



Assemblée générale

Distr. générale
9 août 2013
Français
Original : anglais

Soixante-huitième session

Point 69 b) de l'ordre du jour provisoire*

Promotion et protection des droits de l'homme : questions relatives aux droits de l'homme, y compris les divers moyens de mieux assurer l'exercice effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales

Droits culturels

Note du Secrétaire général

Le Secrétaire général a l'honneur de transmettre à l'Assemblée générale le rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, conformément aux résolutions [19/6](#) et [23/10](#) du Conseil des droits de l'homme.

Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels

Résumé

Le présent rapport offre une analyse de l'écriture et de l'enseignement de l'histoire, en mettant un accent particulier sur les manuels d'histoire. Les missions qu'elle a effectuées dans les pays ont permis à la Rapporteuse spéciale de constater, partout, l'importance que revêt le discours historique en tant que patrimoine culturel et symbole de l'identité collective, au nom desquels, d'une part, des actions sont menées pour tenter de retrouver, de valider et de faire connaître et reconnaître, par d'autres, sa propre histoire et, d'autre part, des interprétations sont contestées. Le rapport met également en lumière certaines questions ayant trait à l'histoire, tels que l'exclusion de certains groupes ou leur représentation désavantageuse dans l'enseignement de l'histoire. La Rapporteuse spéciale s'attache donc à déterminer les circonstances dans lesquelles le discours historique officiel tenu par l'État dans les écoles devient problématique du point de vue des droits de l'homme et de la paix et formule un ensemble de recommandations qui visent à promouvoir la prise en compte de différents points de vue dans l'enseignement de l'histoire.

* [A/68/150](#).



Table des matières

	<i>Page</i>
I. Introduction	3
II. Cadre normatif	5
A. Dispositions pertinentes relatives aux droits de l'homme	5
B. Instruments et documents régionaux pertinents	6
III. Le contrôle gouvernemental et ses conséquences pour la paix et les droits de l'homme	7
IV. Recherche et écriture en histoire : le respect des libertés académiques	11
A. Autonomie des universités et des institutions de recherche	12
B. Accès aux archives et aux fonds de dotation des bibliothèques	13
C. Diffusion et publication des résultats	14
V. Enseigner une histoire ou une pluralité d'histoires	15
A. Objectif de l'enseignement de l'histoire	16
B. Rapport entre les dimensions locale, nationale, régionale et mondiale de l'histoire	17
C. Histoires politiques et autres	17
D. Manuels d'histoire	18
E. Matériels didactiques et activités complémentaires	21
F. Enseignants d'histoire	21
VI. Bonnes pratiques	22
VII. Conclusion et recommandations	24
Annexe : Liste des experts qui ont participé à la réunion tenue à Londonderry (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord) les 2 et 3 juillet 2013	28

I. Introduction

1. Le présent rapport est la première d'une série de deux études que la Rapporteuse spéciale a réalisées sur le discours historique et le discours mémoriel dans des sociétés divisées et des sociétés sortant d'un conflit, et qui seront soumises à l'Assemblée générale, en 2013, et au Conseil des droits de l'homme, en 2014. Il aborde l'écriture et l'enseignement de l'histoire, en accordant une attention particulière aux manuels d'histoire. Le deuxième rapport sera consacré aux mémoriaux et aux musées.

2. La plupart, sinon la totalité des sociétés doivent actuellement faire face à des défis touchant l'écriture et l'enseignement de leur histoire. Sont plus particulièrement concernées : les sociétés qui ont vécu des conflits internationaux ou internes, dans un passé récent ou lointain; les sociétés postcoloniales; les sociétés qui ont connu l'esclavage; les sociétés en proie à des divisions liées à l'appartenance ethnique, nationale ou linguistique, ou à la religion, aux croyances et à l'idéologie politique. L'enjeu, c'est la capacité des peuples de divers horizons de connaître et faire reconnaître leur patrimoine culturel et celui des autres, tels que décrits par les discours historiques, d'accéder à l'information et à l'éducation et de promouvoir une pensée critique et une compréhension des réalités et des perspectives des autres peuples.

3. Tout au long des missions qu'elle a effectuées dans les pays, la Rapporteuse spéciale a noté l'importance fondamentale que revêtent l'écriture et l'enseignement de l'histoire pour l'identité des peuples, leur sentiment d'appartenance et la relation avec l'Autre sociétal et avec l'État. L'adoption d'une démarche fondée sur les droits de l'homme en ce qui concerne l'écriture et l'enseignement de l'histoire exige que l'on repense plus profondément les objectifs de l'éducation en général et de l'enseignement de l'histoire en particulier. Elle exige aussi, dans le cadre de l'édification de l'État, de nouveaux débats sur le mode d'élaboration de politiques centrées sur la paix, aptes à promouvoir la compréhension mutuelle entre les peuples et entre les communautés et à créer des espaces qui permettent à différentes communautés de faire connaître leurs perspectives quant à leur propre histoire, considérée comme faisant partie intégrante de leur identité et de leur patrimoine culturel.

4. Le processus d'édification des nations et des communautés s'accompagne de discours où les contes, les mythes, et les légendes s'entremêlent avec l'histoire. En s'intégrant dans le patrimoine culture d'une communauté, ces discours permettent de transmettre aux jeunes générations des références culturelles à partir desquelles les membres de la communauté bâtiront leur identité culturelle. Le présent rapport aborde une question différente, quoique connexe, à savoir la manière dont l'histoire, en tant que discipline, est enseignée dans les établissements scolaires. La Rapporteuse spéciale tente d'identifier les circonstances dans lesquelles le discours historique promu par l'État dans les écoles devient problématique du point de vue de la question des droits de l'homme.

5. Il ressort des deux études que la Rapporteuse spéciale a consacrées aux discours historique et mémoriel qu'il faut approfondir la réflexion sur les interactions possibles entre l'enseignement de l'histoire et le processus général de la mémorialisation collective. L'histoire est une discipline académique fondée sur la recherche rigoureuse et systématique de sources historiques, qui fait appel à des

méthodes éprouvées et donne des résultats vérifiables. L'histoire est seulement un des éléments qui influencent la mémoire collective et qui, hormis l'information transmise par les cercles de la parenté et des communautés, s'alimente auprès de nombreuses sources, telles que la littérature, les médias, les industries du divertissement, les paysages culturels, les journées fériés et des éléments mémoriels du passé qui rappellent des événements, des faits ou des personnes vus sous un angle particulier, sans forcément les situer dans un contexte général. La mémoire façonne une vision spécifique d'un moi collectif et le système de valeurs qui lui est associé. Les processus de mémorialisation sont émotionnels par définition, alors que l'enseignement de l'histoire devrait avoir pour but la pensée critique. Ainsi que l'a souligné Pierre Nora, la discipline qu'est l'histoire ne devrait pas commémorer le passé comme le fait la mémoire mais analyser la manière dont le passé est commémoré. L'écriture et l'enseignement de l'histoire devraient servir à révéler le caractère sélectif et intéressé de la mémoire; en décrivant la relation avec le passé, ils devraient mettre en lumière les préjugés et les stéréotypes enracinés dans la mémoire collective.

6. La conclusion et les recommandations communiquées dans le présent rapport se fondent sur la constatation que l'histoire est toujours sujette à des interprétations divergentes. S'il est possible d'apporter la preuve de certains événements, y compris devant des tribunaux, les discours historiques sont des points de vue qui, par définition, sont partiels. Ainsi, même lorsque les faits ne font l'objet d'aucune contestation, les parties en conflit peuvent encore débattre âprement du problème de la légitimité morale et de la question de savoir qui avait raison et qui avait tort. À la condition qu'ils obéissent aux normes déontologiques les plus élevées, les discours historiques doivent être respectés et pris en compte dans les débats.

7. Le passé ne cesse d'éclairer le présent. De nombreux acteurs réinterprètent continuellement l'histoire pour servir des objectifs contemporains. Le défi consiste à distinguer la réinterprétation légitime du passé des manipulations de l'histoire à visées politiques. Les recommandations de la Rapporteuse spéciale se fondent donc sur le principe selon lequel l'enseignement de l'histoire doit promouvoir la pensée critique et adopter une démarche à perspectives multiples, qui prenne en compte le droit à la liberté d'opinion et d'expression, le droit à l'information et à l'éducation, les libertés académiques et le droit des individus et des groupes d'accéder à leur patrimoine culturel et à celui des autres.

8. Du 1^{er} au 3 juillet 2013, la Commission des droits de l'homme de l'Irlande du Nord (Northern Ireland Human Rights Commission) a tenu une consultation sur ces questions, en association avec l'Université d'Ulster (Ulster University) et en coopération avec la Rapporteuse spéciale à Londonderry (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord). La consultation comportait un symposium public et une réunion d'experts de deux jours (voir annexe). Le 5 juillet, la Rapporteuse spéciale a organisé, à Genève, des consultations ouvertes destinées à permettre aux États, aux institutions nationales de défense des droits de l'homme et aux organisations non gouvernementales de faire connaître leurs points de vue. La Rapporteuse spéciale sait gré à tous ceux qui ont apporté leur contribution et remercie tout spécialement la Commission des droits de l'homme de l'Irlande du Nord pour son appui.

II. Cadre normatif

A. Dispositions pertinentes relatives aux droits de l'homme

9. De nombreuses dispositions relatives aux droits de l'homme offrent des orientations en matière d'écriture et d'enseignement de l'histoire.

10. La Rapporteuse spéciale examine la question du point de vue du droit de toute personne d'accéder à son patrimoine culturel, notamment sur la base de l'article 15 1) a) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Voir également [A/HRC/17/38](#)).

11. Sont également pertinentes les dispositions suivantes : le droit de toute personne à l'éducation, comme énoncé à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et aux articles 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant; le droit d'accéder à l'information et à la connaissance et de les diffuser, fondé sur le droit à la liberté d'expression, tel qu'énoncé à l'article 19 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques et qui comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières. L'accès à la connaissance et à l'information scientifiques est une autre dimension clé du droit de toute personne de bénéficier du progrès scientifique, tel que qu'énoncé à l'article 15 1) b) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (voir également [A/HRC/20/26](#), par. 26 à 28).

12. Plusieurs dispositions préconisent l'intégration, dans les programmes éducatifs, de l'histoire des peuples autochtones (art. 15 1) de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones) et des minorités (art. 4 4) de la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques) (voir également l'Observation générale n° 21 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, par. 27 et 54 c) et l'Observation générale n° 11 du Comité des droits de l'enfant, par. 58).

13. Les appels répétés des organismes de défense des droits de l'homme à éliminer les stéréotypes et les préjugés raciaux et sexistes des manuels scolaires trouvent toute leur pertinence dans ce contexte. Le Rapporteur spécial sur les formes contemporaines de racisme, de discrimination raciale, de xénophobie et de l'intolérance qui y est associée a recommandé que les États encouragent dans l'enseignement une relation exacte de l'histoire afin d'éviter les stéréotypes et les déformations ou falsifications de faits historiques susceptibles de conduire au racisme, à la discrimination, à la xénophobie et à l'intolérance qui y est associée, et que les manuels scolaires et autres matériels pédagogiques relatent exactement les faits historiques se rapportant à des tragédies et atrocités passées (voir [A/HRC/23/56](#), par. 57 f)).

14. La Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, adoptée par la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en 1974, est particulièrement pertinente. Dans ladite recommandation, l'UNESCO préconise l'adoption d'une approche mondiale, qui serve de cadre pour la présentation des aspects locaux et nationaux de différents sujets et qui permette d'illustrer l'histoire scientifique et culturelle de l'humanité. Aux termes des paragraphes 38 c) et 45 de la recommandation précitée, les

États devraient : 1) encourager l'intensification des échanges de manuels, en particulier de manuels d'histoire et de géographie; et 2) dans les cas appropriés, prendre des mesures, si possible en concluant des accords bilatéraux et multilatéraux, pour l'examen et la révision réciproques des manuels et autres instruments d'éducation, afin de s'assurer que ceux-ci sont exacts, équilibrés, à jour et impartiaux et qu'ils contribueront à renforcer la connaissance et la compréhension mutuelles des divers peuples.

B. Instruments et documents régionaux pertinents

15. Le Conseil de l'Europe a élaboré des outils et des instruments pertinents. La Convention culturelle européenne de 1954 dispose, en son article 2, que chaque Partie contractante encouragera chez ses nationaux l'étude de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes. Aux termes de la recommandation 1283 (1996) relative à l'histoire et à l'apprentissage de l'histoire en Europe, il est proposé de soutenir la création d'associations nationales indépendantes des enseignants d'histoire, les travaux des commissions multilatérales et bilatérales sur l'histoire contemporaine, l'élaboration d'un code de conduite pour l'enseignement de l'histoire, la liberté de recherche académique et la coopération entre historiens.

16. Fait important – dans la recommandation Rec(2001) 15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle, le Comité des Ministres souligne que l'enseignement de l'histoire ne peut être un instrument de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion de valeurs ultranationalistes, xénophobes, racistes ou antisémites et intolérantes. Il déclare que les recherches historiques et l'histoire telle qu'elle est enseignée à l'école ne peuvent être compatibles avec les valeurs fondamentales et le Statut du Conseil de l'Europe si elles permettent ou popularisent des représentations de l'histoire erronées, au moyen de l'un ou l'autre des subterfuges suivants : falsification de faits historiques, statistiques frelatées, images truquées, etc.; fixation sur un événement pour justifier ou occulter un autre événement; déformation du passé à des fins de propagande; version excessivement nationaliste du passé, susceptible de créer une dichotomie entre « nous » et « eux »; distorsions de sources historiques; et négation ou omission de faits historiques. Le Comité des Ministres note également que l'enseignement de l'histoire devrait, notamment, occuper une place essentielle pour le développement du respect de toutes sortes de différences, être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples et jouer un rôle essentiel dans la promotion de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie; il devrait également permettre de développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, en particulier sur les questions controversées et sensibles, et être un instrument de la prévention des crimes contre l'humanité. Enfin, la Recommandation CM/Rec(2011)6 du Comité des Ministres relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire offre un autre outil important permettant d'élaborer des méthodes pratiques d'enseignement de l'histoire dans cadre du dialogue interculturel et dans les situations d'après conflit.

17. La Charte culturelle de l'Afrique, de 1976, comporte aussi des dispositions pertinentes. Son préambule rappelle que la domination, sur le plan culturel, a

entraîné la dépersonnalisation d'une partie des peuples africains et falsifié leur histoire et qu'il est impérieux de procéder à l'inventaire systématique des patrimoines culturels, notamment dans les domaines des traditions de l'histoire et des arts. Les objectifs de la Charte culturelle consistent notamment à réhabiliter, restaurer, sauvegarder et promouvoir le patrimoine culturel africain, ainsi qu'à favoriser la coopération culturelle internationale pour une meilleure compréhension entre les peuples (art. 1). En outre, les États africains sont invités à prendre des mesures pour que les archives dont l'Afrique a été spoliée soient restituées aux gouvernements africains afin qu'ils puissent disposer d'archives complètes concernant l'histoire de leurs pays (art. 29).

18. Si d'autres instruments régionaux ne traitent pas spécifiquement de la question de l'enseignement de l'histoire, il convient de noter que la Convention de 1954 pour le développement des relations culturelles interaméricaines est fondée sur l'idée, exprimée dans le préambule, selon laquelle les échanges de professeurs, d'enseignants et d'étudiants entre les pays américains favorisera une meilleure connaissance de leurs peuples et la compréhension mutuelle entre ces derniers.

III. Le contrôle gouvernemental et ses conséquences pour la paix et les droits de l'homme

19. Dans tous les pays, l'enseignement de l'histoire s'adapte, dans une certaine mesure, à la politique. Les discours historiques sont communément mis à contribution pour édifier les nations, façonner les communautés et promouvoir les identités nationales ou régionales au-delà des différences de religion, de langage et d'ethnicité. Ils servent aussi à légitimer une autorité politique donnée et ses concepts politiques et à garantir la loyauté vis-à-vis de l'État. La logique même des États-nations met en avant une culture, une langue et une histoire communes ou, plus spécifiquement, une image voulue du passé, afin de faire d'une fondation imaginaire unique l'âme de la nation¹.

20. Ces processus se plient généralement à la volonté de présenter le passé de son peuple ou de sa nation sous un jour meilleur par rapport à la réalité vécue. Les épisodes sombres du passé tendent à être omis, minimisés ou justifiés, particulièrement lorsqu'il s'agit de crimes contre l'humanité ou de génocides, de colonisation et d'esclavage, de guerres et de troubles civils, d'occupations, de conquêtes et de graves violations des droits de l'homme. Parfois, certaines politiques peuvent imposer l'adoption d'une vision accommodante dans l'interprétation du passé, faisant ainsi obstacle à toute démarche critique.

21. Au XX^e siècle, un travail considérable de réécriture de l'histoire a accompagné l'émergence de nombreux États indépendants, au lendemain de la décolonisation, puis l'instauration et, par la suite, l'abolition de systèmes politiques autoritaires et totalitaires. Aujourd'hui, dans un monde coutumier des conflits idéologiques, les discours historiques font désormais partie intégrante de la stratégie et de la rhétorique de différents acteurs politiques aux niveaux local, régional et international. Il importe donc de veiller à ce qu'une pluralité de points de vue puisse

¹ Voir Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, éd. révisée (Londres, Verso, 1991), p. 4.

se faire entendre et permette, ainsi, de lutter contre les mécanismes qui autorisent la manipulation de l'histoire.

22. Les pratiques étatiques qui mènent au révisionnisme, à savoir les modifications intentionnelles, tendancieuses et à visées politiques de l'image du passé au mépris de la réalité, donnent matière à préoccupation. Il s'agit notamment du montage de faits historiques à la faveur duquel on met en exergue et on décontextualise les faits qui confirment le discours souhaité, en omettant ceux qui le remettent en question. Le révisionnisme a souvent cours pendant ou après les grands bouleversements politiques. Trop fréquemment, la diversité des faits et des interprétations historiques est remplacée par une interprétation unique du passé qui convient à une philosophie ou à une idéologie donnée. Dans de nombreux cas, la promotion, par l'État, d'une interprétation unique est renforcée par l'interdiction ou la marginalisation systématique des discours parallèles².

23. Le fait de recomposer l'histoire humaine pour l'adapter à une vision particulière du monde est un phénomène connu dans toutes les sociétés. La question est de savoir si et dans quelle mesure l'accès aux ressources ou aux faits historiques ainsi qu'aux interprétations antérieures est entravé et si l'on peut librement exprimer des points de vue différents sans crainte de représailles. Même lorsqu'il ne fait pas l'objet de manipulations délibérées, l'enseignement de l'histoire n'est pas exempt de parti-pris et, trop souvent, la diversité des discours historiques n'est pas suffisamment prise en compte. Les sociétés démocratiques et libérales elles aussi doivent remettre en cause les paradigmes existants, dans le souci de préserver un discours pluriel, ouvert et accessible à tous.

24. Des désaccords profonds sur le passé peuvent alimenter aujourd'hui des tensions entre communautés et entre pays. Les cas spécifiques portés à l'attention de la Rapporteuse spéciale sont nombreux et concernent toutes les régions du monde. Il s'agit, par exemple, de l'Asie du Nord-Est, où des conflits profonds entre la Chine, le Japon et la République de Corée sont nés des interprétations relatives à la période de la domination japonaise survenue avant ou pendant la Deuxième Guerre mondiale. Les controverses portant sur l'écriture et l'enseignement de l'histoire sont également prononcées en Asie du Sud, ainsi qu'au Moyen-Orient, particulièrement entre Israël et l'État de Palestine³. En Europe du Sud-Est, les changements radicaux qui ont accompagné des périodes de transition ont eu d'importantes répercussions sur l'interprétation de l'histoire et l'enseignement de l'histoire a été mis à contribution pour justifier et même alimenter des conflits. La majorité des pays qui forment actuellement l'Union européenne ont eu des conflits avec des pays voisins, soit sur le plan bilatéral soit dans le cadre de blocs antagonistes, antécédents qui plongent dans la controverse toute l'histoire européenne⁴. Les pays européens continuent de tenir des discours différents sur l'Holocauste⁵, tandis que les pays de

² Voir Karl R. Popper, *The Open Society and its Enemies* (Londres, Routledge, 1945).

³ Voir Sami Adwan, Baniel Bar-Tal et Bruce Wexler, « Victims of our Own Narratives: Portrayal of the 'other' in Israeli and Palestinian school books », février 2013.

⁴ Voir Maitland Stobart, « Fifty years of European cooperation on history textbooks: the role and contribution of the Council of Europe », *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, vol. 21 (1999), p. 147 à 161.

⁵ Voir Robert Stradling, *Teaching 20th-Century European History* (Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001); Falk Pingel, *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks* (Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000); John Slater, *Teaching History in the New Europe* (Cassell, Londres, 1995).

l'ancien bloc de l'Est sont en proie à des difficultés qui tiennent à leur passé communiste. Des exemples existent également en Amérique latine et en Afrique, où l'enseignement de l'histoire reste sujet à controverse, même dans les pays qui ont engagé un processus de vérité et réconciliation.

25. Souvent, une période spécifique de l'histoire ou certains événements sont tout simplement omis de l'enseignement scolaire. Il en est notamment ainsi lorsqu'à la suite de grands bouleversements un nouveau discours est promu dans des sociétés qui s'efforcent de parvenir à la réconciliation après des guerres, des troubles civils ou des périodes de dictature, l'intention délibérée étant de masquer des faits, soit pour soustraire des acteurs clefs à des poursuites, soit pour promouvoir la réconciliation, soit les deux. Ces omissions peuvent également résulter du fait que des sociétés divisées n'arrivent tout simplement pas à trouver un accord sur la manière de décrire un passé commun de conflits, de violences et de souffrances.

26. Parfois, on considère qu'un conflit passé est trop récent pour être abordé et enseigné dans les écoles. La compréhension du passé exige de la distance, et l'on estime généralement qu'il faut l'espace d'une génération pour pouvoir débattre ouvertement d'événements douloureux. Il reste que des événements récents font inévitablement l'objet de débats au sein de la société et que les jeunes générations enregistrent des discours historiques provenant de sources diverses, dont l'Internet. Dès lors, l'enseignement de l'histoire dans les écoles semble être encore la meilleure voie à suivre pour traiter d'un passé récent éprouvant, dans la mesure où il permet d'exercer la pensée critique et de faire connaître aux élèves différents discours. Pour y parvenir, il faut, toutefois, renforcer la formation des enseignants.

27. Après la cessation des conflits armés (et parfois même durant les conflits), les manuels d'histoire peuvent se voir assigner une nouvelle mission – celle de jeter les bases d'une rétorsion future pour des événements du passé. L'enseignement de l'histoire peut devenir « la poursuite de la guerre par d'autres moyens », dans la mesure où les ouvrages continuent de façonner l'image de l'ennemi et de préparer les générations futures à la poursuite des hostilités, le passé même le plus ancien étant réajusté pour satisfaire aux besoins de la politique du moment et des conflits futurs.

28. Dans les situations particulièrement graves, qui font suite à des conflits internes, ces politiques peuvent entraîner la mise en place d'un système scolaire cloisonné, où les élèves apprennent des discours historiques monochromatiques divergents. Les grands bouleversements politiques donnent lieu à de graves turbulences sociales, à la confusion sociale et à la propagation de données peu fiables, qui émoussent la pensée critique des citoyens. Lorsque différents secteurs d'une même société apprennent des discours historiques divergents et n'ont guère l'occasion de communiquer entre eux, les citoyens peuvent en venir à vivre des réalités déconnectées. De telles politiques tendent à porter préjudice davantage aux pauvres, à la classe laborieuse et aux secteurs marginalisés de la société qui sont, plus que d'autres, privés de la possibilité de communiquer avec d'autres secteurs et de prendre connaissance de discours historiques différents.

29. L'homogénéisation du discours historique réduit l'espace nécessaire aux débats et à l'expression de points de vue diversifiés, privant ainsi les élèves de la possibilité de percevoir de façon plus nuancée les événements complexes qui se sont produits dans leur pays, dans leur région ou dans le monde. L'absence d'un discours historique pluraliste et pluriel peut favoriser l'émergence de discours dits

« parallèles »⁶ : un discours officiel unique communiqué dans les écoles et auquel parfois croit seulement une minorité; et des discours privés, recueillis auprès de sources différentes. Cette scission crée des espaces qui peuvent être occupés par ceux qui promettent de faire triompher « la justice et la vérité authentique » lorsqu'ils accéderont au pouvoir.

30. Des conflits graves, chroniques ou persistants qui opposent des États sont souvent soutenus par des discours historiques qui présentent les peuples en conflit comme des ennemis et comme les victimes ou les auteurs d'une agression. Le rappel renouvelé d'images du passé crée l'illusion que le conflit est l'état normal des relations entre les peuples ou les groupes concernés, occultant entièrement tout passé de coopération et de bonnes relations. Quand l'histoire est présentée comme un processus qui ne cesse de se répéter et dans lequel les relations sociétales sont prédéterminées, les manuels deviennent des courroies de transmission de l'idéologie du conflit, qui contribuent à l'instauration d'un climat propice à de nouveaux conflits.

31. Les distorsions de l'enseignement de l'histoire ne concernent pas uniquement les sociétés sortant d'un conflit. Dans de nombreuses sociétés, l'enseignement de l'histoire ignore tout simplement ou alors transmet, valide et renforce des stéréotypes concernant des groupes marginalisés, particulièrement les minorités ou les peuples autochtones, ainsi que les femmes et les pauvres. Le discours homogénéisateur dominant occulte la diversité, en fermant les yeux sur le patrimoine culturel de tous ceux qui ne font pas partie du groupe au pouvoir et, ainsi, en privant la majorité de la possibilité de comprendre la complexité du pays. Les cas signalés concernent, par exemple, des manuels d'histoire qui font abstraction des femmes et des minorités ou font l'impasse sur des personnalités historiques et la contribution d'un groupe spécifique, ainsi que des livres d'histoire importés dans lesquels des parties consacrées à des minorités ont été supprimées lors de la traduction en langue nationale⁷. Les histoires des populations migrantes sont couramment exclues elles aussi.

32. L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de l'esclavage demeure problématique⁸. Dans les anciens États colonisateurs, l'enseignement de l'histoire tend à éluder en partie les atrocités commises durant la colonisation et à la faveur de l'esclavage ou à ne pas reconnaître le legs de ce passé. Le colonialisme a profondément marqué la conception que les Européens ont d'eux-mêmes et qui consiste en un sentiment de supériorité à l'égard des peuples colonisés. Dans les pays où ne se manifeste pas une attitude critique vis-à-vis de cette période et où, par exemple il est demandé aux enseignants de reconnaître les bienfaits de la colonisation, il importe de renforcer des valeurs telles que la démarche plurielle, une prise de conscience historique à portée transnationale et une appréciation critique de l'eurocentrisme. Dans les sociétés postcoloniales, il peut être fait appel à différentes méthodes de manipulation de l'histoire, allant de l'omission de ces périodes dites sombres à leur exploitation par la promotion d'une « culture de la victimisation »

⁶ Voir Sami Adwan, Dan Bar-On et Eyal Naveh, éd., *Side by side: Parallel histories of Israel/Palestine* (New York, New Press, 2012).

⁷ Intervention de la Communauté internationale Bahá'ie à la consultation ouverte du 5 juillet 2013.

⁸ Voir Alicia C. Decker, « Painful pedagogies: Teaching about war and violence in African history », *Perspectives on History*, vol. 48, n° 5 (mai 2010).

qui peut servir à justifier l'inefficacité dans divers domaines. Les manipulations peuvent également permettre de passer sous silence des complicités passées et la pratique de l'oppression à l'échelon local.

33. Une difficulté particulière qu'ont rencontrée les États postcoloniaux a été l'absence d'une histoire écrite les concernant. Dans de nombreuses sociétés, l'histoire locale, portée par l'oralité, n'a pas pu tirer parti de la méthodologie du travail universitaire. Qui plus est, la prééminence accordée à l'écrit, comme conférant « plus d'authenticité » que la tradition orale, a porté préjudice à la valeur et aux traditions de l'histoire orale. L'histoire continue donc d'être enseignée selon le point de vue du colonisateur. Dans de nombreux cas, il a fallu élaborer en partant de rien les manuels d'histoire, sans le bénéfice d'une quelconque recherche antérieure. C'est ainsi que des questions controversées et donc des pans entiers de l'histoire ont parfois été passés sous silence.

IV. Recherche et écriture en histoire : le respect des libertés académiques

34. L'histoire peut être contrôlée par le gouvernement lorsque les autorités ne souhaitent pas en faire une discipline académique indépendante et critique.

35. La discipline académique qu'est l'histoire se fonde sur l'étude de sources historiques, l'analyse de faits et la synthèse de données sous la forme d'un récit. Le récit dépend de divers facteurs, dont la capacité et le niveau de compétence de l'historien, mais aussi son mode de pensée et son système de valeurs, le climat dans lequel il travaille et le contexte politique et social. Les historiens doivent être conscients de leur position et de son incidence sur leur discours. La déontologie de leur profession exige des historiens que, dans leurs débats, ils prennent en compte des données diversifiées et conflictuelles et analysent les événements dans un contexte aussi large que possible.

36. L'État peut imposer un discours historique unique à visées politiques, par le truchement de restrictions touchant l'ensemble du processus de recherche et d'écriture en histoire. Il s'agit notamment de restrictions à la liberté d'opinion et de parole, ainsi qu'aux libertés académiques, particulièrement la liberté de choisir un sujet de recherche donné, d'accéder à des archives et à des publications spécifiques, de collaborer avec des historiens d'autres pays ou d'autres groupes et de publier des synthèses qui remettent en question des schémas prescrits. Le contrôle étatique sur le discours historique est variable.

37. La Rapporteuse spéciale rappelle que diverses dispositions relatives aux droits de l'homme protègent les libertés académiques. Plus spécifiquement, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels estime que le droit à l'éducation ne peut s'exercer que s'il s'accompagne de la liberté académique du personnel enseignant et des étudiants, spécialement dans l'enseignement supérieur qui est particulièrement vulnérable aux pressions, notamment politiques. Que ce soit à titre individuel ou collectif, les membres de la communauté universitaire doivent être libres d'acquérir, de développer et de transmettre savoir et idées à travers la recherche, l'enseignement, l'étude, le débat, la documentation, la production, la création ou l'écriture. Les libertés universitaires comprennent la liberté d'exprimer librement ses opinions sur l'institution ou le système dans lequel on travaille, d'exercer ses

fonctions sans être soumis à des mesures discriminatoires et sans crainte de répression de la part de l'État ou de tout autre acteur, de participer aux travaux d'organismes universitaires professionnels ou représentatifs et de jouir de tous les droits de l'homme. La jouissance des libertés universitaires a pour contrepartie des obligations, par exemple celles de respecter les libertés académiques d'autrui, de garantir un débat contradictoire équitable et de réserver le même traitement à tous sans discrimination (voir l'Observation générale n° 13, par. 38 à 40).

38. Le Comité des droits de l'homme déclare que « les lois qui criminalisent l'expression d'opinions concernant des faits historiques sont incompatibles avec le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, qui ne permet pas les interdictions générales de l'expression d'une opinion erronée ou d'une interprétation incorrecte d'événements du passé. Des restrictions ne devraient jamais être imposées à la liberté d'opinion et, en ce qui concerne la liberté d'expression, les restrictions ne devraient pas aller au-delà de ce qui est permis par le paragraphe 3 de l'article 19 ou exigé par l'article 20 du Pacte » (voir l'Observation générale n° 34, par. 49).

A. Autonomie des universités et des institutions de recherche

39. L'État contrôle les discours historiques essentiellement par le truchement de sa mainmise sur les universités et les institutions de recherche. Il en est particulièrement ainsi dans les pays où la loi n'exige pas la publication de la liste des postes disponibles dans ces institutions et où les recrutements sont effectués par un cercle restreint de personnes. Les procédures relatives aux perspectives de carrière des historiens peuvent également obéir à des critères politiques. Ainsi, dans certains cas, les normes régissant la promotion professionnelle exigent des chercheurs qu'ils mènent leurs travaux dans le cadre d'hypothèses déterminées⁹.

40. Les systèmes de financement de la recherche qui rendent possible le contrôle politique des institutions universitaires par les ministères et les élites politiques donnent matière à préoccupation. Une analyse de l'allocation des fonds, de la transparence en matière de prise de décision et des critères d'approbation a permis de mettre en lumière le degré de contrôle exercé.

41. Le contrôle des programmes d'enseignement de l'histoire constitue un autre moyen de contrôle du discours historique. Le processus complexe de l'adoption et de l'agrément d'un programme d'enseignement fait intervenir une série d'organes universitaires et exige parfois une approbation gouvernementale. Combiné à une autonomie universitaire réduite, cet état de choses limite considérablement la liberté des membres du corps d'enseignant de proposer et de dispenser leurs propres cours.

42. Le fait de prescrire ou de rejeter des sujets de maîtrise ou de thèse est une autre méthode courante de contrôle. Ce contrôle peut être exercé par les enseignants et les mentors ou par les organes universitaires, ainsi que par les départements ministériels associés à l'approbation des sujets. De la même façon, les institutions publiques de recherche qui se situent en dehors du système universitaire peuvent appliquer aux sujets de recherche une procédure d'approbation complexe, qui exige

⁹ Par exemple, dans l'ex-Yougoslavie, l'objectif déclaré d'un document universitaire était de contribuer à la constitution d'une « communauté yougoslave autogérée et non alignée de fraternité et d'unité ».

parfois une décision ministérielle. La comparaison entre les sujets proposés et les sujets acceptés permet de connaître les sujets prédominants ou politiquement souhaitables. Ce schéma est également perceptible dans les appels à projets et dans les annonces de vacance de postes pour lesquels les ministères déterminent les orientations. Les « sujets souhaitables » sont reconnaissables au fait qu'ils n'évoluent pas selon la dynamique universitaire classique et qu'ils restent immuables durant tout le mandat d'un gouvernement.

43. Les axes retenus pour la recherche peuvent donner des indications supplémentaires. La domination sans partage d'une option donnée (par exemple, l'histoire politique ou militaire, l'histoire des classes sociales ou des religions ou l'histoire de la lutte anticoloniale ou de luttes similaires) indique que l'objectif premier de la recherche est de réunir des éléments à l'appui du discours dominant, plutôt que d'effectuer des études historiques inspirées par la liberté de choix et régies par des options diversifiées.

44. Comme l'a relevé le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, l'exercice des libertés académiques exige que les établissements d'enseignement supérieur disposent de l'autonomie dont ils ont besoin pour prendre des décisions efficaces concernant leurs activités académiques, les normes, la gestion et les activités connexes. Il reste que cette autonomie doit être compatible avec les systèmes de contrôle public, particulièrement en ce qui concerne les fonds octroyés par l'État. Compte tenu de l'importance des investissements publics réalisés dans l'enseignement supérieur, il importe d'établir un équilibre satisfaisant entre l'autonomie des établissements et l'obligation qu'ils ont de rendre des comptes. Il n'existe pas, dans ce domaine, d'arrangement type unique; les arrangements institutionnels doivent néanmoins être raisonnables, justes et équitables et aussi transparents et ouverts à la participation que possible (voir l'Observation générale n° 13, par. 38 à 40).

B. Accès aux archives et aux fonds de dotation des bibliothèques

45. La recherche peut être limitée par l'imposition de restrictions à l'utilisation des fonds de dotation des bibliothèques et aux échanges avec les bibliothèques étrangères. L'accès à des documents perçus comme étant indésirables peut être entravé du fait d'une interdiction formelle ou en raison du mauvais état des documents. Dans certains pays, la coopération entre bibliothèques et les échanges de publications doivent être approuvés par des responsables de bibliothèques, ce qui permet de refuser l'acquisition de certains ouvrages auprès de bibliothèques étrangères. En outre, la surfacturation des ouvrages peut interdire l'accès de ces derniers pour des chercheurs mal rémunérés.

46. La limitation de l'accès aux archives peut prendre différentes formes : la complexité des procédures relatives à l'octroi d'autorisations spéciales, qui permet d'opposer des refus arbitraires; la limitation du nombre d'éléments archivés que les chercheurs peuvent emprunter quotidiennement; l'interdiction injustifiée de photocopier, de scanner ou de photographier de la documentation ou la fixation arbitraire de tarifs élevés pour ces services. En matière d'accès, les chercheurs peuvent aussi faire face à des discriminations fondées sur leur nationalité ou leur

appartenance ethnique ou s'entendre dire que des documents controversés n'existent plus.

47. Les sociétés postcoloniales se heurtent à des obstacles particuliers dans la recherche de leur passé lorsqu'une bonne part, sinon la totalité de leurs archives se trouvent dans l'ancien pays colonisateur, ce qui entrave l'accès aux matériaux de la recherche et renchérit la recherche, parfois dans des proportions excessives. Dans certains cas, des archives controversées ont été gardées secrètes ou délibérément détruites¹⁰. L'accès peut être amélioré grâce à la numérisation et à la mise à disposition en ligne des archives, à la publication des volumes pertinents des sources principales et à la mise en place d'un système de bourses pour la recherche des archives situées dans l'ancien « pays hôte ». Il conviendrait d'instituer, dans ce domaine, des politiques d'accès ouvert, tout en garantissant le droit au respect de la vie privée par l'adoption d'une clause d'inaccessibilité suivant les règles établies par les spécialistes des archives.

48. Au paragraphe 19 de son Observation générale n° 34 sur l'article 19 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, le Comité des droits de l'homme a déclaré que, pour donner effet au droit d'accès à l'information, les États parties devraient entreprendre activement de mettre dans le domaine public toute information détenue par le gouvernement qui est d'intérêt général et faire tout ce qui est possible pour garantir un accès aisé, rapide, effectif et pratique à cette information. Cette disposition revêt une importance particulière en ce qui concerne l'accès aux archives.

C. Diffusion et publication des résultats

49. Les restrictions à la publication et à la diffusion de résultats sont courantes dans les régimes autoritaires, où les évaluateurs et les comités de rédaction des maisons d'édition font davantage office de censeurs politiques que d'organes d'experts et entravent ou interdisent la publication des discours parallèles. Il existe cependant des mécanismes plus subtils de censure dans des sociétés plus démocratiques. Ainsi, dans les pays où aucune fondation privée ne finance la publication de résultats scientifiques, le contrôle s'exerce par l'octroi ou le refus d'un appui financier, ce qui fait obstacle à la diffusion des discours historiques parallèles.

50. Le monopole du discours historique peut également être imposé par le biais de la primauté que l'État confère à un cercle donné d'historiens, qui déterminent la marche à suivre vis-à-vis de questions critiques. Ces personnes, qui deviennent les principaux arbitres, siègent dans divers comités qui décident des sélections et des promotions, des subventions à accorder à des projets et à des publications et du classement des universités. La situation est meilleure dans les pays où existent un certain nombre d'associations professionnelles d'historiens et d'enseignants d'histoire, qui briguent des postes au sein de ces comités. Lorsqu'il n'existe qu'une seule association, le risque est qu'elle soit contrôlée par l'État et qu'elle représente les intérêts de l'État plutôt que ceux de la profession.

¹⁰ Voir Éric Albert, « Justice pour les Mau-Mau », *Le Monde* du 10 juin 2013, à l'adresse suivante : www.lemonde.fr/a-la-une/article/2013/06/10/justice-pour-les-mau-mau_3427618_3208.html.

V. Enseigner une histoire ou une pluralité d'histoires

51. Dans l'enseignement de l'histoire, une distinction importante est à établir entre, d'une part, l'enseignement primaire et secondaire, où l'État assume d'importantes responsabilités consistant à mettre en place des programmes d'études appropriés et des niveaux minima d'éducation et, d'autre part, l'enseignement supérieur, où les libertés académiques doivent être garanties et où l'État doit s'abstenir d'influencer les programmes. Dans tous les cas, l'État devrait garantir l'indépendance des organes professionnels chargés de la définition des programmes d'histoire et respecter leurs conclusions et leurs recommandations.

52. Les États disposent d'un certain nombre d'outils pour instituer, dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, une démarche à perspectives multiples. Les politiques à mettre en place à cet effet consistent notamment à :

- a) Assigner à l'enseignement de l'histoire des objectifs appropriés;
- b) Instaurer un équilibre satisfaisant entre les dimensions locale, nationale, régionale et mondiale de l'histoire;
- c) Veiller à ce que l'histoire ne se limite pas à l'histoire politique;
- d) Veiller à ce que les enseignants disposent d'un large choix de manuels d'histoire agréés et à ce qu'ils puissent utiliser des matériaux didactiques supplémentaires;
- e) Sensibiliser à la question de la manipulation de l'histoire dans les manuels et s'abstenir d'encourager de tels abus;
- f) Organiser des examens et des tests d'évaluation qui encouragent l'analyse, la synthèse et la réflexion critique plutôt que l'apprentissage par cœur;
- g) Respecter les libertés académiques des enseignants et leur droit à la liberté d'association et les protéger contre les agressions et les menaces; et
- h) Assurer la formation continue et la formation professionnelle des enseignants d'histoire, en leur apprenant notamment à adopter, dans leur enseignement, une démarche à perspectives multiples.

53. Il n'existe pas de modèle unique applicable à toutes les situations. Si les circonstances le permettent, des pays qui ont été parties à un conflit peuvent entreprendre l'élaboration de manuels consacrés à une histoire commune ou partagée, par l'intermédiaire de commissions indépendantes mixtes d'historiens. La tâche peut cependant s'avérer assez compliquée, particulièrement lorsque les pays concernés n'ont pas le même niveau de développement en matière d'historiographie.

54. Il importe tout particulièrement de sensibiliser les élèves à l'existence de perspectives transnationales, qui peuvent aider à dépasser l'horizon d'une identité nationaliste, ethnique ou à portée limitée, et de leur faire comprendre que l'histoire peut et doit être interprétée dans le cadre d'une démarche à perspectives multiples. Les enseignants et les élèves devraient évaluer de manière critique les discours historiques. Il est donc essentiel de dépasser les modèles qui ne font appel qu'à un seul manuel pour autoriser l'utilisation de matériaux didactiques supplémentaires et permettre un libre accès aux sources historiques. Les communautés étant toujours diversifiées, on s'abstiendra de laisser entendre qu'elles ont un discours monolithique.

A. Objectif de l'enseignement de l'histoire

55. Les instruments internationaux donnent des indications importantes concernant les objectifs de l'éducation. L'on relèvera, à cet égard la pertinence toute particulière de l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui dispose notamment que l'éducation de l'enfant doit viser les objectifs suivants : favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités; inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales; inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays dont il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne; et préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone.

56. Le défi à relever consiste à garantir simultanément l'habilitation des individus, le respect de leurs droits fondamentaux, la transmission et l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes et l'instauration de relations harmonieuses et pacifiques entre les individus et entre les groupes. La mise en œuvre de l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant doit faire l'objet d'une démarche équilibrée¹¹. Plus particulièrement, le droit des individus et des communautés d'exprimer leurs identités et de jouir de leur patrimoine culturel ne devrait pas conduire à des situations où les uns et les autres créent, sur cette base, des mondes séparés et hermétiquement clos. Les droits culturels protègent le droit de communiquer culturellement avec les autres et l'histoire ne devrait jamais être manipulée pour endoctriner les élèves de manière à ce qu'ils croient à des identités qui s'excluent mutuellement.

57. Les pratiques à la faveur desquelles l'enseignement, plutôt que de transmettre des informations correctes sur le passé, semble plutôt viser l'instauration d'une continuité historique entre l'ordre dominant du moment et un « âge d'or » passé, suscitent de graves préoccupations. D'une manière générale, l'assignation d'une mission politique à l'enseignement de l'histoire, telle que la promotion du patriotisme, le renforcement de la fierté nationale et la formation d'identités nationales ou régionales, semble être commune à la plupart des États. Il est temps de remettre en question cette pratique, qui n'est pas en conformité avec l'enseignement de l'histoire en tant que discipline académique.

58. Il est vrai, cependant, que l'enseignement de l'histoire ne peut guère être entièrement dissocié des considérations politiques. L'association entre les deux réalités peut être constructive lorsque l'enseignement de l'histoire est clairement orienté vers l'atténuation des conflits au sein des sociétés et entre différentes sociétés, le traitement pacifique des conflits sociaux et politiques et la promotion des principes démocratiques dans le cadre d'une démarche fondée sur les droits de l'homme. Ces objectifs ne peuvent être atteints que si l'enseignement favorise la pensée critique et l'apprentissage analytique et, ce faisant, encourage le débat, met

¹¹ Voir également le paragraphe 4 de l'Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant sur les buts de l'éducation.

en lumière la complexité de l'histoire et permet une démarche comparative à perspectives multiples.

B. Rapport entre les dimensions locale, nationale, régionale et mondiale de l'histoire

59. Le rapport entre les dimensions générale, régionale, nationale et locale de l'histoire dans les manuels d'histoire est généralement déterminé par l'État au niveau ministériel, par des commissions de l'éducation ou par des institutions pédagogiques.

60. Les recommandations de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe tendant à l'adoption d'un ratio équilibré entre l'histoire nationale et l'histoire générale sont rarement appliquées. Le plus souvent, une domination marquée de l'histoire nationale assure la promotion d'une image ethnocentrique du passé, qui confère un rôle central à la nation concernée et donne lieu ainsi à une vision déformée du monde.

61. À l'opposé, se présentent des situations où l'histoire locale est entièrement omise et l'accent mis sur l'histoire régionale, continentale ou mondiale. On peut passer sous silence des événements historiques difficiles en se consacrant à l'étude de l'histoire générale. Les tout petits pays peuvent ne pas disposer de la masse critique nécessaire à la formation de discours historiques qui leur soient propres ou à l'intégration de ces discours dans les programmes d'enseignement (voir [A/HRC/23/34/Add.2](#), par. 48 à 50).

C. Histoires politiques et autres

62. L'enseignement de l'histoire se limite souvent aux questions politiques, ce qui donne aux élèves le sentiment que la politique occupe une place prépondérante dans la société humaine. Qui plus est, l'histoire politique est elle-même souvent réduite à l'histoire des guerres, des conflits, des conquêtes et des révolutions. Cette démarche, qui laisse entendre que les périodes de paix et de stabilité sont dénuées d'importance, ouvre la voie à la glorification de la guerre et assure la promotion d'une éducation axée sur les valeurs militaires. Lorsque l'on enseigne d'autres histoires, telles que l'histoire de la science, de l'ingénierie et des arts et que l'on communique des informations sur la manière dont les progrès enregistrés dans ces domaines ont influencé le développement de la société, y compris de la politique, les apprenants prennent alors conscience des complexités du passé et du présent. La compréhension du fait que des personnes prennent des décisions dans des contextes spécifiques et face à des contraintes données aide à prendre conscience de l'importance des choix et de la responsabilité.

63. Il importe que l'histoire enseignée soit faite d'un dosage équilibré d'aspects politiques, sociaux, culturels, scientifiques et économiques, hormis l'histoire de tous les jours, de manière à faire comprendre la complexité de la société humaine et les facteurs multiformes à l'origine de certains événements historiques. Ce dosage favorise aussi l'adoption d'une perspective plus large en ce qui concerne la compréhension de la contribution apportée par les peuples du monde entier aux arts, aux sciences et à la philosophie.

D. Manuels d'histoire

64. L'histoire est l'une des rares matières obligatoires dans les systèmes éducatifs à travers le monde, ce qui témoigne à la fois de la capacité de l'enseignement de l'histoire d'exercer une influence sur les élèves et de l'importance que revêt l'histoire pour les sociétés et les gouvernements.

1. Le manuel – un outil déterminant pour l'enseignement de l'histoire

65. Les manuels d'histoire sont un outil important dont disposent les gouvernements pour transmettre aux élèves le discours historique officiel. C'est ainsi que, dans les pays où l'enseignement de l'histoire assure la promotion d'un discours unique, les manuels occupent une place clé¹² et sont considérés comme un outil déterminant qui permet de transmettre les messages du gouvernement au plus grand nombre¹³.

66. L'agrément d'un manuel d'histoire unique est problématique. Il s'agit notamment de situations où un État assure agressivement la promotion d'un ouvrage spécifique par le biais de subventions ou par l'achat de quantités importantes, exerçant ainsi une influence sur le choix opéré par les écoles. Limiter le nombre des manuels proposés doit également être considéré comme une tendance rétrograde. Les manuels parrainés par un État comportent le risque d'être hautement politisés¹⁴.

67. Si les États ont le droit de rejeter un manuel qui ne répond pas à des normes transparentes établies, l'adoption d'un manuel d'histoire unique instaure inévitablement le monopole d'un discours face à tous les autres, particulièrement lorsque les lois et les règlements ne prévoient pas le recours à des appels d'offres ouverts qui mettent en concurrence plusieurs manuels.

68. Les possibilités de publication d'ouvrages scientifiques sans but lucratif et les dispositions légales qui régissent la création des maisons d'édition privées revêtent une importance certaine. Les dispositions qu'il convient de prendre sont notamment les suivantes : la création d'un fonds gouvernemental spécialisé, destiné à encourager la publication de travaux académiques en dehors de toute influence politique, dans le cadre de procédures d'allocation transparentes; la passation de marchés publics pour l'acquisition des ouvrages; et l'offre d'incitations aux maisons d'édition aux fins de l'édition d'ouvrages non commerciaux. Sans cette assistance et sans les fondations privées, la publication d'ouvrages académiques s'avère extrêmement difficile et élargit les possibilités de rejet des manuscrits dits indésirables. Il conviendrait d'accorder une attention particulière aux maisons d'édition contrôlées par l'État, qui disposent d'un monopole ou d'un quasi-monopole sur le marché et reçoivent un appui financier pour publier les ouvrages dits souhaitables.

¹² Voir Henry Steele Commager et Raymond Henry Muessig, *The Study and Teaching of History* (Columbus, Merrill, 1980).

¹³ Voir M. I. Finley, *The Use and Abuse of History* (Londres, Penguin, 1990).

¹⁴ Voir Stuart J. Foster et Keith A. Crawford, édit., *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (Charlotte, Information Age Publishing, 2006).

2. Manipulations dans les manuels

69. Dans l'espace très limité qu'ils comportent, les manuels sont censés rendre compte de très nombreuses données, ce qui oblige leurs auteurs à procéder à une sélection rigoureuse. Cet état de choses peut donner lieu à des manipulations, particulièrement en ce qui concerne les classes du primaire et du premier cycle du secondaire, où l'espace disponible dans les manuels est le plus réduit, obligeant les auteurs à ne s'exprimer qu'en quelques phrases. Du fait de cette contrainte, les manuels destinés aux jeunes enfants constituent un outil particulièrement efficace – et donc dangereux – pour la promotion de messages idéologiques ayant pour cibles des esprits jeunes et fragiles. Les jeunes enfants sont également vulnérables à la diffusion de la peur et des préjugés lorsque l'enseignement de l'histoire est utilisé pour jeter les bases de la violence, particulièrement à l'encontre des nations ou des peuples dits ennemis.

70. La manipulation dans les manuels peut prendre différentes formes, notamment :

a) Le choix des faits : il est possible de mettre plus ou moins l'accent sur certains événements ou alors de les passer entièrement sous silence. Si l'écriture de l'histoire suppose toujours une nécessaire sélection des faits, les abus tiennent essentiellement à une sélection délibérément tendancieuse;

b) Les discours qui suggèrent des conclusions à privilégier. Ces messages, qui se retrouvent dans le texte, notamment dans le résumé des leçons, et dans les questions posées aux élèves, suggèrent ouvertement des conclusions privilégiées sur le plan sociopolitique;

c) Le choix du contexte dans lequel certains peuples ou certaines nations sont décrits, généralement dans les situations de conflit. L'exclusion des périodes de paix et de coopération des leçons d'histoire empêche les élèves de s'informer des éléments partagés ayant trait à la culture, aux progrès scientifiques et à l'architecture économique et sociale;

d) La diffusion de stéréotypes concernant des nations ou des groupes donnés. La relation sélective de l'histoire comme s'agissant de périodes de conflit entre des nations ou des personnes est utilisée pour légitimer des points de vue contemporains et promouvoir le concept selon lequel les relations antagonistes entre les nations sont immuables. Les attributs de certaines nations ou de certaines personnes peuvent être présentés comme étant prédéterminés et des marqueurs d'identité invoqués pour consacrer ou sacraliser les relations historiques. Par exemple, l'expression française « traite des Noirs » laisse supposer que les Noirs ont été commercialisés en raison de la couleur de leur peau plutôt que du fait de relations sociales et historiques vécues dans un contexte spécifique. De telles qualifications, qui sont souvent promues par ceux qui instituent un système de domination ou en tirent avantage, masquent la dimension historique et donc transitoire de la relation et sont si couramment utilisées que personne ne se pose la question de leur pertinence;

e) L'utilisation de photographies destinées à communiquer des messages spécifiques, images qui peuvent véhiculer des stéréotypes et aussi se révéler choquantes. Lorsqu'elle est utilisée pour créer un sentiment collectif de victimisation, cette pratique fait appel aux émotions plutôt qu'à l'exercice d'une analyse critique dans l'enseignement de l'histoire. Les jeunes enfants ne sont pas

préparés à analyser de manière critique les images angoissantes qui leur sont présentées;

f) Les cartes géographiques ou historiques et d'autres supports visuels peuvent également transmettre des messages politiques (par exemple, le fait de peindre en un gris uniforme des régions ou des pays voisins, ce qui laisse entendre qu'ils n'ont guère d'importance; les cartes historiques qui présentent l'ancienne superficie d'un pays; les cartes géographiques tendancieuses qui font totalement abstraction des événements historiques);

g) L'utilisation d'expressions ou de termes destinés à communiquer une compréhension spécifique de certains événements (par exemple, des termes tels que « guerre de libération », « conquête », « soulèvement », « guerre d'indépendance », « révolution », « contre-révolution » ou « catastrophe »);

h) L'utilisation d'un langage apodictique qui ne laisse pas de place au doute et exclut le débat ou les dilemmes;

i) Des styles linguistiques, des figures de style, des métaphores et d'autres procédés spécifiques qui, en dramatisant certains événements historiques, créent les émotions voulues chez les élèves (particulièrement le recours aux discours haineux). Comme pour les photographies choquantes, l'objectif est de susciter la peur, qui constitue un fondement et une motivation pour des revanches ultérieures¹⁵;

j) La création d'un passé mythique de son propre peuple, de sa place dans l'histoire et de ses caractéristiques. Il s'agit généralement de souligner la supériorité de sa propre nation par rapport aux autres nations et de créer l'impression que « nous », nous n'avons jamais mené des guerres de conquête et ne nous sommes jamais comportés de manière injuste. Une composante importante de cette démarche consiste à se présenter comme une nation victime, de manière à s'assurer d'un privilège moral et politique permanent que l'on peut faire valoir soit dans le cadre des relations internationales soit en tant que moyen de cohésion sociale sur le plan national¹⁶;

k) Le fait de passer sous silence des défaites ou d'en minimiser l'importance, tout soulignant les victoires, de manière à laisser entendre que la nation a toujours été du bon côté de l'histoire et n'a jamais causé de préjudice à autrui;

l) La transmission d'une philosophie particulière de l'histoire. De nombreuses idéologies, qui présupposent un déterminisme historique puissant, présentent les événements comme étant prédéterminés et inévitables. Cette conception élimine toute prise de conscience de l'importance des individus, des groupes et des différentes composantes de la société qui influencent les événements historiques et le processus de prise de décision.

¹⁵ Voir David R. Olson, « On the language and authority of textbooks », in *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*, Suzanne de Castell, Allan Luke et Carmen Luke, édit. (Londres, Falmer Press, 1989), p. 241.

¹⁶ Voir Peter Burke, *Varieties of Cultural History* (Ithaca, Cornell University Press, 1997), p. 53; et P. Nora et F. Chandernagor, *Liberté pour l'histoire* (Paris, Éditions du CNRS, 2008).

E. Matériels didactiques et activités complémentaires

71. Si les États doivent veiller à ce que le matériel didactique soit exempt de discours haineux, il apparaît essentiel que les enseignants puissent utiliser des outils pédagogiques complémentaires dans les classes sans devoir solliciter une autorisation auprès des autorités. Ces outils peuvent être conformes au programme d'études mais également comporter des sujets autres que ceux du programme établi. Cet aménagement est particulièrement important lorsque l'enseignement de l'histoire est principalement conçu comme une entreprise politique. Les outils complémentaires permettent aux enseignants de faire connaître aux élèves d'autres volets de l'histoire qui, souvent, retiennent davantage l'attention des élèves que la seule histoire politique.

72. Dans l'idéal, les matériels supplémentaires devraient comporter des sources historiques primaires qui rapprochent davantage les élèves des périodes étudiées. Le recours aux sources historiques exige l'adoption d'une démarche critique, particulièrement lorsque les enseignants signalent des sources qui interprètent différemment un même événement.

73. Dans la mesure où il peut s'avérer difficile d'adapter des manuels classiques à une démarche à perspectives multiples, il faudra peut-être s'employer à concevoir des manuels qui intègrent des discours divergents.

F. Enseignants d'histoire

74. Les enseignants jouent un rôle central dans le processus d'acquisition des connaissances. Leur éducation, leur formation et leurs compétences déterminent le degré d'innovation qu'ils apportent au processus d'apprentissage, ainsi que la mesure dans laquelle ils peuvent faire appel à une certaine créativité pour pallier les insuffisances. Parallèlement, les enseignants peuvent également constituer le dernier obstacle qui, au bout du compte, fait échec à des programmes et à des projets bien conçus.

75. Le programme d'enseignement de l'histoire peut être entièrement défini de manière à ne laisser aux enseignants aucune latitude pour l'introduction de matériels pédagogiques et de sujets complémentaires susceptibles d'encourager la pensée critique chez les élèves. Néanmoins, dans le cadre de leurs cours ou des débats qui se déroulent dans les classes, les enseignants peuvent soumettre à la discussion des thèmes controversés du passé. L'on retiendra toutefois que, lorsque les enseignants ne suivent pas le programme établi ou choisissent d'enseigner en marge de ce programme, il existe un risque d'interprétations totalement subjectives.

76. Les pays qui accordent aux enseignants suffisamment de temps et de liberté pour créer leurs programmes obtiennent de meilleurs résultats. Ainsi, en Serbie, une loi de 2002 relative à l'enseignement primaire et secondaire a alloué 30 % de temps supplémentaire pour cette tâche. Cependant, pour que cette démarche aboutisse, il est essentiel que les enseignants soient bien formés, initiés dans le cadre de séminaires spécialisés et encouragés à créer des programmes de manière autonome.

77. Il importe que les États respectent, conformément à l'article 22 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, le droit des enseignants à la liberté d'association, particulièrement la liberté d'adhérer à des associations professionnelles qui leur permettent de s'associer avec d'autres, de s'informer du

travail accompli par d'autres enseignants, d'échanger des matériels pédagogiques et d'organiser leur formation continue. Les États devraient également protéger les enseignants des attaques qu'ils pourraient subir de la part de membres des communautés où ils exercent, qui estimeraient que leur enseignement n'est pas conforme aux « vérités » des dites communautés.

78. La formation et l'éducation continues des enseignants revêtent la plus haute importance. Les enseignants devraient être sensibilisés au fait qu'ils voient inévitablement l'histoire par le prisme de leur propre culture.

VI. Bonnes pratiques

79. Divers exemples sont donnés ci-après sur les voies à suivre pour aller de l'avant dans le domaine de l'enseignement de l'histoire.

80. Les histoires générales et régionales de l'UNESCO (qui traitent de questions telles que l'Histoire de l'humanité, l'Histoire générale de l'Afrique, l'Histoire des civilisations d'Asie centrale, l'Histoire générale de l'Amérique latine, l'Histoire générale des Caraïbes et les différents aspects de la culture islamique) préconisent une démarche multidisciplinaire et interdisciplinaire qui offre une vision pluraliste de l'histoire et constitue l'une des plus belles contributions au dialogue entre les cultures et entre les civilisations. Cette démarche consiste à réaliser ce qu'on pourrait s'appeler le « désarmement » de l'histoire et à dépasser la perception dominante de l'histoire qui en fait une étude des nations. Elle vise à démontrer que les réalisations scientifiques et culturelles résultent d'interactions humaines intenses s'étendant dans le temps et l'espace. Dans le cadre d'une initiative innovante lancée par l'UNESCO en collaboration étroite avec la Commission de l'Union africaine et les ministères de l'éducation des pays africains, l'on procède à l'élaboration d'un contenu pédagogique commun issu de l'Histoire générale de l'Afrique et destiné à être utilisé dans toutes les écoles primaires et secondaires africaines.

81. Les manuels d'histoire communs franco-allemand *Histoire-Geschichte* sont le fruit de la coopération de grandes équipes d'historiens des deux pays¹⁷. Le projet a permis d'élaborer un discours identique sur le passé des deux pays. Les manuels sont rédigés dans les deux langues et se fondent sur l'historiographie scientifique hautement développée des deux pays. Les historiens allemands et français sont parvenus à un consensus concernant leur démarche et l'interprétation des événements même les plus controversés de leur histoire commune¹⁸, en dépassant les modes d'interprétation habituels pour aboutir à un discours commun et offrir aux élèves différentes perspectives. Le projet a suscité des débats sur la production de ce type d'ouvrages dans d'autres pays en proie à des problèmes similaires d'interprétation d'une histoire partagée¹⁹.

¹⁷ *L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815*, publié en 2011; *L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*, publié en 2008; et *L'Europe et le monde depuis 1945*, publié en 2006.

¹⁸ Voir www.bpb.de/system/files/pdf/9XFS2N.pdf.

¹⁹ Voir également le projet actuel d'un manuel germano-polonais à l'adresse suivante : www.gei.de/en/research/europe-narratives-images-spaces/europe-and-the-national-factor/german-polish-textbook-commission.html. Voir aussi K. Korostelina et S. Lässig, édit., *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (Abingdon/New York, Routledge, 2013).

82. En Europe du Sud-Est, le Projet conjoint d'histoire du Centre pour la Démocratie et la Réconciliation en Europe du Sud-Est, situé à Thessalonique, a adopté une démarche régionale. Suite à des analyses parallèles de manuels de 12 pays²⁰, quatre volumes de matériel didactique complémentaire ont été publiés dans neuf langues, à l'intention des élèves des écoles secondaires. Intitulés *Enseignement de l'histoire moderne de l'Europe du Sud-Est: matériels pédagogiques complémentaires (Teaching Modern Southeast European History: Alternative Educational Materials)*, les volumes abordent les questions les plus délicates de la région. La démarche à perspectives multiples garantit que, s'agissant des sources historiques, chaque événement est présenté du point de vue des pays concernés. Dans la mesure où les historiographies de ces pays ne sont pas suffisamment développées et sont considérées comme étant liées aux stratégies politiques, la publication des sources historiques et des matériels pédagogiques complémentaires a permis de présenter de manière raisonnable des questions délicates.

83. Un autre modèle a été conçu sous la forme d'un manuel d'histoire binational par le Peace Research Institute in the Middle East, une organisation non gouvernementale fondée en 1998 par des chercheurs et des militants de la paix israéliens et palestiniens. Les experts ayant estimé qu'il n'était pas possible, pour l'heure, de parvenir à un discours commun ou même de rapprochement, l'ouvrage, qui comporte trois colonnes, rend compte des discours historiques du vingtième siècle des Israéliens et des Palestiniens : une colonne est consacrée au discours palestinien et une autre au discours israélien. Dans la troisième colonne, qui est vide, les élèves pourront consigner leurs propres idées, leurs réactions, leurs questions, des données additionnelles ou des conclusions. L'ouvrage n'a cependant pas été accepté ou approuvé par les ministères de l'éducation compétents et n'est donc pas officiellement utilisé dans les écoles israéliennes et palestiniennes²¹.

84. Au Canada, l'histoire des peuples autochtones a connu une évolution intéressante. En 2011, la Commission de vérité et réconciliation, établie en vertu de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens, a publié, comme prescrit, un livre d'histoire sur le système des pensionnats qui a touché de nombreuses générations d'enfants autochtones. Il reste à déterminer comment cette histoire peut être intégrée au programme d'études classique (voir www.trc.ca). Pour sa part, le Brésil a institué l'apprentissage obligatoire de l'histoire générale de l'Afrique et de l'histoire des populations d'ascendance africaine dans les écoles primaires et secondaires, mais a dû faire face à des difficultés liées à l'application de la loi (voir [A/HRC/17/38/Add.1](#), par. 29).

85. À travers le monde, l'on assiste au développement d'organisations qui œuvrent en faveur de la révision des manuels d'histoire et du dialogue, à savoir, notamment, l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires, la Conférence permanente européenne des associations de professeurs d'histoire, le Peace Research Institute in the Middle East, l'Institute for Monitoring Peace and

²⁰ Voir Christina Koulouri, édit., *Teaching the History of Southeastern Europe* (Thessalonique, Centre pour la Démocratie et la Réconciliation en Europe du Sud-Est, 2001); Christina Koulouri, édit., *Clio in the Balkans: The Politics of History Education* (Thessalonique, Centre pour la Démocratie et la Réconciliation en Europe du Sud-Est, 2002).

²¹ Voir www.gei.de/en/research/textbooks-and-conflict/4-learning-in-post-conflict-societies/schulbuchprojek-israel-palestina.html.

Cultural Tolerance in School Education et la Northeast Asian History Foundation. Les États et les autres parties prenantes sont encouragés à soutenir la mise en place d'institutions similaires dans d'autres régions.

VII. Conclusion et recommandations

86. Trop souvent à travers le monde, les discours historiques promus par les États dans les écoles posent des problèmes du point de vue de la question des droits de l'homme. En assurant la promotion des stratégies politiques nationalistes ou des vues monolithiques des pouvoirs en place, les politiques éducatives relatives à l'histoire ne prennent pas en compte la diversité culturelle et la multiplicité des discours historiques qui existent au sein des communautés et entre les communautés. Ces politiques sont en contradiction avec le droit à l'éducation, le droit de toutes les personnes, de tous les groupes et de tous les peuples de jouir de leur patrimoine culturel et de celui des autres et d'y accéder, le droit à la liberté d'opinion et d'expression et le droit à l'information, sans considération de frontières. Dans de nombreux cas, ces politiques reposent sur l'imposition de restrictions injustifiées aux libertés académiques et sur la promotion d'un manuel d'histoire unique dans les écoles. Dans les situations de conflit les plus graves, ces politiques peuvent être considérées comme une poursuite de la guerre dans les domaines de la culture et de l'éducation ou comme un moyen de préparer une revanche. Elles constituent des obstacles préoccupants à l'instauration et à la consolidation de la paix.

87. Le droit des enfants de forger leur propre perspective historique tout au long de l'éducation doit être considéré comme faisant partie intégrante du droit à l'éducation. L'endoctrinement pour quelque motif que ce soit, qu'il s'agisse de considérations politiques ou religieuses, ne devrait être toléré ni dans les écoles publiques ni dans les écoles privées. L'enseignement de l'histoire devrait se fonder sur la conception de l'histoire en tant que discipline académique.

88. La Rapporteuse spéciale recommande que les États s'emploient ou continuent de s'employer à réformer les programmes d'enseignement de l'histoire, notamment selon les axes suivants :

a) L'enseignement de l'histoire devrait viser à promouvoir la pensée critique, l'apprentissage analytique et le débat. En soulignant la complexité de l'histoire, il devrait permettre d'adopter une démarche comparative et à perspectives multiples. Il ne devrait pas avoir pour objet de renforcer le patriotisme ou l'identité nationale ou de modeler les jeunes en fonction de l'idéologie officielle ou selon les préceptes de la religion dominante;

b) Les processus de réforme des programmes et d'élaboration des normes relatives à l'enseignement de l'histoire doivent être transparents et prendre en compte les points de vue des praticiens et des associations professionnelles. Les nominations aux comités et aux services des ministères chargés de ces questions et le fonctionnement de ces entités devraient également être transparents et exclure tout conflit d'intérêts. Une bonne pratique consiste à sous-traiter ces activités à des institutions pédagogiques professionnelles indépendantes des ministères. L'adoption des programmes exige un débat élargi entre les associations, les organisations et les organes professionnels;

c) Des normes officielles devraient définir les objectifs de l'enseignement de l'histoire et les résultats qui en sont attendus, sans prescrire le contenu des matériels pédagogiques. Ces normes devraient être rendues publiques. Il y a lieu d'éviter le contrôle politique exercé par le biais de directives officielles, y compris de recommandations directes concernant les périodes à mettre en exergue et la manière de les interpréter, ainsi que d'instructions relatives aux conclusions. Des orientations relatives à la rédaction des manuels scolaires devraient être élaborées pour permettre aux auteurs de proposer diverses interprétations et d'exprimer différents points de vue dans les manuels;

d) Il conviendrait d'agréer une large gamme de manuels proposés par différents éditeurs, de manière à permettre aux enseignants d'opérer un choix. En outre, le programme devrait accorder un certain temps (dans l'idéal 30 % du temps de travail) aux enseignants pour leur permettre d'introduire des matériels pédagogiques complémentaires, en particulier des sources historiques authentiques, sans devoir solliciter l'approbation préalable du ministère;

e) Les procédures d'approbation et d'agrément et les critères de sélection des manuels scolaires devraient être clairs et faire droit aux compétences en histoire et en éducation plutôt qu'à des exigences idéologiques et politiques. Des bonnes pratiques en matière d'approbation et d'agrément de manuels scolaires consistent à recourir à des appels d'offres ouverts à tous les éditeurs et à confier à des comités d'experts indépendants le soin d'étudier les offres et d'approuver celles qui remplissent les conditions voulues;

f) Le contenu des évaluations et des examens devrait être révisé de manière à se conformer aux programmes d'études et aux normes relatives à l'enseignement de l'histoire;

g) S'il y a lieu de consulter l'éventail des communautés et des groupes, la responsabilité de l'élaboration des manuels d'histoire devrait être confiée aux historiens; la prise de décisions par d'autres entités (notamment les responsables politiques et les penseurs des milieux religieux, littéraires ou intellectuels au sens large) devrait être évitée.

89. La Rapporteuse spéciale recommande que les États examinent leur cadre législatif pour s'assurer qu'il respecte pleinement les libertés académiques en ce qui concerne le personnel enseignant, les chercheurs et les élèves et qu'il garantit l'autonomie des universités. Plus particulièrement :

a) Les États devraient veiller à ce que le personnel universitaire soit recruté et promu en dehors de toute discrimination fondée sur l'appartenance nationale, linguistique ou ethnique, sur la religion ou sur les opinions politiques. Les conditions d'emploi et de promotion au sein des universités et des institutions de recherche devraient être clairement définies et transparentes. Les vacances de poste devraient, dans tous les cas, faire l'objet d'annonces publiques;

b) Les chercheurs devraient être libres de choisir leur sujet de recherche et de diffuser leurs résultats. Ils ne devraient pas être contraints de consacrer leur recherche à l'histoire de la nation ou de la communauté ou de se limiter à l'étude d'une période donnée, mais plutôt encouragés à étudier toutes les périodes de l'histoire, de l'ère préhistorique à l'époque contemporaine. Le

financement des institutions de recherche, de projets spécifiques dans le domaine de l'histoire, ainsi que des revues scientifiques et des activités de publication des institutions scientifiques et des universités, devrait être transparent. La loi devrait prévoir la publication de livres d'histoire sans but lucratif et garantir la liberté de publier des résultats scientifiques;

c) Les États devraient passer en revue les règlements et les pratiques relatives à l'utilisation des bibliothèques et des archives et, plus spécifiquement, les questions suivantes : les délais de prescription applicables à l'ouverture des archives; les procédures relatives à l'autorisation d'accès aux archives; les dispositions régissant le classement de documents en tant que secrets d'État; les possibilités offertes aux chercheurs pour photocopier, scanner ou photographier la documentation; et la possibilité offerte à des chercheurs étrangers d'accéder aux archives, ainsi que les voies de recours en cas de refus de cet accès;

d) Les États devraient permettre de consulter les archives importantes relatives à l'histoire d'autres pays, notamment les anciennes colonies, en numérisant les dossiers et les mettant gracieusement à disposition, et devraient envisager la coopération en matière de recherche.

90. La Rapporteuse spéciale recommande ce qui suit :

a) Les États devraient assurer la formation permanente et l'éducation de haut niveau des enseignants dans les universités et dans le cadre de séminaires et d'ateliers. Les critères de recrutement et de promotion des enseignants d'histoire devraient être transparents et la formation permanente devrait être une condition préalable de leur promotion professionnelle;

b) Les ministères compétents devraient lancer des appels d'offres relatifs à l'organisation de séminaires et de conférences, qui permettraient à diverses organisations non gouvernementales d'obtenir un agrément pour ces activités. Cette démarche permettrait diversifier, pour les enseignants, les choix en matière de formation permanente et de limiter le contrôle et le monopole que pourrait exercer l'État;

c) La formation des enseignants dans les situations d'après conflit devrait être conçue de manière à promouvoir de nouvelles compétences axées sur le maintien et la consolidation de la paix;

d) Des matériels pédagogiques devraient être élaborés à l'intention des adultes, particulièrement dans les sociétés engagées dans des processus de consolidation de la paix;

e) Les États devraient respecter et promouvoir le droit des enseignants de constituer librement des associations professionnelles.

91. La Rapporteuse spéciale recommande que l'on s'emploie ou que l'on continue de s'employer à prendre en compte les vues et les perspectives de toutes les parties et de toutes les communautés dans les discours historiques (manuels), par exemple en mettant en place des commissions d'historiens réunissant des spécialistes de différents pays ou de différentes communautés. Ces commissions devraient bénéficier du soutien de l'État, qu'elles relèvent de ministères ou qu'elles soient indépendantes. L'indépendance de ces commissions sera davantage assurée si leurs membres sont désignés par des associations ou des organes professionnels (par exemple, les associations

d'historiens, d'enseignants d'histoire, les institutions de recherche et les universités, les institutions pédagogiques ou les associations de minorités).

92. Les États devraient respecter les normes professionnelles telles que définies par la profession des historiens.

93. La Rapporteuse spéciale recommande que les États appliquent intégralement les dispositions internationales relatives à la coopération internationale dans les domaines de la culture et de l'éducation, particulièrement l'article 28 3) de la Convention relative aux droits de l'enfant et l'article 15 4) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, s'agissant de l'écriture et de l'enseignement de l'histoire.

Annexe

Liste des experts qui ont participé à la réunion tenue à Londonderry (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord) les 2 et 3 juillet 2013

<i>Nom</i>	<i>Affiliation</i>
Sami Adwan	Professeur au Département d'éducation et de formation des formateurs, Université de Bethlehem; Cofondateur et codirecteur, Peace Research Institute in the Middle East (par correspondance)
Noro Andriamiseza	Spécialiste de programme, Section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris
Mélanie Borès	Projet PIMPA (Politiques et initiatives mémorielles et pratiques artistiques dans les processus de paix et de reconstruction), Haute école d'art et de design de l'Université de Genève, Genève
Dominique Bouchard	Responsable des programmes d'éducation et de sensibilisation, Hunt Museum, Limerick (Irlande)
Dominic Bryan	Directeur, Institute of Irish Studies, et maître de conférences en anthropologie sociale, Queen's University, Belfast (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord)
Bob Collins	Président, Arts Council of Northern Ireland, et Broadcasting Authority of Ireland, Dublin
Christine Collins	Membre de la Commission des droits de l'homme de l'Irlande du Nord, Belfast (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord)
Elizabeth Craig	Chargée de cours, Sussex University (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord)
Willie Doherty	Artiste, Londonderry (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord)

<i>Nom</i>	<i>Affiliation</i>
Pierre Hazan	Codirecteur, projet PIMPA, Haute école d'art et de design de l'Université de Genève, Genève
John Johnston	Codirecteur, Centre for Arts and Learning, Goldsmiths, University of London
Milton Kerr	Membre de la Commission des droits de l'homme de l'Irlande du Nord, Belfast
Nina Kochelyaeva	Secrétaire académique, Institut russe pour la recherche culturelle, Moscou
Simone Lässig	Professeur, Département d'histoire, Université de Braunschweig (Allemagne); Directrice, Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires, Braunschweig
J. Wilton Littlechild	Fondateur, Organisation internationale de développement des ressources indigènes; Président, Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones
Deirdre Mac Bride	Directeur du Programme pour la diversité culturelle, Northern Ireland Community Relations Council, Belfast
Mumsy Malinga	Animateur de l'atelier, Musée de l'apartheid, Johannesburg (Afrique du Sud)
Mikel Mancisidor	Membre du Comité des droits économiques, sociaux et culturels; Directeur du Centro UNESCO del Pais Vasco (UNESCO Etxea), Bilbao (Espagne)
Alan McCully	Maître de conférences en éducation, School of Education, University of Ulster, Irlande
Michael O'Flaherty	Chef de la Commission des droits de l'homme de l'Irlande du Nord, Belfast
Sylvie Ramel	Maître de recherche, Projet PIMPA, Haute école d'art et de design de l'Université de Genève

<i>Nom</i>	<i>Affiliation</i>
Nobuhiro Shiba	Professeur émérite, Institut de hautes études de sciences et lettres, Division des études régionales, Université of Tokyo (Japon)
Dubravka Stojanović	Professeur, Département d'histoire, Faculté de philosophie, Université de Belgrade, Belgrade
Ibrahim Thioub	Professeur, Université de Dakar; Directeur, Centre Africain de recherches sur les traites et les esclavages, Dakar; Chercheur associé, Institut d'études avancées de Nantes, (France)
John Johnston	Codirecteur, Centre for Arts and Learning, Goldsmiths, University of London
