puisqu'elle rend le passé vivant ; en faisant revenir les émotions, les sensations ou les sentiments vécus dans le passé. Enfin, la mémoire a une *fonction de réflexivité* car elle travaille à l'évaluation du passé. Elle permet de tirer les leçons des expériences passées⁶.

Ces différentes fonctions de la mémoire montrent qu'elle s'inscrit dans une reconstruction dynamique du passé, participant à la construction d'identité collective, comme le souligne Laurence Van Ypersele :

³ Todorov Tzvetan, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 2004, p. 14.

⁴ Deux manuels existent pour chaque réseau d'enseignement. Chaque manuel est divisé en trois grandes parties. La première partie est consacrée aux « Héritages » et reprend des enjeux de questions et de situations actuelles, des représentations actuelles de l'histoire de l'Occident et du monde relatives à la période couverte par le manuel et revient sur le patrimoine laissant des traces de la vie des hommes ayant vécu durant la période couverte par le manuel. La deuxième partie se focalise sur des « Documents » permettant de découvrir l'Histoire du monde depuis 1919. Enfin, la troisième partie rassemble les « Repères » regroupant des textes de synthèse, des informations des lignes du temps, des cartes et deux petits dictionnaires. Pour le réseau d'enseignement libre subventionné, voy. Jadouille Jean-Louis et Georges Jean (dir.), *Construire l'Histoire. Un monde en mutation (de 1919 à nos jours)*, Namur Didier Hatier, 2009, 336 p. Pour le réseau d'enseignement officiel de la Communauté française, voy. Hasquin Hervé et Jadouille Jean-Louis, *FuturHist. Le Futur, toute une histoire ! De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale*, Namur Didier Hatier, 2010, 336 p.

⁵ Rioux Jean-Pierre, « Devoir de mémoire, devoir d'intelligence », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2002, n° 73, p. 163.

⁶ Muxel Anne, *Individu et mémoire familiale*, Paris, Hachette Littératures, coll. « Pluriel », 2007, 226 p. et Muxel Anne, « La mémoire familiale, un passé devant soi ? », *Le Mensuel de l'Université. Dossier : Enjeux de mémoire*, 2008, pp. 32-34.

En tant que système de représentations collectives, la mémoire interprète et reconstruit la réalité passée pour permettre une compréhension de soi et du monde, assurer des valeurs communes imposant des comportements et garantir une estime de soi⁷.

Peut-on retrouver ces différents éléments dans les discours tenus par les jeunes ? Pour répondre à cette question, il convient de s'attacher, d'une part aux expressions sociales qu'ils tiennent dans les groupes de discussion ; et d'autre part, aux expressions politiques. La mise en relation de ces différentes expressions permet *in fine* de préciser les ressources de la mémoire du génocide des Juifs.

2. La mémoire du génocide des Juifs dans la vie sociale

Quand les jeunes discutent du génocide des Juifs en famille, à l'école ou entre amis, l'accent est prioritairement mis sur trois axes. Premièrement, ils mobilisent des connaissances, ils racontent certains épisodes liés à ce fait passé. Lors des discussions de groupe, les jeunes ont fait référence à différents faits dont ils ont connaissance comme l'arrivée d'Hitler au pouvoir, la mise en place des camps de concentration et d'extermination, la progressive exclusion de toute une série d'individus, etc. Ce faisant, ils ont abordé l'importance de la transmission de la mémoire de ces faits passés en s'imposant une importante obligation de se souvenir. Ils semblent pétris par une contrainte de mémoire. Pour le dire autrement, ils s'imposent machinalement un devoir de mémoire qui est bien éloigné de l'invitation à une fidélité, c'est-à-dire le devoir des rescapés – des camps de Buchenwald et de Mauthausen – de transmettre l'horreur nazie afin de lutter contre le fascisme et de conserver les liens noués entre eux durant la déportation⁸. L'importance que revêt à leurs yeux la connaissance de ce fait passé les pousse en outre à dénoncer toute forme de négationnisme. À titre d'exemple, dans un groupe de discussion, des élèves ont soulevé le fait que le négationnisme visait à « blesser » certaines catégories de personnes. Cet argument est intéressant à noter car il rejoint l'intention criminelle qui est systématiquement recherchée lorsque des individus sont condamnés pour négationnisme en Belgique⁹.

Deuxièmement, les jeunes teintent leurs discours de différentes émotions. Ils se montrent choqués et émus par les récits transmis, les images et les films visionnés. Ces émotions sont, à leurs yeux, importantes car elles participent à la compréhension du processus génocidaire. Pour les jeunes, le génocide des Juifs constitue un événement singulier¹⁰ traduisant une déshumanisation qui doit être présentée comme telle en mobilisant les sentiments. C'est

⁷ Van Ypersele Laurence, « Les mémoires collectives », in Van Ypersele Laurence (dir.), *Questions d'histoire contemporaine. Conflits, mémoires et identités*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 195.

⁸ Laliou Olivier, « L'invention du 'devoir de mémoire' », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2001, n° 69, pp. 83-94 et Raxhon Philippe, « Essai de bilan historiographique de la mémoire », *Cahiers du Centre de recherches en histoire du droit et des Institutions*, 2009, n° 30, pp. 11-94.

⁹ Grandjean Geoffrey, « La répression du négationnisme en Belgique : de la réussite législative au blocage politique », *Droit et société* ; 2011, n° 77, pp. 137-160.

¹⁰ Souligner la singularité d'un événement n'interdit nullement toute forme de comparaison historique. En effet, « c'est le rappel préalable de la singularité des événements qui peut permettre une approche historique comparative qui ne sera pas piégée par la pensée analogique ». Raxhon Philippe, « Pour mémoire, une mise en perspective historiographique des lois mémorielles », *op. cit.*, p. 47.

d'ailleurs pour cette raison qu'ils sont à la recherche d'une « proximité émotionnelle »¹¹ lorsqu'ils visitent certains camps de concentration ou d'extermination ; cette proximité devant leur permettre d'appréhender le ressenti des victimes de ce fait historique. Les jeunes envisagent ce ressenti de deux grandes façons. D'une part, l'instance médiatique de transmission active d'une manière cruciale les émotions. Les films, les documentaires et les images en noir et blanc constituent autant de sources qui façonnent chez les jeunes un imaginaire alimenté par la tristesse, la morosité ou encore la noirceur. D'une manière générale, les médias (films, documentaires, télévisions, livres, etc.) constituent le principal vecteur de transmission de la mémoire du génocide des Juifs auprès des jeunes, parfois dès leur plus jeune âge. Plus précisément, les jeunes considèrent que les films de fiction offrent une version romancée de ce fait passé. Le constat tiré par Frédérique Torrès-Guinet est confirmé : les films de fiction humanisent les victimes et apportent un témoignage plus 'crédible' auprès des élèves¹². Pour les jeunes, les films présentent la caractéristique d'offrir une mise en scène plus proche de la réalité¹³. Le réalisme de certains films a poussé quelques jeunes à préférer ce vecteur à d'autres, comme le montre l'extrait suivant¹⁴.

Ani : Hum, hum. Et toi Gilles, tu trouves que les films, c'est mieux, pourquoi ?

Gilles : Parce qu'on peut bien se plonger dans l'histoire etc. [...] C'est ce qui m'a le plus marqué.

Géraldine : On peut s'imaginer parce que comme eux on est allé à Auschwitz et tout, on n'arrivait pas à s'imaginer et tout. Tandis que dans les films, voilà, c'est plus poignant, c'est plus marquant.

D'autre part, les lieux de mémoire entendus au sens de Pierre Nora comme matériels, symboliques et fonctionnels¹⁵ sont souvent cités par les jeunes. Les camps nazis tiennent le haut du tableau car ils permettent, selon les jeunes d'approcher la situation vécue par les victimes. À titre d'exemple, Déborah a souligné que la visite du fort de Breendonk, camp de de réception et de transit¹⁶, lui a permis de se mettre dans la peau des victimes, témoignant de l'importance des sentiments lors de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs :

On se met carrément dans la peau des gens. Je [ne] sais pas, quand ils expliquaient, enfin moi personnellement, je ressentais l'angoisse, le malheur des gens. C'est dégueulasse. Moi, ça me touchait,

¹¹ Grandjean Geoffrey, « Quand la déception guette la mémoire des camps de concentration et d'extermination. Paroles de jeunes », in Fijalkow Jacques et Fijalkow Igal (dir.), *Les élèves face à la Shoah : lieux, histoire, voyages*, Albi, Presses du Centre Universitaire Jean-François Champollion, 2013, pp. 253-267.

¹² Torrès-Guinet Frédérique, « Le cinéma à l'appui de l'enseignement de la Shoah », *Revue d'histoire de la Shoah. Enseigner l'histoire de la Shoah. France 1950-2010*, 2010, n° 193, p. 211.

¹³ À cet égard, Orly Lubin mentionne pertinemment que les films ont « la puissance d'affirmer la présence matérielle qui est étouffée dans le processus de génération de la représentation – la présence de la chair et du sang [...] ». Lubin Orly, « Teaching Cinema, Teaching the Holocaust », in Hirsch Marianne et Kacandes Irene (dir.), *Teaching the Representation of the Holocaust*, New York, The Modern Language Association of America, 2004, p. 226.

¹⁴ Les retranscriptions reproduisent textuellement les discours exprimés durant les groupes de discussion. Des fautes langagières sont donc présentes.

¹⁵ Nora Pierre, « Entre Mémoire et Histoire », in Nora Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Tome 1*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997, pp. 23-43. Pour faire comprendre les trois aspects d'un lieu de mémoire, l'exemple de la minute de silence a été pris par Pierre Nora : elle revêt, bien évidemment, une dimension symbolique. Elle est aussi un découpage matériel d'une unité temporelle et a comme fonction de rappeler de manière concentrée un souvenir.

¹⁶ Breendonk fut un camp de réception et de transit, d'abord pour les Juifs, et ensuite pour les prisonniers politiques et les résistants durant la Deuxième Guerre mondiale. Démocratie ou barbarie, *Le fort de Breendonk. Le camp de la terreur nazie en Belgique pendant la Seconde Guerre mondiale*, Bruxelles, Racines, 2006, 63 p. et Bovy Daniel, *Dictionnaire de la barbarie nazie et de la Shoah*, Stavelot, Luc Pire, coll. « Voix de la mémoire », 2^e éd., 2007, pp. 212-213.

parce que voir les lieux où les gens ont vécu, c'est pas pareil que d'entendre. Vraiment voir, imaginer ce qu'ils ont pu vivre. C'est fou.

Troisièmement, la transmission de la mémoire du génocide des Juifs pousse les jeunes à s'exprimer sur « ce qui doit être et comment on doit se comporter »¹⁷ ; autrement dit à évoquer des valeurs morales qui guident les comportements des individus dans la vie sociale. Cette transmission les pousse ainsi à s'opposer à certaines formes d'attitudes et de comportements sociaux dont, singulièrement le racisme. Il faut toutefois noter que les jeunes ne donnent pas une définition claire de ce concept¹⁸. Outre l'opposition à certaines valeurs, la transmission de la mémoire du génocide des Juifs incite les jeunes à en promouvoir certaines comme le respect de l'autre, la tolérance ou l'empathie. La mobilisation de ces valeurs est cependant marginale dans leurs discours.

À ce stade, les expressions des jeunes renvoient à des connaissances, des émotions et des valeurs. Elles doivent être comprises dans une perspective sociale dans la mesure où elles font référence aux expressions tenues entre jeunes ou à l'égard d'autres individus, dans la vie sociale. Les jeunes peuvent toutefois également tenir des discours faisant directement référence au pouvoir politique et à son exercice par certains acteurs ou certaines institutions.

3. La mémoire du génocide des Juifs sous un angle politique

Quand les jeunes envisagent la mémoire du génocide des Juifs, ils tiennent des expressions politiques qui s'articulent autour de trois grands axes.

Premièrement, ils expriment toute une série de connaissances faisant référence aux représentations de leur univers politique. Ils interrogent le système politique et ses composantes en utilisant leurs connaissances du génocide des Juifs. Le pouvoir politique est ainsi questionné à l'aune des prérogatives de puissance publique – ou de l'allocation autoritaire de valeurs¹⁹ – qu'il exerce sur une société donnée. Les jeunes témoignent d'une vision négative de ce pouvoir compte tenu des leçons tirées suite à la transmission de la mémoire du génocide des Juifs. Ils ont conscience qu'une autorité politique peut ne pas agir pour le bien-être de ses concitoyens. Leurs représentations de l'autorité politique portent par ailleurs sur les détenteurs de l'autorité politique et l'incarnation que celle-ci peut prendre, notamment dans un processus génocidaire. Ce sont principalement les partis politiques et singulièrement les partis d'extrême droite et d'extrême gauche qui sont vus comme une menace par les jeunes. Parfois, ces derniers identifient plus précisément les détenteurs de l'autorité politique en faisant référence à des personnalités politiques envisagées négativement

¹⁷ Voyé Liliane, Dobbelaere Karel, Abts Koen et Kerkhofs Jan, « Introduction », in Voyé Liliane, Dobbelaere Karel et Abts Koen (éd.), *Autres temps, autres mœurs. Travail, famille, éthique, religion et politique : la vision des Belges*, Bruxelles, Racine Campus, 2012, p. 11.

¹⁸ Les jeunes ne distinguent par exemple pas le racisme, c'est-à-dire ce « comportement, fait le plus souvent de haine et de mépris à l'égard des personnes ayant des caractéristiques physiques bien définies » et le racialisme, c'est-à-dire cette « idéologie, [...] doctrine concernant les races humaines ». Todorov Tzvetan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 1989, p. 113 [en italique dans le texte].

¹⁹ Easton David, *A Systems Analysis of Political Life*, New York, John Wiley & Sons, 1965, p. 21.

comme des « pôles d'identification négative »²⁰. Ainsi, ils citent une série de personnalités politiques par rapport auxquelles ils manifestent une opposition systématique. C'est notamment le cas des figures comme Adolf Hitler ou Benito Mussolini. C'est également le cas de figures plus actuelles comme Jean-Marie Le Pen. Parfois, les personnalités politiques sont envisagées positivement comme figures de référence (par exemple Martin Luther King ou Nelson Mandela²¹). Enfin, les jeunes mettent en perspective les règles de fonctionnement du régime nazi avec les règles des systèmes démocratiques contemporains. Pour eux, ces derniers se caractérisent par des élections répétées, par un dispositif légal et par la garantie effective de plusieurs droits et libertés. Sur ce point, ils considèrent d'ailleurs que le négationnisme doit faire l'objet d'une répression légale, garantissant ainsi le vivre ensemble. Les discussions sur la mémoire du génocide des Juifs poussent donc les jeunes à exprimer les représentations de leur univers politique.

Deuxièmement, les jeunes font état de leurs perceptions de l'univers politique. Quand ils échangent sur la mémoire du génocide des Juifs, ils manifestent une série de sentiments à l'égard des acteurs ou des institutions qui exercent un pouvoir politique sur une société donnée. Il convient de noter que les sentiments ont une origine cachée et incertaine. Contrairement aux raisons et jugements, ils ne peuvent être exposés, discutés et mis à l'épreuve. On ne peut donc affirmer qu'ils sont rationnels car la rationalité implique une mise en lumière totale²². L'absence de rationalité peut être constatée dans les discours des jeunes. En effet, ils témoignent d'un intense sentiment de confiance à l'égard des institutions européennes et internationales, alimenté par la capacité de prévention et d'actions de ces institutions sur la scène internationale. Pour eux, elles se révèlent efficaces pour mettre fin à un génocide ou empêcher son déroulement. Les jeunes semblent dès lors accorder une confiance absolue à ces institutions. En outre, ils considèrent que les règles de fonctionnement qui garantissent des droits et des libertés sont suffisamment efficaces pour protéger les citoyens contre toute dérive d'un système politique donné. Ces sentiments de confiance poussent les jeunes à ne pas craindre la répétition d'un génocide en Europe. Ils considèrent cette zone comme définitivement immunisée. Comme il s'agit de sentiments, les jeunes argumentent peu leurs opinions qui ne sont dès lors pas mises totalement à l'épreuve. Il est toutefois permis d'interroger les raisons expliquant ces sentiments de confiance. En effet, les enquêtes d'opinions montrent souvent que les « institutions du 'lointain' » comme l'Union européenne ne sont souvent l'objet que d'une confiance minoritaire²³. Les discours des jeunes ne confirment pas cela. La séquence d'apprentissage peut être mobilisée pour comprendre cette différence. En effet, dans les programmes et manuels scolaires, les institutions européennes et internationales sont abordées directement après les thématiques de la Seconde Guerre mondiale et du génocide des Juifs. Parfois, les enseignants les envisagent comme la

²⁰ Muxel Anne, « La participation politique des jeunes : soubresauts, fractures et ajustements », *Revue française de science politique*, 2002, vol. 52, n° 5, pp. 521-544.

²¹ Ces personnalités ne sont pas liées à un processus génocidaire mais représentent pour les jeunes des acteurs politiques qui se sont battus pour défendre des droits et des libertés fondamentaux.

²² Marcus George E., *Le citoyen sentimental. Émotions et politique en démocratie*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2008, pp. 40-41.

²³ Perrineau Pascal, *Le choix de Marianne. Pourquoi, pour qui votons-nous ?*, Paris, Fayard, Paris, 2012, p. 188.

solution permettant d'éviter la répétition d'un génocide. Les jeunes ont peut-être ainsi fait part des contenus enseignés sans nécessairement les remettre fondamentalement en question.

Troisièmement, les discussions portant sur la mémoire du génocide des Juifs incitent les jeunes à exprimer les modalités de leur participation politique au sein de la société qui renvoient aux attitudes et aux comportements visant à influencer les autorités politiques. Leur attention se focalise essentiellement sur le vote qui symbolise pour eux la seule possibilité de véritablement influencer ces autorités. Dans cette perspective, ils témoignent d'une importante vigilance à l'égard des formations extrémistes²⁴. Toutefois, les discours des jeunes ne permettent aucunement d'affirmer qu'ils puissent repérer dans le paysage politique ce qui constitue un parti d'extrême droite ou un parti d'extrême gauche. Ils n'arrivent pas à identifier leur univers idéologique ainsi que leurs modes d'action²⁵. Pour preuve, l'extrait ci-dessous présente un échange entre les jeunes suite à une question de l'animateur qui cherchait à connaître la définition de l'extrême droite.

Ani : C'est quoi ça le Front National ?
Kasper : C'est un parti socialiste.
Kamila : C'est un parti contre les étrangers.
Kim : Extrémiste.
Konstantin : Socialiste, t'es con. D'extrême communisme.

À n'en pas douter, une claire confusion se manifeste dans les propos des jeunes quand il s'agit de définir l'extrême droite. Ils n'en identifient, par exemple, aucunement les trois piliers idéologiques que sont le racisme, le nationalisme et le radicalisme²⁶.

Une remarque fondamentale s'impose à ce stade. Les jeunes semblent développer un réflexe de rejet quand ils envisagent les formations extrémistes. Ainsi, dans leurs discours, ils associent souvent machinalement l'extrême droite au nazisme. À cet égard, un jeune déclarait qu'il était conscient que cette association se faisait de manière inconsciente. Ce réflexe ne semble pas les pousser à explorer davantage l'univers idéologique des partis extrémistes ainsi que leurs modes d'action. Les émotions découlant de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs participent de manière cruciale à façonner ce réflexe. En effet, quand les jeunes expriment ce rejet partisan, leurs justifications s'appuient bien souvent sur des sentiments qu'ils éprouvent à l'égard des partis extrémistes ; sentiments qui semblent alimentés par les émotions véhiculées lors du processus de transmission de la mémoire de ce fait passé.

²⁴ L'extrémisme peut être défini comme « l'ensemble des courants politiques qui se dressent de manière agressive contre les valeurs, institutions et règles de fonctionnement les plus importantes de la démocratie constitutionnelle ». Backes Uwe, « Les multiples facettes d'une catégorie d'analyse », in Blaise Pierre et Moreau Patrick (dir.), *Extrême droite et national-populisme en Europe de l'Ouest. Analyse par pays et approches transversales*, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politiques, 2004, p. 458.

²⁵ Jamin Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2009, p. 128 et Lazar Marc, « La résistible ascension de la gauche de la gauche », *Le Débat*, 2006, vol. 5, n° 142, pp. 84-96.

²⁶ Jamin Jérôme, *L'imaginaire du complot. Discours d'extrême droite en France et aux Etats-Unis*, op. cit., pp. 139-144.

4. Les ressources de la transmission de la mémoire du génocide des Juifs

Lorsque les jeunes belges francophones sont amenés à envisager la mémoire du génocide des Juifs, leurs expressions revêtent une dimension sociale, dans la mesure où elles peuvent être mobilisées dans les différentes sphères de la vie sociale. Ces expressions peuvent également revêtir une dimension politique lorsqu'elles portent directement sur l'exercice du pouvoir politique par certains acteurs ou certaines institutions.

Ces expressions sont intimement liées et montrent que la transmission de la mémoire du génocide des Juifs puise dans des ressources de trois types : cognitifs, émotifs et évaluatifs. Pour s'en convaincre, il est nécessaire de les mettre en perspective.

Quand les jeunes discutent du génocide des Juifs, ils mobilisent d'abord des connaissances qui, rappelons-le, sont parcellaires. Dans le même temps, ils lient ces connaissances à leurs représentations de l'univers politique. Ce faisant, c'est le ressort cognitif de la mémoire du génocide des Juifs qui est activé et qui n'est pas sans rappeler la fonction de transmission développée par Anne Muxel. Toute transmission de la mémoire de faits passés est fondée sur des connaissances et les jeunes en ont bien conscience.

Ensuite, quand les jeunes envisagent la mémoire du génocide des Juifs, ils ne manquent pas d'insister sur la dimension émotionnelle découlant de ce fait passé traumatique. Ce fait les choque, tout en suscitant chez eux une volonté d'approcher le ressenti des victimes. Dans le même ordre d'idée, la transmission de cette mémoire façonne certaines perceptions de leur univers politique. Ce faisant, c'est le ressort émotif de la mémoire du génocide des Juifs qui est activé et qui renvoie à la fonction de reviviscence de la mémoire. Les jeunes indiquent donc que la transmission de la mémoire emprunte des sentiers émotionnels.

Enfin, la mémoire du génocide des Juifs invite les jeunes à adapter une partie de leurs attitudes et comportements. Sur le plan social, ils témoignent d'un rejet unanime du racisme et mettent en avant certaines valeurs. Autrement dit, ils expriment certaines conceptions de la vie qui méritent d'être promues au niveau social. Sur le plan politique, ils indiquent aussi clairement l'adaptation de leurs orientations en termes attitudeux et comportementaux, en soulignant l'importance que revêt le vote et en exprimant un rejet partisan. C'est ici le ressort évaluatif de la mémoire du génocide des Juifs qui est activé et qui fait songer à la fonction de réflexivité de la mémoire. Les jeunes évaluent le passé à l'aune de leurs connaissances et de leurs émotions et en tirent des leçons en termes d'attitudes et de comportements à déployer au sein du système social et politique.

Il est important de préciser la place que les émotions occupent dans le processus de transmission de la mémoire du génocide des Juifs. En effet, à plusieurs reprises, les expressions des jeunes portaient le sceau du réflexe. Ainsi, lorsque les jeunes s'imposent une contrainte de mémoire, ils n'interrogent pas cette obligation morale qui pèse sur eux. Lorsqu'ils dénoncent toute forme de racisme, ils considèrent cela comme allant de soi. Lorsqu'ils rejettent les formations extrémistes, ils ne justifient pas leurs choix ; leur rejet est machinal. Ces réflexes doivent être mis en perspective avec les émotions présentes dans le processus de transmission de la mémoire du génocide des Juifs. Dans quelle mesure ces

émotions sont-elles à la base d'attitudes et de comportements adoptés par les jeunes sans être mis en doute ? Cette question est cruciale car la transmission de nombreuses mémoires de faits passés intègre d'une façon ou d'une autre des aspects émotionnels. Si ces émotions se révèlent intéressantes pour mieux cerner le processus de déshumanisation mis en place dans le cadre du génocide des Juifs, il se pourrait qu'elles se révèlent finalement contreproductives en privant les jeunes générations de la possibilité de tirer, par elles-mêmes, des leçons du passé. À n'en pas douter, la mémoire est un héritage qui mérite une réappropriation de la part des jeunes à l'aune de leurs propres expériences. La constante négociation entre héritage et expérience²⁷ permet aux jeunes de se construire politiquement et de développer certaines attitudes et certains comportements – parfois critiques – à l'égard de la société et du système politique qui les entourent.

²⁷ Muxel Anne, *L'expérience politique des jeunes*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2001, 190 p.