



# Assemblée générale

Distr. générale  
22 décembre 2014  
Français  
Original: anglais

---

## Conseil des droits de l'homme

### Vingt-huitième session

Points 2 et 3 de l'ordre du jour

### Rapport annuel du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme et rapports du Haut-Commissariat et du Secrétaire général

Promotion et protection de tous les droits de l'homme,  
civils, politiques, économiques, sociaux et culturels,  
y compris le droit au développement

## Résumé de la table ronde sur l'enseignement de l'histoire et les processus mémoriels

### Rapport du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme

#### *Résumé*

Le présent rapport est soumis en application de la résolution 25/19 du Conseil des droits de l'homme en date du 28 mars 2014, dans laquelle le Conseil a décidé de tenir, à sa vingt-septième session, une table ronde sur l'enseignement de l'histoire et les processus mémoriels afin, notamment, de contribuer à la mise en commun de bonnes pratiques en la matière.



## Table des matières

	<i>Paragraphes</i>	<i>Page</i>
I. Introduction .....	1–3	3
II. Déclaration liminaire de la Haut-Commissaire adjointe aux droits de l’homme .....	4–7	3
III. Interventions des participants .....	8–28	4
IV. Projection d’une vidéo sur le rôle des comédiens de théâtre dans la consolidation de la paix .....	29–30	9
V. Résumé du débat .....	31–69	9
A. Observations générales .....	34–35	10
B. Enseignement de l’histoire et processus mémoriels: une approche à multiples facettes .....	36–42	10
C. Difficultés et recommandations connexes .....	43–49	11
D. Expériences nationales en matière d’enseignement de l’histoire et de processus mémoriels .....	50–69	12
VI. Observations finales .....	70–75	15

## I. Introduction

1. Le 9 septembre 2014, en application du paragraphe 14 de sa résolution 25/19, le Conseil des droits de l'homme a tenu à sa vingt-septième session une table ronde sur l'enseignement de l'histoire et les processus mémoriels, afin, notamment, de contribuer à la mise en commun de bonnes pratiques en la matière.
2. La table ronde a été présidée par Baudelaire Ndong Ella, Président du Conseil des droits de l'homme, et animée par Farida Shaheed, Rapporteuse spéciale dans le domaine des [droits culturels](#). Flavia Pansieri, Haut-Commissaire adjointe aux droits de l'homme, a prononcé une déclaration liminaire. Ont participé à la table ronde Dubravka Stojanovic, professeur d'histoire à l'Université de Belgrade, Sami Adwan, professeur de pédagogie et formateur d'enseignants à l'Université d'Hébron, dans le territoire palestinien occupé, Marie Wilson, Commissaire à la Commission de vérité et réconciliation du Canada et Pablo de Greiff, Rapporteur spécial sur [la promotion de la vérité, de la justice, de la réparation et des garanties de non-répétition](#).
3. Le présent résumé a été établi par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme en application du paragraphe 15 de la résolution 25/19 du Conseil des droits de l'homme, dans lequel le Conseil a prié la Haut-Commissaire d'établir un compte rendu de la table ronde.

## II. Déclaration liminaire de la Haut-Commissaire adjointe aux droits de l'homme

4. Dans sa déclaration liminaire, M<sup>me</sup> Pansieri a noté que la table ronde avait lieu à un moment particulièrement opportun, puisque l'année 2014 marquait le centième anniversaire du début de la Première Guerre mondiale. Elle a rappelé que la manière dont le passé était perçu, interprété et parfois déformé orientait la compréhension du présent et façonnait les relations entre les communautés et au sein même de celles-ci. En particulier, le désir de vengeance, le refus d'entendre le récit d'autres peuples, l'exclusion de certains groupes de la mémoire officielle et la représentation négative de certaines communautés dans les manuels d'histoire opposaient les peuples et les incitaient à la discrimination, à la haine et à la persécution. À l'inverse, en permettant à différentes communautés de donner leur point de vue sur l'histoire, on favorisait la compréhension mutuelle et on contribuait à nourrir le sentiment d'une humanité commune.
5. La Haut-Commissaire adjointe a noté que la plupart des sociétés, sinon toutes, rencontraient des difficultés lorsqu'il s'agissait de retracer leur passé, en particulier: les sociétés qui avaient souffert d'un conflit ou d'une guerre civile, ou vécu sous un régime autoritaire; les sociétés postcoloniales et postesclavagistes; et les sociétés en proie à des divisions liées à l'appartenance ethnique, nationale ou linguistique, à la religion, aux croyances ou à l'idéologie politique.
6. La Haut-Commissaire adjointe a insisté sur le rôle de premier plan que jouaient la justice et la réparation, à travers la quête de vérité et le respect des droits de l'homme, en ce qu'elles permettaient de rompre ce qu'elle a qualifié d'engrenage des violations massives des droits de l'homme. Il était évident que les processus de réconciliation devaient permettre de construire un discours historique nouveau, dont nul ne serait exclu. La Haut-Commissaire adjointe a estimé que des excuses officielles et sincères étaient essentielles car elles permettaient aux victimes d'être reconnues en tant que titulaires de droits et respectées au sein de la communauté. Elle a ajouté que les événements et monuments commémoratifs conçus de manière réfléchie, de façon à tenir compte des points

de vue des uns et des autres, permettaient également aux différents groupes d'être reconnus, de livrer le récit de ce qu'ils avaient vécu et d'exprimer leur vision des choses.

7. La Haut-Commissaire adjointe a déclaré que l'enseignement de l'histoire devrait stimuler et encourager l'engagement civique, ainsi que la réflexion et le débat critiques, afin de nous aider à comprendre non seulement le passé, mais aussi les problèmes qui se posent à notre époque, notamment la discrimination et la violence. Enfin, elle a estimé que même lorsqu'il était encore trop tôt pour écrire un récit commun des événements passés, ou lorsqu'il était trop douloureux de le faire, une première étape pouvait être franchie qui consistait à prendre conscience et à admettre qu'il existait différents points de vue quant aux raisons pour lesquelles ces événements s'étaient produits et à la manière dont ils s'étaient déroulés. La difficulté consistait à savoir distinguer la manipulation de l'histoire à des fins politiques de la réinterprétation continuelle et légitime du passé.

### III. Interventions des participants

8. Dans les observations liminaires qu'elle a formulées en qualité d'animatrice de la table ronde, M<sup>me</sup> Shaheed a rappelé qu'elle avait consacré une série de deux rapports à la question du discours historique et du discours mémoriel dans les sociétés divisées, l'un portant sur les manuels d'histoire (A/68/296) et l'autre sur les mémoriaux et les musées (A/HRC/25/49). Dans ces rapports, M<sup>me</sup> Shaheed s'était employée à déterminer les circonstances dans lesquelles le discours historique promu par les États ou par des acteurs non gouvernementaux dans les écoles pouvait poser des problèmes du point de vue des droits de l'homme. Elle a souligné que les parties prenantes tenaient trop rarement compte de la diversité culturelle et de la multiplicité des discours historiques et mémoriels qui existaient au sein des communautés et entre les communautés. Des guerres silencieuses se livraient également dans les domaines de la culture et de l'éducation, où l'on alimentait de profondes incompréhensions entre les communautés, ouvrant ainsi la voie à la discrimination, à la violence, voire à une vengeance future.

9. M<sup>me</sup> Shaheed a noté que les gens avaient à cœur, d'une part, de retracer, de faire valider et de faire connaître leur propre histoire, ainsi que de la faire reconnaître par d'autres et, d'autre part, de remettre en question les interprétations dominantes. Elle a insisté sur le rôle essentiel que jouaient le discours historique et le discours mémoriel, en tant qu'éléments du patrimoine culturel, en ce qu'ils contribuaient à façonner l'identité collective. Notant qu'il n'existait pas de discours historique unique entre différents États ou dans un même pays, elle a souligné que l'enseignement de l'histoire et les processus mémoriels devaient tenir compte des différents points de vue, et qu'il importait d'encourager la pensée critique, l'apprentissage analytique et le débat, pour permettre une meilleure compréhension des problèmes contemporains liés à l'exclusion et à la violence.

10. La Rapporteuse spéciale a rappelé que la liberté d'enseignement et la liberté artistique, qui hélas étaient trop souvent restreintes, jouaient un rôle de taille dans cette démarche. Les universitaires et les artistes, en particulier, pouvaient nous aider à comprendre que ni l'histoire écrite ni la réminiscence du passé ne donnait jamais de résultat définitif et immuable. Le passé était toujours sujet à interprétation, à débat et à réinterprétation. La Rapporteuse spéciale a noté qu'il fallait faire en sorte que différents récits puissent être faits, d'une manière qui ait du sens pour tous, d'un point de vue culturel. En outre, l'expression personnelle par la création artistique était indispensable pour donner de la visibilité aux victimes.

11. M<sup>me</sup> Shaheed a fait observer qu'il était essentiel de favoriser l'expression d'une multitude de récits différents des événements passés, en particulier au lendemain d'un conflit et dans les sociétés profondément divisées car cela permettait de mieux comprendre

le vécu de l'autre, quel qu'il soit, et donnait un aperçu de l'humanité commune de tous au-delà des fractures identitaires qui étaient particulièrement visibles en situation de conflit. Enfin, elle a noté que cette diversité des récits était essentielle à la viabilité des processus de réconciliation.

12. M<sup>me</sup> Stojanovic a souligné que la table ronde avait lieu à point nommé. Elle a fait savoir que, le plus souvent, il n'existait pas de récit commun du passé. Par exemple, de nombreux débats avaient eu lieu peu après la Première Guerre mondiale au sujet de Gavrilo Princip, assassin de l'archiduc Franz Ferdinand, que d'aucuns qualifiaient de criminel et d'autres, de héros ou de combattant de la liberté. Tous les événements historiques avaient été sujets à diverses interprétations, en fonction de l'angle à partir duquel on les analysait. Les sociétés sortant d'un conflit, d'une guerre civile, d'une dictature ou d'un processus de décolonisation donnaient des interprétations parallèles des événements qu'elles avaient traversés. Ces interprétations se traduisaient, pour le peuple, par des réalités parallèles qui empêchaient la réconciliation.

13. M<sup>me</sup> Stojanovic a déclaré qu'il était quasi impossible que deux États autrefois en guerre fassent le même récit des événements passés; la publication d'un manuel d'histoire franco-allemand était toutefois un exemple de cas où l'on y était parvenu. Elle a néanmoins précisé que cette réussite était en grande partie due à certaines circonstances rares et favorables, à savoir le rôle de l'Union européenne en tant que cadre politique de dialogue et le développement avancé des sciences historiques et sociales en France et en Allemagne.

14. D'autres solutions pouvaient toutefois être recommandées si l'on ne parvenait pas à écrire un récit commun, notamment l'adoption d'une approche axée sur différents points de vue, qui permettait à toutes les voix de se faire entendre. M<sup>me</sup> Stojanovic a expliqué que grâce à cette méthode, quatre livres avaient été publiés sur des questions controversées liées aux guerres qui avaient éclaté dans les années 1990 en ex-Yougoslavie et que la Serbie avait lancé un projet, auquel participaient 60 historiens, aux fins de la rédaction d'un ouvrage sur cette période de l'histoire. M<sup>me</sup> Stojanovic a insisté sur le rôle particulièrement intéressant que pouvait jouer la multiplicité des points de vue en ce qu'elle permettait de convertir la controverse en un débat au sein duquel toutes les parties pouvaient livrer leur propre interprétation. Elle a souligné qu'il fallait changer la manière dont l'histoire, en tant que matière, était enseignée dans les écoles, en levant le voile sur les controverses et en ouvrant le débat sur les divers discours existants. Elle a admis que, s'il était souvent impossible de parvenir à un consensus sur les événements du passé, la première étape fondamentale consistait à informer les élèves des différents points de vue d'autres groupes.

15. M<sup>me</sup> Stojanovic a noté que les programmes d'histoire ne tenaient souvent compte que de l'histoire politique, insistant à outrance sur les conflits, alors que l'on pourrait aborder bien d'autres événements importants relevant, par exemple, de l'histoire sociale, notamment de l'histoire du genre.

16. M. Adwan a coécrit avec un groupe d'enseignants israéliens et palestiniens un manuel d'histoire intitulé «*Side by Side: Parallel Histories of Israel-Palestine*» («*Côte à côte: Histoires parallèles d'Israël et de Palestine*»). Il a précisé que la publication de ce manuel, fruit de sept années de collaboration rigoureuse, faisait suite au non-respect, par les deux camps, de certains termes des Accords d'Oslo de 1993 en vertu desquels les deux États devaient revoir leurs systèmes éducatifs pour faire en sorte qu'ils soient axés sur la paix en rédigeant un manuel d'histoire dans l'esprit des Accords. Au lieu de respecter cette obligation, chacun des deux camps avait continué à enseigner exclusivement sa propre version des faits. Le manuel d'histoire rédigé par M. Adwan et ses homologues avait pour but de présenter les deux récits côte à côte, en leur accordant la même importance. Pour ce faire, les auteurs avaient choisi de présenter les récits en deux colonnes, une pour chacun, en laissant un espace entre les deux pour permettre aux élèves d'écrire des commentaires. M. Adwan a estimé non seulement que cela donnait un sentiment d'égalité puisque

le même espace était consacré à chacun des deux récits, mais aussi que cela permettait d'instaurer une certaine symétrie entre les enseignants, malgré le déséquilibre des pouvoirs qui existait entre les deux États.

17. Le manuel permettait essentiellement de donner aux élèves tant israéliens que palestiniens la possibilité d'étudier leur histoire mutuelle, ainsi que la leur propre. M. Adwan a noté que le projet s'inscrivait dans une démarche démocratique notamment parce qu'il tenait compte du droit des enfants d'avoir accès à l'information, ainsi que des libertés universitaires des enseignants et des chercheurs. Il a fait observer qu'il fallait que l'enseignement devienne, non plus un moyen de perpétuer le conflit, mais bien un moyen de consolider la paix, et a rappelé que chaque camp pouvait tirer des enseignements du traumatisme de l'autre.

18. M. Adwan a abordé plus avant certaines des difficultés que les autres enseignants et lui-même avaient rencontrées au cours de la conception et de la mise en œuvre du projet, ainsi que les défis qu'il faudrait relever à l'avenir. Au cours de la phase de conception du projet, la collaboration s'était avérée plus difficile que prévu, étant donné que le conflit israélo-palestinien se poursuivait; les enseignants étaient notamment réticents à mettre leurs différends de côté. M. Adwan a toutefois souligné qu'il était important que les manuels de ce type soient rédigés par des enseignants et non par des historiens, car le processus de rédaction lui-même permettait, dans une certaine mesure, de rééduquer les enseignants et de les former de manière à ce qu'ils puissent ensuite enseigner à leurs élèves ces nouveaux récits parallèles et les multiples points de vue à prendre en compte dans l'apprentissage de l'histoire. Aujourd'hui, la principale difficulté consistait à veiller à ce que les enseignants se sentent à l'aise avec les deux récits et apprécient, dans la pratique, la liberté qu'ils avaient de les enseigner. Cette expérience, loin d'effrayer, devrait au contraire être vue comme un moyen d'agir. Une telle liberté devrait être garantie par l'État.

19. M. Adwan a insisté sur le rôle important des familles, qui contribuaient à enseigner aux jeunes générations les événements de l'histoire. Toutefois, l'enseignement que les enfants recevaient de leur famille était souvent biaisé et contribuait à attiser les tensions actuelles et à alimenter les méprises. Les enseignants devaient être chargés de livrer un récit de l'histoire qui soit plus inclusif et impartial et qui tienne compte des points de vue des différentes parties; il fallait toutefois qu'ils se sentent en mesure de le faire en toute sécurité et qu'ils soient convaincus des avantages qu'il y avait à tenir compte de ces différents points de vue. M. Adwan a rappelé qu'il fallait assurer l'accès des enfants à une variété de supports et de ressources, ainsi qu'à un large éventail de manuels scolaires et qu'il fallait former les enseignants dans cet esprit. De même, concernant la question du contenu des programmes, il a estimé qu'il fallait respecter des critères fixés d'un commun accord et axés sur les droits de l'homme, et que les historiens devaient poursuivre leurs travaux de recherche pour déterminer ce qui avait été à l'origine de certains faits historiques.

20. Bien que l'expérience ait été difficile, M. Adwan a fait savoir qu'il recommandait ce type de projets à d'autres nations qui entretenaient des relations conflictuelles, politiques ou autres, en ce qui concernait leur discours historique.

21. M<sup>me</sup> Wilson a participé à la table ronde en sa qualité de membre de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. La Commission avait publié, comme il lui avait été demandé, un manuel d'histoire sur le système des pensionnats autochtones, qui avait eu de lourdes conséquences pour de nombreuses générations d'enfants autochtones du Canada et avait laissé ses marques sur la société comme sur les individus. Elle a déclaré que ce manuel avait pour objectif de retracer un chapitre de l'histoire du Canada dont beaucoup de gens n'avaient pas connaissance et dont d'autres, y compris des victimes, niaient l'existence. Ces événements de l'histoire avaient eu pour effet de fausser les relations entre les autochtones et le reste de la population du Canada, ou de les rendre inexistantes; ce

phénomène avait été aggravé par l'enseignement de récits différents, génération après génération, et par les stéréotypes négatifs présentés dans les manuels d'histoire eux-mêmes. C'était la raison pour laquelle ce manuel d'histoire avait été publié, dans le cadre d'une initiative éducative plus vaste qui permettrait à terme de mieux informer la population adulte, qui serait alors capable d'inculquer à ses propres enfants un récit plus honnête de l'histoire du Canada. M<sup>me</sup> Wilson a rappelé que les États et les médias devaient informer les citoyens en prenant les mesures voulues, de façon à transformer les sociétés au-delà du discours admis.

22. M<sup>me</sup> Wilson a ajouté que le manuel d'histoire commencerait à produire ses effets lorsque son contenu ferait partie intégrante de l'histoire du Canada telle qu'elle est enseignée à tous les enfants du pays. Elle a souligné que les provinces et territoires du Canada pouvaient l'utiliser comme point de départ pour élaborer un récit plus adapté des événements survenus à l'échelle locale. Dans deux provinces et territoires, le manuel était déjà utilisé comme support d'enseignement dans le cadre d'un nouveau cours obligatoire pour tous les élèves. M<sup>me</sup> Wilson a toutefois souligné que la volonté politique était un facteur décisif et a remercié les ministres de l'éducation qui avaient fait preuve d'initiative en accordant la priorité à l'élaboration d'un nouveau programme scolaire en à peine un an et demi. L'élaboration de ce programme était également le fruit d'un dur labeur et d'une collaboration entre des spécialistes de l'enseignement et des victimes du système des pensionnats, qui avait notamment pris la forme d'activités d'expression artistique. D'autres mesures avaient été prises: les enseignants avaient notamment été eux-mêmes formés, puisqu'ils devaient apprendre un récit historique qu'on ne leur avait pas enseigné à l'université, et des services de santé avaient été mis en place de sorte que l'enseignement d'un chapitre douloureux de l'histoire n'ait pas d'effet contre-productif, c'est-à-dire qu'il ne fasse pas encore plus de mal.

23. M<sup>me</sup> Wilson a souligné que dans le cadre des processus mémoriels, il fallait s'employer en priorité à créer les conditions nécessaires au maintien d'un dialogue constant et accorder moins d'importance à la nature du processus lui-même. Ce dialogue avait lieu en partie au sein des familles, où les effets de l'injustice se transmettaient souvent à la génération suivante. Enfin, M<sup>me</sup> Wilson a fait observer qu'il fallait répondre d'urgence à ces questions, non seulement pour empêcher que de tels événements se reproduisent, mais aussi pour mettre fin à d'autres injustices de cet acabit. Il était également urgent d'apprendre des aînés tant qu'ils étaient encore là pour transmettre l'héritage le plus précieux mis en péril par les pensionnats, en particulier la langue, les connaissances culturelles et les cérémonies spirituelles. Cet héritage aidait à refermer les blessures du passé, à rendre leur dignité aux autochtones et à enrichir l'identité canadienne.

24. M. de Greiff a rappelé que les questions relatives à l'enseignement de l'histoire et aux processus mémoriels étaient au cœur de son mandat. Il était d'avis que les «interventions culturelles» pouvaient contribuer grandement à faire avancer la cause de la justice transitionnelle. Ces interventions pouvaient avoir lieu ailleurs que dans les institutions officiellement responsables de l'élaboration des politiques; il pouvait s'agir de commémorations, de formes d'expression culturelle ou d'articles d'opinion, dans divers médias et dans les musées, par exemple. Le Rapporteur spécial a rappelé qu'il fallait faire une distinction fondamentale entre trois types d'interventions: les interventions culturelles, les interventions des institutions sociales et les interventions des particuliers. Ces trois types d'interventions étaient nécessaires pour vaincre le racisme et la discrimination, mettre fin à des peurs prégnantes et remédier aux conséquences sous-jacentes de violations massives des droits de l'homme. Il a ajouté que les régimes oppressifs et autoritaires savaient parfaitement contrôler les produits culturels et que les «entrepreneurs culturels», qui étaient tout à fait conscients de l'importance des interventions culturelles, pouvaient mettre un terme aux conflits.

25. M. de Greiff a ajouté qu'il arrivait souvent que les victimes des conflits soient perçues comme une menace à l'économie nationale et aux intérêts fondamentaux de l'élite au pouvoir, mais que les interventions culturelles contribuaient grandement à les rendre visibles et à rappeler la dette à leur égard. Les interventions culturelles jouaient un rôle de taille en ce qu'elles permettaient de comprendre, notamment d'un point de vue intergénérationnel, comment les violations étaient perpétuées dans l'espace et dans le temps.

26. M. de Greiff a rappelé que les États devaient être conscients que le choix qui s'offrait à eux ne consistait pas à oublier le passé ou à s'en rappeler: il fallait plutôt qu'ils débattent en vue de déterminer la place à réserver, dans la sphère publique, à la réminiscence du passé et à l'expression de multiples points de vue à cet égard. Il a noté que pour créer un tel espace, l'on pouvait par exemple soutenir la société civile, à la fois financièrement et en réunissant les conditions nécessaires pour qu'elle puisse mener ses activités efficacement. Le Rapporteur spécial a insisté sur le fait que les instruments de la justice transitionnelle, notamment les commissions de vérité, étaient bien plus efficaces lorsqu'ils comportaient expressément des éléments culturels et faisaient appel à la participation des citoyens. Il a illustré son propos par des exemples, citant notamment les expositions de photographie et d'art présentées au Pérou, au Timor-Leste ou en Sierra Leone, et les réformes éducatives proposées par l'Instance équité et réconciliation, au Maroc.

27. M. de Greiff a instamment prié les États non seulement de s'abstenir de s'immiscer dans les activités menées par la société civile dans le cadre du travail de mémoire, mais aussi de prendre des mesures constructives, par exemple, de soutenir plus énergiquement les interventions culturelles; de garantir la liberté et l'indépendance effectives des acteurs intervenant dans ce processus, notamment en libéralisant la création des organisations de la société civile; de faciliter l'accès aux archives; et de soutenir un système éducatif qui favorise un enseignement de l'histoire qui tienne compte de différents points de vue. Il a ajouté que si les États devaient davantage tenir compte des rapports des commissions Vérité et réconciliation, ces rapports pourraient eux-mêmes être plus explicites de façon à aider les États à prendre les bonnes mesures. Il a rappelé aux organisations de la société civile qu'il leur incombait, dans le cadre des débats, de promouvoir les droits de tous, et non d'une poignée de personnes seulement.

28. M. de Greiff a appelé l'attention sur le décalage qui existait entre la théorie et la pratique dans le domaine de l'enseignement de l'histoire et des processus mémoriels. Il a rappelé que ce décalage était encore bien visible pour différentes raisons: parce que divers États continuaient de nier les violations commises, notamment les massacres et les génocides; du fait de la manipulation courante des faits historiques à des fins bassement politiques; en raison des obstacles auxquels se heurtaient les artistes, les universitaires et les historiens dans le cadre de leur travail, notamment lorsqu'ils souhaitaient consulter des archives; du fait des restrictions imposées à la liberté d'expression et à la liberté d'association, des sommes limitées investies dans l'éducation, par rapport aux budgets consacrés à d'autres secteurs tels que la défense, ainsi que des obstacles à l'accès aux médias; et en raison de politiques mémorielles et éducatives conçues sans réelle concertation avec les parties prenantes et de l'attention portée sélectivement à certains sujets au détriment d'autres. Ces mauvaises pratiques étaient malheureusement plus courantes que les marques de soutien au travail de mémoire et à l'enseignement de l'histoire.

#### IV. Projection d'une vidéo sur le rôle des comédiens de théâtre dans la consolidation de la paix

29. À l'issue de la première phase du débat, on a projeté une vidéo d'une durée de dix minutes<sup>1</sup>, qui contenait des extraits d'un documentaire de Cynthia Cohen et Allison Lund, intitulé «Acting together on the world stage: performance and the creative transformation of conflict» («Jouer ensemble sur la scène mondiale: l'interprétation théâtrale et la transformation créative du conflit»). Ce documentaire était le fruit d'une collaboration entre le programme sur la consolidation de la paix et les arts de l'Université Brandeis (États-Unis d'Amérique) et l'association Theatre Without Borders. Il a été diffusé avec l'aimable autorisation des auteurs.

30. La vidéo présentait différents récits portant sur des représentations qui avaient apporté un changement au sein de communautés en conflit; elle montrait aussi des scènes tirées de ces représentations. Elle présentait également différents points de vue sur le rôle des comédiens de théâtre dans la consolidation de la paix. On y voyait différentes interviews de comédiens et de professionnels du théâtre, ainsi que d'universitaires des quatre coins du monde, interrogés sur l'aptitude du théâtre à ouvrir des espaces permettant de raconter des histoires, de rassembler malgré les différences, d'honorer les mémoires et de frayer de nouveaux chemins vers la paix, en offrant un cadre à la conversation et au dialogue. La vidéo mettait l'accent sur le pouvoir qu'avait le théâtre de mettre en scène des questions et des problèmes tabous et d'inviter le spectateur à réfléchir, en encourageant l'analyse critique d'une situation donnée. Non seulement le théâtre était une autre méthode de mise en récit qui faisait appel à l'imagination, mais il avait également été démontré qu'il permettait aux victimes de violations des droits de l'homme d'extérioriser la douleur qu'elles n'avaient peut-être pas réussi à exprimer dans un cadre politique officiel. Le théâtre avait donc le pouvoir d'impulser une transformation sociale en donnant aux victimes les moyens de reconstruire leur vie. Une des troupes de théâtre interrogées avait insisté sur le rôle du théâtre en tant que forme non violente d'opposition à la violence elle-même.

#### V. Résumé du débat

31. Au cours du débat, des représentants des pays et des organisations ci-après ont pris la parole: Afrique du Sud, Algérie, Argentine, Arménie, Autriche, Brésil, Chine, Colombie, Cuba, Estonie, États-Unis d'Amérique, Éthiopie, Fédération de Russie, France, Groupe des États d'Afrique (représenté par l'Éthiopie), Indonésie, Irlande, Israël, Italie, Lituanie, Maroc, Pakistan, Roumanie, Rwanda, Serbie, Sierra Leone, Turquie, Uruguay, Viet Nam et Union européenne. Faute de temps, les délégations des pays ci-après n'ont pas pu faire de déclaration: Émirats arabes unis, État plurinational de Bolivie, Malaisie et République bolivarienne du Venezuela.

32. Des représentants des organisations non gouvernementales ci-après ont également pris la parole: Amnesty International, Communauté internationale Bahá'íe, Hope International, Human Rights Now, Mouvement international des jeunes et des étudiants pour les Nations Unies et Verein Südwind Entwicklungspolitik.

33. Les délégations ont salué l'organisation de la réunion-débat, qui offrait un cadre favorable au partage de données d'expérience et de bonnes pratiques sur l'enseignement de l'histoire et les processus mémoriels.

<sup>1</sup> À visionner sur [www.youtube.com/watch?v=gHl156AmfCo](http://www.youtube.com/watch?v=gHl156AmfCo).

## A. Observations générales

34. La plupart des délégations ont souligné qu'il était essentiel que les États reconnaissent les erreurs du passé et en tirent des enseignements pour éviter que les violations des droits de l'homme ne se répètent et créer un climat de confiance entre des groupes anciennement opposés. Des États ont estimé que les processus mémoriels étaient une condition *sine qua non* de la justice et un élément indispensable pour instaurer la paix, et ont noté que la réconciliation ne pouvait pas avoir lieu si les souvenirs et les souffrances des victimes étaient méprisés.

35. Il a été noté que les souvenirs faisaient partie de la nature humaine et que la mémoire façonnait l'identité. Le vaste éventail d'instruments de la justice transitionnelle pouvait comprendre des mesures symboliques de réparation, à savoir des manifestations et des monuments de commémoration dans des lieux symboliques, pour honorer la mémoire des victimes d'un passé douloureux et attester de la reconnaissance du passé par les autorités. Nombre de participants ont souligné que les victimes devaient être au centre des processus mémoriels et que l'accent devait être mis sur les difficultés qu'elles rencontraient en termes de protection et de réparation. De fait, les victimes ne pouvaient pas participer à la reconstruction du tissu social d'un pays à moins de se voir accorder une reconnaissance minimale, notamment à l'aide de mesures de réparation morale ou symbolique.

## B. Enseignement de l'histoire et processus mémoriels: une approche à multiples facettes

36. Beaucoup d'États ont indiqué qu'il était important de comprendre et d'analyser les éléments ayant contribué à des événements historiques abominables afin de rendre possibles la réconciliation et l'avènement d'un avenir meilleur. Des États ont fait valoir que les récits déformés de l'histoire, associés à l'absence d'une mémoire commune des événements passés, pourraient entraîner de nouvelles atrocités.

37. La diversité des récits historiques avait souvent créé des tensions au sein des sociétés composées de différents groupes qui défendaient et perpétuaient leur propre version des faits historiques. Par conséquent, les fractures sociales entre communautés entravaient les efforts déployés par les gouvernements ou les organisations de la société civile pour combler toutes disparités.

38. La plupart des États ont indiqué à quel point il était essentiel de reconnaître la légitimité des récits divergents. Il fallait les considérer comme une première étape ouvrant la voie à un dialogue qui permettrait à toutes les parties d'exprimer leur point de vue et de décrire leur propre expérience des événements du passé, et leur donnerait réciproquement la possibilité d'écouter d'autres interprétations. Dans ce contexte, il convenait de prendre particulièrement note du rôle que devait jouer l'État pour consacrer des espaces publics à ces débats, en s'appuyant sur les principes de non-discrimination, de tolérance et de respect mutuel, de façon à garantir que les points de vue de toutes les catégories sociales soient entendus. Plusieurs délégations ont reconnu la nécessité d'une coopération entre toutes les parties prenantes, y compris les dirigeants politiques, les historiens et autres universitaires, les artistes et les communautés, pour la réussite de ces débats publics à multiples facettes.

39. Beaucoup d'États ont convenu que cette approche à facettes multiples devait être appliquée à l'ensemble de la société, en particulier dans le secteur de l'éducation, et devait être inscrite au cœur de l'enseignement de l'histoire. Certaines délégations ont insisté sur le rôle de l'enseignement de l'histoire en tant que vecteur de paix et de stabilité à long terme: en agissant sur les plus jeunes générations et en créant des conditions propices à la tolérance et à l'entente mutuelle, l'enseignement de l'histoire, fondé sur une approche à

facettes multiples, pouvait changer les mentalités et les comportements, qui reposent actuellement trop souvent sur des stéréotypes et des préjugés vis-à-vis de certains groupes de personnes. Il a également été noté que les cérémonies mémorielles pouvaient servir à unir les peuples face aux défis à venir.

40. Par ailleurs, de nombreux États ont convenu que l'enseignement de l'histoire ne devait pas être axé uniquement sur les faits, mais qu'il devait également viser, dans le cadre d'une approche à facettes multiples, à développer une pensée critique et analytique, ainsi qu'un comportement civique démocratique, tolérant et responsable par rapport à la diversité sociale. À cette fin, les salles de classe devaient constituer un espace de dialogue et de débat ouverts sur les différents récits historiques, qui devaient être élaborés sur la base d'études scientifiques rigoureuses tendant à faire prévaloir la précision, l'objectivité, l'intégration de tous et l'impartialité.

41. On a fait valoir qu'il incombait aux États d'appuyer les efforts des universités et de la société civile pour parvenir à un récit historique collectif quoique respectueux des diversités.

42. Plusieurs États ont appuyé l'idée selon laquelle un enseignement de l'histoire fondé sur une approche à facettes multiples était non seulement un élément essentiel pour la démocratisation, mais contribuait également au droit des peuples d'avoir accès à leur propre patrimoine et à celui des autres.

### C. Difficultés et recommandations connexes

43. Beaucoup d'États ont relevé certaines mauvaises pratiques en vigueur dans l'enseignement de l'histoire et les processus mémoriels, estimant qu'elles pouvaient menacer les efforts déployés pour éviter que les violations des droits de l'homme ne se répètent.

44. Plusieurs représentants ont condamné l'imposition de restrictions injustifiées à la liberté académique et la promotion d'un manuel d'histoire unique, rédigé par l'État, qui constituaient à leurs yeux des obstacles inquiétants à la paix et aux droits de l'homme. Il a été souligné que certaines populations étaient représentées de façon négative dans les manuels d'histoire, ces derniers évoquant les qualités qui leur faisaient défaut, plutôt que celles qui les caractérisaient. Il était souvent demandé aux élèves d'apprendre par cœur le contenu des manuels scolaires, ce qui entraînait malheureusement l'assimilation d'informations erronées. Nombre de manuels d'histoire continuaient en outre de transmettre des stéréotypes raciaux et sexistes, dont il fallait se débarrasser le plus rapidement possible. En rapport avec ce dernier point, de nombreuses délégations ont affirmé le rôle essentiel du processus mémoriel en tant que moyen de lutte contre l'injustice et les tragédies racistes et moyen de promotion de la réconciliation, dans l'esprit de la troisième Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée, tenue en 2001, et de la Déclaration et du Programme d'action de Durban.

45. Nombre d'États se sont dits préoccupés par l'utilisation de l'enseignement de l'histoire pour inciter à la haine, renforcer les préjugés, faire de la propagande ou créer une hiérarchisation des victimes. Compte tenu de la catastrophe humanitaire provoquée par la Première Guerre mondiale, il fallait exhorter les États à adopter une approche de l'enseignement de l'histoire et des processus mémoriels fondée sur les droits de l'homme en vue de faciliter l'entente mutuelle et de faire en sorte que les violations graves des droits de l'homme ne se répètent pas.

46. Des États ont fait part de leur inquiétude face à la déformation de l'histoire, notamment la négation de l'Holocauste. Un autre élément préoccupant était l'opposition

d'étiquettes historiques par des agents de l'État sur des personnes ou des groupes n'ayant aucun lien avec ces appellations, comme dans le cas de l'utilisation flagrante et non justifiée du terme «nazi» pour tenter de dénigrer une personne ou un groupe. Certains ont également évoqué la montée notable du néonazisme, rappelé que la promotion de l'antisémitisme et de la négation de l'Holocauste ne devaient pas profiter de la protection absolue de la liberté d'expression et de l'information, et demandé aux États de redoubler d'efforts pour lutter contre ces phénomènes, notamment en poursuivant les personnes ayant participé à la destruction de monuments commémoratifs et de cimetières.

47. Des délégations ont indiqué que les processus mémoriels pouvaient poser des problèmes sociaux plus profonds s'ils n'étaient pas menés convenablement. D'autres ont également évoqué avec inquiétude la pratique courante, dans certains États, de la glorification d'atrocités et de leurs auteurs. Elles ont insisté sur le fait que la communauté internationale devait condamner explicitement ces pratiques et que les États devaient plutôt faire en sorte que les auteurs répondent de leurs actes. Par ailleurs, on a souligné que la diversité culturelle ne pouvait pas servir à justifier des violations des droits de l'homme.

48. S'agissant des conditions et recommandations favorisant la réussite des processus mémoriels et des activités d'enseignement de l'histoire, on a fait observer que la liberté d'expression, y compris la liberté de la presse, n'était malheureusement pas garantie dans certains pays. Nombre de délégations ont insisté sur l'obligation qu'ont les États de respecter les droits d'accès à l'information, de liberté d'opinion et d'expression et de liberté d'association et de réunion. Les États devaient garantir l'accès aux archives et aux bibliothèques, et tous les secteurs sociaux, y compris les universitaires, dont le rôle était fondamental pour orienter les débats au moyen de travaux de recherche indépendants, devaient avoir la possibilité de participer librement aux débats sur l'histoire. À cet égard, des participants ont insisté sur le fait que les gouvernements devaient garantir l'autonomie des universités et des instituts de recherche, collaborer avec la société civile et promouvoir sa participation aux débats et garantir l'accès aux fonds de dotation des bibliothèques et aux documents d'archives d'intérêt public, notamment pour les chercheurs d'autres États. Les États ont été encouragés à adopter une approche fondée sur l'intégration de tous et la collaboration dans le domaine de l'enseignement de l'histoire et des processus mémoriels, en tenant compte, respectivement, des contributions de toutes les identités ethniques, nationales, religieuses, linguistiques et culturelles.

49. Des délégations ont recommandé que l'enseignement des droits de l'homme et de la paix soient incorporés dans l'enseignement de l'histoire, conformément aux Principes fondamentaux et directives concernant le droit à un recours et à réparation des victimes de violations flagrantes du droit international des droits de l'homme et de violations graves du droit international humanitaire, et ont indiqué combien il était important que le programme d'histoire couvre non seulement l'histoire du pays en question, mais également l'histoire internationale. Plusieurs autres délégations ont souligné la responsabilité qui incombait aux États de veiller à ce que des processus mémoriels, en tant que forme d'enseignement de l'histoire, soient menés à long terme. Une délégation en particulier a encouragé tous les États à promouvoir les activités de commémoration de façon à mieux faire connaître les événements historiques et leur signification. Enfin, des délégations ont souligné à plusieurs reprises que la démocratie et l'état de droit étaient les meilleurs garants de la réconciliation.

#### **D. Expériences nationales en matière d'enseignement de l'histoire et de processus mémoriels**

50. Au cours du dialogue, la plupart des délégations ont affirmé qu'il était important d'organiser une réunion-débat pour offrir un cadre favorable au partage d'exemples de bonnes pratiques en matière d'enseignement de l'histoire et de processus mémoriels.

Les déclarations des délégations qui ont donné des exemples pour illustrer leurs expériences nationales respectives sont résumées ci-après.

51. L'Irlande a indiqué que pour les dix années de commémorations 2012-2022, qui étaient importantes pour le pays, le Gouvernement avait adopté une approche mémorielle fondée sur les principes de la pleine reconnaissance de toute l'histoire de l'île, de la légitimité de toutes les traditions, du respect mutuel et de la fidélité historique. La délégation a expliqué qu'à l'aide d'un fonds pour la réconciliation, l'Irlande appuyait un certain nombre de projets commémoratifs, dont certains étaient susceptibles de remettre en question la notion d'histoires séparées et d'examiner la manière dont les expériences communes pouvaient avoir une incidence sur les relations sociétales contemporaines.

52. Le Maroc a présenté certaines composantes de son expérience en matière de justice transitionnelle, évoquant en particulier les activités menées par l'Instance équité et réconciliation. Parmi les initiatives prises figuraient l'inauguration de l'Institut des archives du Maroc et l'inventaire des archives marocaines publiques et privées. Le Maroc a également créé l'Institut royal pour la recherche sur l'histoire du Maroc et mis en place un centre d'études et de recherche sur l'histoire moderne, en parallèle avec un diplôme de master spécifique dans ce domaine. Enfin, le Maroc a créé trois musées d'histoire régionale en vue de promouvoir la diversité régionale et linguistique du pays. Divers projets liés à la mémoire avaient également été mis au point, et certains centres de détention, anciennement connus comme des lieux de torture et d'exécution, avaient été convertis en lieux de commémoration.

53. L'Algérie a déclaré qu'elle commémorait, dans le cadre d'un processus multidimensionnel, sa résistance face à la colonisation et la guerre de libération nationale. Des musées avaient été construits, des monuments avaient été érigés et des rues, des villes et des bâtiments portaient le nom de martyrs et de héros nationaux. Des rassemblements continuaient d'être organisés pour commémorer des événements importants de cette époque de l'histoire algérienne. Une approche similaire avait été adoptée et était concrétisée pour honorer les victimes du terrorisme et le courage dont a fait preuve le peuple algérien en choisissant la réconciliation nationale.

54. L'Estonie a souligné que l'approche à facettes multiples était une philosophie forte de l'enseignement de l'histoire et a insisté sur le rôle très apprécié que jouaient les associations à cet égard, notamment l'Association des enseignants estoniens d'histoire et d'éducation civique, la European Association of History Educators et la History Network for Young Europeans. Elle a évoqué quelques initiatives internationales, telles que la «Mémoire du monde» de l'UNESCO, dans laquelle a été inscrite en 2009 la Voie, ou Chaîne, balte, manifestation d'importance qui s'est déroulée pour la première fois en 1989 pour marquer le cinquantième anniversaire du Pacte Molotov-Ribbentrop signé par l'Union soviétique et l'Allemagne nazie. La délégation a également évoqué la mise en place du Musée des occupations en Estonie qui avait pour objectif d'organiser des expositions et de mener des études sur l'histoire récente et complexe du pays. En outre, les étudiants estoniens étaient informés de l'existence de divers lieux commémoratifs, y compris ceux qui se trouvaient à proximité de leurs écoles, dans l'ensemble du programme d'histoire.

55. La Chine a indiqué qu'elle avait introduit une journée de commémoration en l'honneur des victimes du massacre de Nanjing, et a ajouté que les archives historiques liées au massacre avaient été envoyées à la Mémoire du monde de l'UNESCO.

56. La Colombie a indiqué que sa loi de 2011 sur les victimes et la restitution des terres imposait à l'État le devoir de procéder à une reconstruction de la mémoire, avec la participation d'un large éventail d'acteurs, en tant que moyen permettant de réaliser le droit à la vérité. Le Centre national colombien de la mémoire historique a été créé pour reconstruire les événements passés et établir la vérité au moyen d'études et de publications.

Il était également chargé de mettre en œuvre la politique publique relative aux archives concernant les violations du droit international humanitaire et du droit international des droits de l'homme, de prendre des mesures de réparation symbolique et de diriger le Musée national de la mémoire.

57. La Lituanie a évoqué le réseau des centres d'éducation à la tolérance, créé à l'initiative de l'International Historical Commission, qui incitait les étudiants, les enseignants, les organisations non gouvernementales (ONG) et d'autres acteurs à débattre des raisons politiques et sociales qui sont à l'origine des événements historiques ainsi que des conséquences des violations des droits de l'homme, et à y réfléchir. La délégation lituanienne a ajouté que ces initiatives pouvaient contribuer au discours pluraliste de l'enseignement de l'histoire, et promouvoir ainsi la tolérance au sein de la société.

58. La Sierra Leone a expliqué qu'il existait dans le pays une culture sociétale du silence au sujet de la guerre civile, mais que le Gouvernement était déterminé à promouvoir des mesures visant à assurer une paix absolue et durable. Plus particulièrement, la délégation a insisté sur le fait que les locaux du Tribunal spécial pour la Sierra Leone avaient été convertis en 2012 en un musée de la paix doté de salles dans lesquelles étaient exposés des documents et des objets historiques et d'archives, ainsi que d'un jardin commémoratif qui devait encore être aménagé.

59. L'Arménie a évoqué le Musée et monument commémoratif du génocide arménien. Elle a déclaré que le but du Musée, qui a ouvert ses portes en 1995, consistait à fournir des documents à l'appui de tous les éléments d'information relatifs au génocide arménien.

60. La France a évoqué les activités menées dans le cadre du soixante-dixième anniversaire des débarquements en Normandie et en Provence et de la libération de Paris, ainsi que le début d'un cycle quadriennal de commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale. Elle a également souligné que le pays avait inauguré en 2007 le Musée de l'histoire de l'immigration afin de reconnaître le rôle important de la migration dans le développement de la France.

61. En Italie, les activités de commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale se sont traduites par le recensement de tous les monuments érigés entre 1917 et 1940, environ 6 000 à ce jour, dans le but de les conserver et de les restaurer de façon à perpétuer la mémoire collective.

62. L'Afrique du Sud a mis l'accent sur l'effet positif que la Commission de vérité et de réconciliation et les activités visant à établir la vérité avaient eu sur la compréhension du passé dans le pays et, plus particulièrement, l'allègement du fardeau en vue d'un avenir plus facile. La délégation a également indiqué qu'un monument avait été construit à proximité des vestiges de la prison d'Old Fort.

63. La Turquie a évoqué les événements survenus en 1915 et a indiqué qu'elle avait proposé en 2005 la constitution d'une commission historique conjointe.

64. Le Brésil a évoqué sa Commission nationale pour les victimes de disparitions forcées, créée en 1995, la Commission nationale de l'amnistie, créée en 2002, et la Commission nationale de la vérité de 2012, qui devait bientôt publier son rapport.

65. En Argentine, un certain nombre d'initiatives prises par le Gouvernement se sont traduites par la conversion d'anciens centres de détention en lieux et musées de commémoration, ainsi que par la création en 2006 du Réseau fédéral des sites commémoratifs, qui était chargé de mener des politiques nationales, provinciales et locales de commémoration et d'enquête, en collaboration avec les Archives nationales de la mémoire.

66. La Roumanie a déclaré qu'elle procédait actuellement à une réévaluation de sa propre histoire, vingt-cinq ans après la chute de la dictature. Elle a ajouté que, malgré la polémique provoquée, la réévaluation avait permis de discuter librement de faits qui étaient auparavant inconnus de plusieurs générations de citoyens. Des monuments avaient été érigés pour honorer la mémoire des victimes de régimes totalitaires. Enfin, l'histoire de l'Holocauste et celle des minorités nationales étaient désormais enseignées dans les écoles publiques.

67. Israël a rappelé que des conférences importantes sur l'Holocauste tenues dans les années 1990 et 2000 avaient fortement contribué à faire figurer la réparation parmi les préoccupations internationales. La délégation israélienne a également souligné le fait que la négation de l'Holocauste était devenue illégale dans certains pays et que l'enseignement de l'Holocauste avait été établi dans beaucoup d'écoles pour veiller à ce que, en dépit des efforts des négationnistes, la population tire des enseignements du passé et comprenne mieux les défis contemporains.

68. Au Rwanda, de nouveaux manuels d'histoire et un nouveau programme scolaire fondés sur des études scientifiques avaient été mis au point. On en avait fini avec la déformation des faits historiques à des fins politiques. La délégation rwandaise a également évoqué la création d'une commission nationale pour préserver et protéger la mémoire du génocide; la mise en place de vastes programmes d'éducation ordinaire sur l'histoire et la mémoire, adaptés à toutes les catégories de la population; et l'organisation régulière de cérémonies de commémoration du génocide ainsi que la préservation de lieux de commémoration du génocide sur l'ensemble du territoire national.

69. Le Japon a réagi aux propos tenus par une autre délégation et indiqué que, depuis la guerre, le pays avait déployé des efforts constants pour édifier une nation libre et démocratique respectueuse des droits de l'homme et de l'état de droit.

## VI. Observations finales

70. **Dans leurs observations finales, les intervenants ont réaffirmé que le manque d'attention accordée aux erreurs passées et aux événements historiques conduisait à une répétition des violations. Ils ont salué le fait que les délégations soient aussi nombreuses à soutenir les recommandations formulées dans les rapports de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels concernant l'approche à facettes multiples en matière d'enseignement de l'histoire et des processus mémoriels, et ont encouragé les États à assurer la mise en œuvre effective de cette approche sur le terrain.**

71. **Malgré le large soutien exprimé par les délégations, il restait beaucoup à faire dans la pratique en matière d'éducation et de commémoration pour empêcher les mêmes erreurs de se répéter aux niveaux national et international, mais également pour mettre fin aux injustices persistantes. En particulier, l'accent a été mis sur le fait que ces questions devaient être examinées d'urgence et qu'il n'était jamais trop tôt pour adopter une approche à facettes multiples en matière d'enseignement de l'histoire et des processus mémoriels, car sans confrontation avec le passé, la réconciliation ne pouvait pas avoir lieu. Des récits au sujet du passé, subjectifs pour la plupart, étaient livrés dans tous les cas au sein des familles et des communautés. Il était donc recommandé aux États d'ouvrir des espaces et des possibilités à l'expression de la diversité des récits et des interprétations historiques. L'attention a été plus particulièrement appelée sur la recommandation concernant la nécessité d'assurer l'accès des enseignants et des étudiants à une diversité de manuels d'histoire et d'autres documents et ressources. Les intervenants ont également insisté sur le fait**

que l'histoire n'était ni une religion ni une vérité unique à laquelle il fallait croire, mais une question dont il fallait discuter.

72. Ils ont aussi indiqué que les commissions de la vérité devaient promouvoir un aspect plus inclusif de l'histoire et prendre de plus en plus en considération le rôle et la situation désespérée des femmes dans les conflits. D'une manière générale, les intervenants ont souligné qu'il pouvait être utile d'introduire d'autres aspects de l'histoire que l'aspect politique, notamment l'histoire des sciences, de l'économie et de la culture, et changer peut-être ainsi les mentalités par rapport au passé. Une bonne approche consistait à enseigner l'histoire sociale, en réfléchissant à la diversité des sociétés et en tenant compte des contributions des femmes à l'histoire.

73. Des intervenants ont insisté sur le fait qu'une attention accrue devait être accordée aux victimes de violations des droits de l'homme. Leur participation aux politiques relatives à l'enseignement de l'histoire et aux processus mémoriels devait être encouragée. Afin d'éliminer les stéréotypes préjudiciables persistants, l'enseignement de l'histoire devait encourager l'apprentissage analytique, la pensée critique et le débat. Les intervenants ont également noté que cette approche était un moyen de combattre le relativisme culturel et le négationnisme: s'il existait différentes façons d'interpréter les causes et les conséquences des événements, il était également nécessaire de reconnaître au moins les faits. C'était la raison pour laquelle il était important d'aborder l'histoire comme une science et une discipline universitaire, à l'aide d'une méthode, et de respecter et protéger la liberté universitaire.

74. Il a été noté que lorsque l'État ne reconnaissait pas publiquement les événements passés, des manifestations artistiques pouvaient permettre à la population, et en particulier aux victimes, de livrer leurs récits. Pour ce faire, la liberté artistique devait être pleinement respectée et protégée. Les intervenants ont souligné que les États devaient veiller à empêcher toutes représailles contre les personnes qui avaient des récits différents, y compris les enseignants qui adoptaient une approche à perspective multiple de l'enseignement de l'histoire. À cet égard, il était important que les enseignants bénéficient d'une formation appropriée pour être confiants et se sentir en sécurité lorsqu'ils enseignent l'histoire sous différents angles.

75. Enfin, les intervenants ont encouragé le Conseil des droits de l'homme à continuer d'examiner la question de l'enseignement de l'histoire et des processus mémoriels dans ses futurs travaux.

---