

JUSTICE TRANSITIONNELLE ET RÉFORME DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....2

Méthodologie.....3

RÉFORMES DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT FORMEL 4

ÉTUDE DE CAS N° 1 : ARGENTINE8

ÉTUDE DE CAS N° 2 : AFRIQUE DU SUD9

ÉTUDE DE CAS N° 3 : PÉROU9

ÉTUDE DE CAS N° 4 : BANGLADESH10

ÉTUDE DE CAS N° 5 : GUATEMALA10

ÉTUDE DE CAS N° 6 : TIMOR ORIENTAL11

ÉTUDE DE CAS N° 7 : SERBIE.....11

ÉTUDE DE CAS N° 8 : CAMBODGE12

RÉFORMES DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT INFORMEL 13

Étude de cas n° 1 : Pays basque15

Étude de cas n° 2 : Pérou.....16

Étude de cas n° 3 : Brésil.....16

Étude de cas n° 4 : El Salvador.....17

Étude de cas n° 5 : Colombie17

Étude de cas n° 6 : Afrique du Sud.....18

Étude de cas n° 7 : Serbie.....19

Étude de cas n° 8 : Cambodge19

Étude de cas n° 9 : Chili.....20

Étude de cas n° 10 : Timor Oriental.....20

Étude de cas n° 11 : Côte d'Ivoire21

Étude de cas n° 12 : Kenya22

Recommandations générales pour la réforme
des programmes d'enseignement23



Visite guidée pour les élèves du primaire "Piliers de la Mémoire" Exposition permanente au Musée de la Mémoire de Rosario, en Argentine.

REMERCIEMENTS

Auteurs principaux :

Emilia Potenza, conservatrice du Musée de l'Apartheid, Johannesburg ;
et Professeur Brahm Fleisch, Université du Witwatersrand
avec le professeur Steven Robins, Université de Stellenbosch

INTRODUCTION

L'Initiative mondiale pour la justice et la réconciliation (GIJTR), dirigée par la Coalition internationale des Sites de conscience (ICSC), a lancé un appel pour la réalisation d'études de cas élaborées par les partenaires de la GIJTR et les Sites de conscience du monde entier, qui mettent en lumière les initiatives des gouvernements et de la société civile ayant promu et renforcé la paix et une culture de la démocratie et des droits de l'homme chez les jeunes par le biais de l'éducation. Il est reconnu que dans les sociétés fracturées qui ont connu la répression, la violence, les conflits et les atrocités, l'histoire est souvent très contestée et il est nécessaire de développer des processus rigoureux d'éducation aux droits de l'homme et de consolidation de la paix.

Les études de cas sont conçues pour présenter des pratiques innovantes, analysent les succès et proposent des recommandations à diffuser en vue de promouvoir la paix, la réconciliation et la recherche d'un consensus au sein d'un grand nombre d'acteurs.

Le document de synthèse est divisé en quatre sections. La première expose les lignes directrices des études de cas. La deuxième section traite de la prévalence et des modèles de réforme des programmes d'enseignement formel à l'initiative des gouvernements. Elle propose également une analyse de ces modèles et met en évidence les exemples de réussite et certains des défis rencontrés dans les initiatives de réforme des programmes d'enseignement en faveur de la justice transitionnelle.

Dans la troisième section, l'accent est mis sur les études de cas de réforme des programmes d'enseignement non formel. En plus d'illustrer la variété des types d'initiatives et de synthétiser les activités innovantes, cette section fournit également une analyse du potentiel et des limites des acteurs non étatiques travaillant dans le domaine de l'éducation pour promouvoir les objectifs de la justice transitionnelle. L'accent est mis dans cette analyse non seulement sur la réactivité des gouvernements et de la société civile, mais aussi sur la compréhension de l'importance des liens entre l'État et la société civile.

La dernière section de l'article fournit une série de recommandations générales pour la réforme des programmes d'enseignement formel et informel.

THE GLOBAL INITIATIVE FOR JUSTICE, TRUTH AND RECONCILIATION

In 2014, the International Coalition of Sites of Conscience (ICSC) launched the Global Initiative for Justice, Truth and Reconciliation (GIJTR), a consortium of nine international organizations focused on offering holistic, integrative and multidisciplinary approaches to issues of truth, justice and reconciliation. GIJTR works primarily with local populations, civil society organizations, survivors and governments to develop transitional justice approaches that are victim-centered, collaborative, and support dignity, respect, inclusion, and transparency in societies emerging from conflict or periods of authoritarian rule. Since its founding, GIJTR has engaged with people from 60 countries, worked with 562 CSOs, and has supported over 245 community-driven projects and the documentation of more than 5040 testimonies of human rights violations.

For more information, please visit gijtr.org.



GIJTR

Global Initiative for Justice
Truth & Reconciliation



Visite "Chemins pour se souvenir" au cimetière d'El Ángel. Les visiteurs se tiennent devant le mausolée en hommage aux journalistes assassinés à Uchuraccay. Photo gracieuseté de Asociación Caminos de la Memoria, Peru.

MÉTHODOLOGIE

Le projet Justice transitionnelle et Réforme des programmes d'enseignement et vise à examiner la manière dont la réforme des programmes d'enseignement et des programmes d'éducation non formelle peuvent contribuer à briser les cycles transgénérationnels de traumatismes et les cultures de la violence, tout en contribuant à une paix durable et à la cohésion sociale. Le projet s'appuie sur les leçons tirées des pays qui ont entrepris des réformes des programmes d'enseignement formel et de ceux qui ont créé un soutien des programmes d'enseignement informel pour la vérité, la justice et la réconciliation. L'objectif final est de développer une série de recommandations générales sur la réforme des programmes d'enseignement pour l'établissement de la vérité, la justice transitionnelle et la prévention des atrocités dans des contextes variés.

La GIJTR a fourni les termes de référence pour les études de cas. Ces dernières ne sont pas censées constituer une recherche nouvelle ou originale. L'objectif des études de cas était plutôt de recueillir les connaissances et l'expertise des sites membres de l'ICSC dans un temps limité. Avant d'être soumises, les études de cas ont suivi un processus de révision. En tant que telles, les études de cas représentent les points de vue des structures de gouvernance et des directions des sites membres de l'ICSC et des partenaires de la GIJTR.



Illustration de Susanne Kitlinski, Open Sustain.

Un ensemble de 18 cas développés ont été sollicités pour se concentrer sur les questions ou dimensions particulières suivantes :

1. La mesure dans laquelle les nouveaux gouvernements ou les nouvelles administrations régionales post-conflit ont soutenu et encouragé l'éducation et la réforme des programmes d'enseignement et en ont été le moteur.
2. La réactivité des gouvernements post-conflit.
3. Les activités d'éducation non formelle ou organique dans les organisations pour la justice sociale de la société civile, en particulier les sites membres de l'ICSC et les partenaires de la GIJTR, pour soutenir les réformes éducatives et des programmes d'enseignement.
4. Les succès et les défis rencontrés par les sites membres de l'ICSC et les partenaires de la GIJTR.
5. Les activités conçues pour les jeunes non scolarisés et les étudiants universitaires.

Ce document d'ensemble n'a pas pour but de présenter toutes les idées clés des études de cas. Il vise plutôt à présenter des pratiques prometteuses qui pourraient être utiles à d'autres organisations participantes, aux partenaires de la GIJTR, aux éducateurs et aux professionnels de la justice transitionnelle et à fournir une analyse de certains des principaux défis et succès dans des contextes locaux spécifiques.

RÉFORMES DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT FORMEL

Cette section du document se concentre sur les réformes des programmes d'enseignement formel liées aux processus de vérité, justice et réconciliation dans divers contextes. Étant donné que la grande majorité des jeunes sont inscrits et vont à l'école et que la politique des programmes d'enseignement couvre ce qui est enseigné dans ces institutions, l'intégration des priorités de la justice transitionnelle dans les programmes d'enseignement est un moyen puissant d'éduquer la jeune génération aux violations des droits de l'homme commises dans le passé dans leur pays et aux valeurs des droits de l'homme.

Afin d'avancer dans la discussion sur la réforme des programmes d'enseignement et la justice, la vérité et la réconciliation, il est utile d'avoir une définition de travail de la réforme des programmes d'enseignement et de résumer les idées clés concernant ce qui est connu sur les forces et les pièges de la réforme des programmes d'enseignement.

En ce qui concerne le concept de programmes d'enseignement, l'UNESCO (non daté) établit une distinction utile entre :

LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT « PRÉVUS » c'est-à-dire les programmes d'enseignement « écrits » et/ou « officiels » : ce qu'une société prévoit que ses citoyens doivent apprendre et que les enseignants doivent transmettre dans le cadre de la scolarité formelle. Cela se traduit par des documents, tels que les cadres des programmes d'enseignement, les programmes/syllabus par matière, le matériel d'apprentissage (comme les manuels scolaires), les guides pour les enseignants et les guides d'évaluation.

LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT « MIS EN ŒUVRE » OU « EXPÉRIMENTÉS » : les programmes d'enseignement prévus sont modifiés par une série d'interactions complexes liées à l'enseignement et à l'apprentissage en classe. Cela dépend entre autres de la pédagogie choisie et de la qualité de l'enseignement.

LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT « RÉALISÉS », « ATTEINTS » OU « APPRIS » : ce que les apprenants ont réellement acquis, souvent appréhendé à partir de ce qui peut être évalué et attesté en tant que résultats d'apprentissage/compétences de l'apprenant.

Lorsque les responsables politiques et les acteurs de l'élaboration des politiques décrivent la réforme des programmes d'enseignement, ils font généralement référence aux programmes d'enseignement « prévus » et accordent beaucoup moins d'attention aux programmes d'enseignement « mis en œuvre » ou « réalisés ». Lorsque nous utilisons la notion élargie de réforme des programmes d'enseignement, pour inclure à la fois le programme « mis en œuvre » et le programme « réalisé », il est nécessaire de reconnaître que



Illustration de Susanne Kitlinski, Open Sustain.

la réforme des programmes d'enseignement comprend les changements formels du programme d'enseignement national, que ce soit par la législation, la réglementation ou la politique, mais elle comprend également des changements dans le matériel éducatif fourni aux écoles, la formation professionnelle continue pour aider les enseignants à se préparer à transmettre les nouveaux mandats, les changements dans la formation initiale des enseignants pour préparer les nouveaux arrivants à enseigner les nouveaux programmes et les nouvelles évaluations, tant formatives (par exemple, à des fins de diagnostic en classe) que sommatives (par exemple, les examens de fin d'études de haut niveau).

Les programmes d'enseignement sont donc plus que de simples documents gouvernementaux décrivant les matières enseignées dans chaque classe et à chaque niveau ; ils comprennent la manière dont les situations d'apprentissage dans ces matières contribuent à la réalisation des objectifs éducatifs généraux.

Compte tenu de la variété des composantes à réformer, Cunningham (2018) fournit une évaluation sérieuse du potentiel de la réforme des programmes d'enseignement. Bien qu'il se concentre principalement sur l'évaluation de l'impact des réformes des programmes d'enseignement basées sur les compétences sur le continent africain, il conclut que les réformes des programmes d'enseignement ont le plus souvent peu contribué à améliorer les résultats d'apprentissage. Pour comprendre à la fois les promesses et les limites de la réforme des programmes d'enseignement, il est utile de comprendre la raison de l'échec de cette réforme. Le problème fondamental est que les réformateurs des programmes d'enseignement négligent le plus souvent de prendre en compte la capacité organisationnelle, financière et humaine des systèmes éducatifs.

Les réformes des programmes d'enseignement sont motivées par des considérations politiques et souvent trop ambitieuses et ne tiennent pas compte des conditions existantes. Jansen (2002) a décrit comment les réformes des programmes d'enseignement devient souvent une forme de « symbolisme politique », un outil de communication politique, plutôt qu'un moyen pour un changement éducatif plus profond. Plus précisément, les nouveaux programmes exigent généralement des changements dans les pratiques pédagogiques, changements auxquels les enseignants sont souvent peu préparés et auxquels ils résistent le plus souvent, surtout si ces changements sont perçus comme étant susceptibles de susciter la controverse. Les responsables gouvernementaux de la conception des programmes d'enseignement prévoient rarement de planifier et d'allouer des budgets suffisants pour de nouveaux matériels d'apprentissage, une formation approfondie et complète des enseignants et des changements dans les pratiques d'évaluation. Les initiatives de réformes des programmes d'enseignement financées par les donateurs sont rarement institutionnalisées après la fin du cycle de financement.

Cette section examine dans quelle mesure les pays/contextes étudiés ont mis en place des programmes d'enseignement nationaux ou régionaux formels pour répondre aux problématiques de la justice transitionnelle, à savoir une prise en compte des violations passées des droits de l'homme dans la société et des causes profondes de ces violations. Alors que de nombreux pays ont entrepris une réforme radicale des programmes d'enseignement nationaux (tant en Afrique qu'en Amérique latine), ces réformes n'ont pas toujours abordé les problématiques de justice transitionnelle dans ce cycle de changement éducatif.

Dans de nombreux pays, les valeurs associées à la justice transitionnelle, en particulier les droits de l'homme et le rétablissement de la paix, sont mentionnées dans les valeurs qui sous-tendent les programmes d'enseignement nationaux généraux. De nombreuses études de cas identifient explicitement des changements tels que des matières supplémentaires ou nouvelles ou des changements de thèmes ou d'unités au sein des matières à la fois dans les établissements scolaires formels, de la première année à la fin du cycle secondaire et au-delà (université et autres établissements d'enseignement postsecondaire). Comme indiqué ci-dessous, la plupart des systèmes faisant l'objet d'une étude de cas ont fait état de réformes des programmes d'enseignement qui traitent des problématiques de justice transitionnelle (indiquées par une coche, par opposition à un « X », ce dernier indiquant que les réformes des programmes d'enseignement formel traitant des questions de justice transitionnelle n'ont pas été documentées).

TABLE 1: Formal Curriculum Reform in Education Systems

Argentina	✓	Mandatory teaching of transitional justice in history, commemorative dates in school calendar
Bangladesh	✓	State-driven nationalist interpretation of transitional justice. The focus is on the 1971 war with Pakistan.
Basque Country (region in Spain)	✓	Basque Education Plan for Peace and Human Rights (2007; Plan for Democratic Coexistence and De legitimization of Violence (2010)
Brazil	X	Large scale curriculum reform but no units in history on transitional justice
Cambodia	✓	Curriculum requires the teaching of Democratic Kampuchea in Grade 12 for a few hours in the year.
Chile	X	Mainly smattering of human rights education across the formal curriculum. Notable civil society initiatives with limited impact on formal curriculum reform.
Colombia	✓	General Education Law (1994) Articles 5-14. Provide training in respect for human rights, peace, democracy, coexistence, pluralism and exercise of tolerance and freedom. National Human Rights Education (2009)
Cote d'Ivoire	X	None
El Salvador	✓	In the early post-conflict, nothing but in 1993 Ministry published a two-volume history of El Salvador that addresses the key moments including dictatorial periods, indigenous insurrection, military regimes, and the democratic elections.
Guatemala	✓	In 2004, Ministry introduced a new primary school curriculum that included topics such as education for peace, conflict management, skills for peaceful coexistence, memory and recent history, and the promotion of human rights.
Kenya	X	Major focus on large-scale curriculum reform (introduction of Competency-Based Curriculum) that indirectly addresses human rights and atrocity avoidance.
Peru	✓	General Education Article 9 specifically deals with aspects of education associated with transitional justice
Serbia	✓	Three waves of curriculum reform since 2000. Human rights is an optional subject that can be replaced with religious education
South Africa	✓	Transitional justice taught in Grade 10-12 History. Proposal to make History a compulsory subject in senior secondary education
Timor-Leste	✓	Included human rights, civic education and history in reviewed curriculum 2015-2017.

ÉTUDE DE CAS N° 1

L'Argentine renforce la législation relative à la réforme des programmes d'enseignement et aux journées scolaires commémoratives.

La démarche argentine d'intégration de la réforme transitoire dans les programmes d'enseignement formel est explicite, étendue et récurrente. Malgré l'évolution des positions politiques par rapport au passé au cours des trois dernières décennies, il existe un activisme législatif de longue date en faveur de la commémoration.

1988	Loi n° 10671	« Journée des droits des élèves du secondaire » en commémoration de « La nuit des crayons ».
1993	Loi fédérale sur l'éducation n° 24195	Commémorations scolaires et éducation civique intégrant l'étude des coups d'État successifs.
2002	Loi n° 25633	Elle a fait du 24 mars la Journée nationale de la mémoire pour la vérité et la justice.
2004	Tronc commun d'apprentissage des priorités politiques	Contenu homogénéisé entre les niveaux d'enseignement et en vigueur dans toutes les régions. En sciences sociales, l'étude des causes de l'instabilité politique et du terrorisme d'État de 1955 à 1976 est obligatoire.
2006	Loi n° 26085	Le 24 mars est institué comme jour férié national de la mémoire, de la vérité et de la justice
2014	Loi n° 27	Le 16 septembre est institué comme « Journée nationale de la jeunesse ».

Quatre réflexions sur le cas de l'Argentine méritent d'être mentionnées.

Premièrement, l'activisme en faveur de la réforme des programmes d'enseignement ne s'est pas manifesté par un seul texte de loi et un activisme législatif continu a permis de combler les lacunes et les difficultés de mise en œuvre des premières lois.

Deuxièmement, les activistes de la justice transitionnelle se sont non seulement concentrés sur les programmes d'enseignement scolaire, en particulier sur les sujets d'éducation civique et de sciences sociales, mais ont également mis l'accent sur

l'établissement de jours fériés commémoratifs. Ces deux éléments sont susceptibles d'avoir un effet profond sur la transmission de la justice transitionnelle aux jeunes.

Troisièmement, les activistes législatifs ont reconnu les défis que représente la mise en place d'une justice transitionnelle dans un système décentralisé.

Enfin, le programme formel et le programme informel se superposent, avec de nombreux enseignants qui apprennent à enseigner le passé en visitant les musées de la mémoire et en recevant une formation de ces derniers. L'étude de cas argentine note que si l'école occupe une place centrale dans la transmission du passé, le système éducatif est souvent accusé de ne pas mettre pleinement en œuvre ces obligations légales.

ÉTUDE DE CAS N° 2

L'Afrique du Sud et l'introduction de l'histoire comme matière obligatoire dans les écoles secondaires supérieures

Au cours des 25 dernières années, la justice transitionnelle a été intégrée aux programmes d'enseignement officiels sud-africain. Mais selon le rapport du District Six Museum :

La mise en œuvre de ces innovations post-apartheid est limitée par le manque d'accès à des ressources de qualité et par des environnements d'apprentissage inadéquats ; les problèmes de pauvreté et de faim auxquels sont confrontés les apprenants ; les niveaux croissants de corruption dans le domaine de la gestion des affaires publiques et de criminalité dans la société ; la monétisation des services éducatifs ; le manque de volonté et/ou de compétence des responsables de l'éducation au niveau local ; et la fragilité des défenseurs des droits de l'homme dans les communautés marginalisées.

Il y a un décalage entre les intentions déclarées de notre gouvernement et les conditions matérielles qui existent pour la majorité des citoyens, ce qui constitue une violation des droits de l'homme fondamentaux. Seule une minorité de citoyens peut accéder à des enseignements de qualité et innovants, y compris la réalisation des intentions déclarées d'un gouvernement démocratique, en payant une inscription dans une école bien équipée et bien organisée – faisant des intentions de notre constitution un privilège plutôt qu'un droit.

Malgré cette critique, dans le programme d'enseignement de l'histoire sud-africaine de la 9e année à la 12e année de scolarisation, le sujet de la Commission Vérité et Réconciliation occupe une place prépondérante, comme en témoigne la place qui lui est accordée dans les examens finaux de haut niveau à la fin de la 12e année de scolarité, même si moins de 30 % des élèves choisissent l'histoire comme matière à ce niveau. Le cas de l'Afrique du Sud illustre l'importance d'intégrer l'évaluation dans les initiatives de réforme des programmes d'enseignement scolaire.

ÉTUDE DE CAS N° 3

Le Pérou et le problème de la contestation des manuels scolaires

L'inclusion de la justice transitionnelle dans le programme d'enseignement scolaire au Pérou n'a pas été sans controverse. La période qui a immédiatement suivi l'exil de Fujimori a été marquée par une importante réforme de l'éducation, tant autour des processus de justice transitionnelle que d'initiatives plus larges de changement éducatif. Depuis 2009, les programmes d'enseignement nationaux du Pérou incluent officiellement l'étude du conflit armé interne en classe de 6e d'école élémentaire et en classe d'école secondaire, les dernières années de chacun des niveaux scolaires respectifs. En dernière année de l'enseignement élémentaire, le programme d'enseignement national se concentre sur les « faits les plus importants du Pérou du XXe siècle ». En dernière année de l'enseignement secondaire, les sujets

suivants ont été inclus dans les matières d'éducation civique, d'histoire, de géographie et d'économie :

- Le conflit interne violent au Pérou
- Vérité, justice et procès collectif
- Terrorisme et subversion au Pérou et en Amérique latine et
- Le processus de pacification au Pérou

Le problème, cependant, est qu'il existe un décalage entre le programme d'enseignement et la réforme de l'éducation en général (qui visait à renforcer le système éducatif) et les initiatives de réforme spécifiques visant à intégrer les connaissances sur le passé violent.

ÉTUDE DE CAS N° 4

Liberation War Museum – LWM – (« Musée de la guerre de libération » en français), Bangladesh: Une interprétation étatique de la justice transitionnelle

Le Liberation War Museum (LWM) a été le fer de lance des approches visant à intégrer les connaissances sur les atrocités associées à la guerre de libération dans le programme d'enseignement scolaire. Bien que soutenu par le gouvernement, le musée a été lancé à l'origine en 1996 en tant qu'initiative locale grâce aux dons financiers de citoyens ordinaires. Les citoyens ont également fourni de nombreux objets actuellement exposés dans le musée.

Le Liberation War Museum (LWM) du Bangladesh vise à promouvoir une culture des droits de l'homme ainsi qu'à soutenir la mémoire collective et les histoires locales de la guerre de libération de 1971. Le musée a mobilisé un vaste réseau d'enseignants dans tout le pays qui aident les apprenants à recueillir des histoires orales basées sur les témoignages de personnes âgées ayant survécu à la guerre de libération de 1971. Ces témoignages ont été publiés dans une série de livrets. L'initiative a rassemblé ces ressources dans un musée mobile qui comprend des documents historiques, des objets et un projecteur pour diffuser le film documentaire sur DVD intitulé « History of the Liberation Struggle: 1947-1971 » (« Histoire de la lutte pour la libération : 1947-1971 » en français). Le musée mobile comprend également des affiches et des photographies illustrant l'histoire de la lutte pour la libération et ses liens avec l'histoire ancienne du Bengale, ainsi que les divers groupes ethniques et religieux qui ont coexisté au Bengale.

Le cas du Bangladesh illustre la valeur d'une collaboration entre un musée national de la mémoire et le système scolaire. Les enseignants peuvent jouer un rôle dans la préservation de parts importantes de la mémoire nationale, ainsi que dans la transmission de cette mémoire à une nouvelle génération.

ÉTUDE DE CAS N° 5

La voie sinueuse vers la réforme des programmes d'enseignement au Guatemala

Bien que la nécessité d'intégrer la réforme des programmes d'enseignement dans le cadre du processus de justice transitionnelle ait été signalée dès le début du processus post-conflit au Guatemala, il a fallu de nombreuses initiatives différentes et plus de deux décennies pour introduire officiellement ces sujets dans les programmes d'enseignement scolaires.

En 2008, le gouvernement social-démocrate nouvellement élu a mis en œuvre une politique de mémoire en incluant officiellement les arrêts de la Cour interaméricaine des droits de l'homme dans les enseignements que les élèves sont censés recevoir dans les écoles du Guatemala. Ce rapport sur les arrêts de la Cour interaméricaine reconnaît à la fois les victimes et les auteurs identifiés des violations des droits de l'homme. Au départ, l'impact de cette initiative sur les programmes d'enseignement scolaire était limité. Toutefois, en 2018, les composants ou les thèmes comprenaient : Histoire et mémoire, Citoyenneté interculturelle et Culture de la paix, ont été formellement intégrés à l'enseignement des Sciences sociales dans les trois premières années du lycée. Les sujets qui sont maintenant couverts comprennent l'histoire récente du Guatemala et plus particulièrement l'histoire du conflit armé. Au cours de la dernière année de la phase d'enseignement de base, lorsque les élèves ont environ 15 ans, les programmes d'enseignement officiel exigent désormais que tous les élèves étudient et comprennent les injustices du passé du Guatemala.

ÉTUDE DE CAS N° 6

Le Timor oriental manque de capacité institutionnelle pour la réforme des programmes scolaires

Au moment de son indépendance en 2002, le Timor oriental sortait de 24 années de violations des droits de l'homme au cours desquelles plus de 100 000 personnes ont été tuées, des viols ont été perpétrés à grande échelle etp; où des emprisonnements et des tortures politiques, des enlèvements d'enfants étaient généralisés. En raison de l'isolement relatif du pays et de son manque de capacités, le Timor oriental s'est concentré sur la reconstruction des bases du système éducatif.

Dans les premières années qui ont suivi l'indépendance, le ministère de l'éducation était fortement dépendant de l'aide extérieure, en particulier dans le domaine de la réforme de l'éducation. Cela signifiait que l'histoire et la culture du Timor oriental étaient peu présentes dans les programmes d'enseignement. La mission de maintien de la paix des Nations unies a fait exception à la règle en élaborant du matériel pédagogique sur les droits de l'homme pour les écoles, mais le ministère ne l'a pas utilisé.

Depuis 2010, le gouvernement du Timor oriental a entamé une révision majeure des programmes d'enseignement. Au cours de cette phase, une pression beaucoup plus forte a été exercée pour intégrer des contenus timorais dans les programmes. Spécifiquement pour les apprenants de la 4e à la 6e année (Niveau 4 à 6), le programme a incorporé l'étude de *Chega!* (rapport de la Commission de vérité) sur les violations des droits de l'homme sous le régime indonésien. Cela a été suivi quelques années plus tard par des réformes des programmes d'enseignement pour la 7e à la 12e année (école secondaire). Le nouveau programme d'enseignement secondaire intègre des sujets sur les droits de l'homme,

l'éducation civique et l'histoire locale au programme de sciences sociales. Le *Centro Nacional Chega!* et des consultants en droits de l'homme ont travaillé ensemble sur les programmes d'enseignement et les matériels d'apprentissage associés.

L'étude de cas du Timor oriental permet de comprendre les étapes du processus d'intégration de la justice transitionnelle dans les programmes d'enseignement officiels.

ÉTUDE DE CAS N° 7

Les errances en Serbie

Les premières tentatives d'introduction de problématiques liées à la justice transitionnelle et d'une approche multi-perspective dans le programme scolaire serbe ont commencé immédiatement après les changements démocratiques de 2000. À la place des études religieuses, un cours d'éducation civique intégrant des éléments de vérité et de justice a été introduit en tant que « cours obligatoire à option » (en parallèle ou en remplacement des études religieuses). Cette décision relative à la politique des programmes d'enseignement reste controversée à ce jour. Bien que les manuels d'histoire aient également été modifiés, les spécialistes suggèrent que les éléments fondamentaux du système de valeurs nationalistes de Milosevic ont été conservés dans les nouveaux textes scolaires.

Le deuxième cycle de réforme des programmes a précédé l'intégration de la Serbie dans l'Union européenne. Certains éléments indiquent que les enseignants étaient sceptiques, notamment parce qu'elle était liée à l'adoption d'une approche des programmes d'enseignement basée sur les compétences. Dans ce cycle de programmes, la connaissance des droits de l'homme devait être enseignée à la fois dans les cycles élémentaire et secondaire par le biais d'une approche multidisciplinaire intégrée à l'histoire, la géographie, la langue serbe, l'art et les sciences. Les préoccupations concernant le dernier cycle de réforme des programmes, en particulier en ce qui concerne la justice transitionnelle, sont que les objectifs et le contenu de base ne sont pas clairement définis et qu'il manque un plan de mise en œuvre.

L'un des grands défis auxquels la Serbie est confrontée est la forte alternance des dirigeants politiques dans le domaine de l'éducation. Cela a entraîné des ruptures et des revirements fréquents. Même en présence de gouvernements favorables, des inquiétudes ont été soulevées concernant la disposition de la plupart des enseignants serbes à enseigner les droits de l'homme et les sujets controversés qui y sont liés.

Au-delà du processus officiel de réforme des programmes d'enseignement initié par le ministère de l'Éducation, l'introduction de la justice transitionnelle s'est faite grâce à l'influence du Centre de Thessalonique pour la démocratie et la réconciliation en Europe du Sud-Est. En 1999, soixante historiens issus des onze pays de la région ont publié une analyse comparative des manuels d'histoire de tous les pays d'Europe du Sud-Est. Ils ont constaté que tous les pays participants avaient tendance à se présenter comme des victimes de l'histoire. Pour remplacer les récits nationalistes, ces historiens ont défendu l'idée d'enseigner une approche multi-perspective afin que les étudiants apprennent que tous les peuples de la région ont connu les mêmes souffrances : la faim, la peur et la perte.

ÉTUDE DE CAS N° 8

Le Cambodge et le rôle des sites de mémoire

L'étude de cas cambodgienne permet de dégager deux enseignements importants. Le premier concerne l'incorporation lente et progressive de thèmes liés à la justice transitionnelle dans le programme d'études. Le second est lié au rôle que les musées et les sites de mémoire peuvent jouer dans le cadre de l'apprentissage parascolaire.

Au cours de la décennie qui a suivi la chute du Kampuchéa démocratique, les manuels scolaires officiels d'histoire se sont concentrés sur l'enseignement des journées de commémoration telles que le 20 mai, le « Jour de la haine ». En 2001, les manuels d'histoire ont commencé à fournir une étude plus approfondie des atrocités. Cela comprenait l'étude du Kampuchéa démocratique, la montée au pouvoir des Khmers rouges, la structure administrative de l'État et le cadre socio-économique du Kampuchéa démocratique. Une décennie plus tard, les manuels d'histoire de 12^e année ont commencé à mentionner spécifiquement la torture dans leurs explications concernant le centre S-21 ou la prison de Tuol Sleng.

L'enseignement officiel de la justice transitionnelle mettait fortement l'accent sur les visites organisées de musées et de sites de mémoire. Malheureusement, le nombre réel de visites d'élèves en histoire dans les écoles secondaires a été faible. Par exemple, seuls 1 600 élèves par an environ visitent le musée S-21 à Phnom Penh. Une autre façon de se souvenir des atrocités est d'organiser des journées officielles de commémoration. Le 20 mai est désormais un jour férié national pour commémorer le début du génocide cruel du peuple cambodgien par les Khmers rouges.



Illustration de Susanne Kitlinski, Open Sustain.

RÉFORMES DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT **INFORMEL**

Si les objectifs et le contenu formel des programmes et des discours informels de justice transitionnelle peuvent sembler cohérents dans les différentes études de cas, les pratiques réelles, les méthodes pédagogiques et les contextes historiques et politiques dans lesquels ces initiatives s'inscrivent varient considérablement. L'éventail diversifié d'initiatives de mémoire et de consolidation de la paix décrit dans ces rapports nationaux comprend les éléments suivants :

- Témoignages directs de survivants et de personnes affectées
- Réseaux d'enseignants pour la formation et l'échange de ressources et d'approches pour la non-répétition, la réconciliation et le traitement du passé
- Activités scolaires complètes organisées autour de fêtes nationales commémoratives
- Projets artistiques scolaires qui font appel au passé
- Visites de musées et de sites de conscience équipés de manière appropriée
- Pèlerinages sur les sites de la mémoire
- Activités et concours de débats scolaires
- Utilisation créative des plateformes numériques et de nouveaux médias
- Jeux didactiques utilisés dans le cadre d'une activité scolaire
- Actes de commémoration gérés par la communauté scolaire, par exemple le modèle d'apprentissage en milieu scolaire en Colombie.
- Activités entre pairs (guidées par d'autres élèves)
- Intégration de thèmes issus de l'histoire nationale dans l'offre culturelle de l'école
- Installation et exposition publique d'art, de la poésie, des productions théâtrales et d'autres formes de spectacles vivants, de danse et de diverses formes d'expression musicale
- Réalisation de films (documentaires et fictions historiques) et la projections de films
- Conférences publiques et espaces de dialogue
- Rituels et festivals, y compris les pratiques de mémoire collective centrées sur l'alimentation et la socialisation

Alors, que penser de ces différents types d'engagement et de la grande variété de contextes dans lesquels ils s'inscrivent ? Et, plus important encore pour la discussion ci-dessous, quels sont les rôles et les relations de la société civile et de l'État dans ces initiatives informelles de justice transitionnelle ?

Afin de tirer des enseignements de ces diverses initiatives, il est nécessaire d'analyser les différentes manières dont les discours de portée mondiale sur la justice transitionnelle sont traduits et médiatisés dans différents contextes. Cela implique qu'il ne peut y avoir d'approche unique et standardisée, de plan directeur ou de liste de recommandations pour mettre en oeuvre les « meilleures pratiques » de justice transitionnelle. En d'autres termes, il est peu probable qu'il existe un « modèle de parcours » de justice transitionnelle standardisé pouvant être mis en oeuvre dans ces différents contextes. Ce qu'il faut plutôt, c'est une analyse de la spécificité des contextes des différentes initiatives informelles de justice transitionnelle afin de mieux comprendre comment elles fonctionnent, comment elles peuvent être améliorées et quels éléments, le cas échéant, peuvent être traduits ou servir d'inspiration dans d'autres contextes.

L'une des observations qui ressort de l'examen des rapports nationaux est que ces réformes informelles des programmes scolaires sont mises en œuvre dans des configurations institutionnelles très différentes. Par exemple, certaines des études de cas décrites semblent être mises en œuvre par des ONG financées par des donateurs, tandis que d'autres sont l'œuvre de petits groupes d'activistes communautaires locaux. En outre, alors que certaines ONG et certains mouvements sociaux semblent fonctionner de manière plus ou moins autonome en tant qu'organisations locales, d'autres travaillent en collaboration avec le secteur public, par exemple les écoles et les ministères de l'éducation. À la lecture des cas, il apparaît qu'il y a souvent des compromis à faire en ce qui concerne ces différentes options institutionnelles. Par exemple, en décidant de travailler de manière autonome en tant qu'organisation locale, les interventions peuvent être limitées à des localités spécifiques avec une portée restreinte à un groupe relativement faible de participants. D'autre part, en décidant d'entamer une collaboration avec le secteur public (par exemple, le ministère de l'éducation), l'autonomie peut être compromise, au nom du principe de « changement d'échelle ».

Certaines de ces initiatives dépassent les clivages entre la société civile et l'État, ce qui permet des interactions, des partenariats et des collaborations. Cela n'est peut-être pas surprenant étant donné que l'on suppose généralement que l'introduction de programmes pédagogiques de justice transitionnelle dans les programmes d'enseignement scolaire est une bonne chose en soi, c'est-à-dire une des « meilleures pratiques ». Mais comme l'illustre le cas serbe discuté ci-dessous, les programmes de justice transitionnelle peuvent facilement être contrecarrés lorsque ces idées sont perçues comme une menace pour les idéologies ethno-nationalistes. De même, les études de cas suggèrent également que les programmes d'éducation à la justice transitionnelle peuvent être appropriés par les gouvernements nationalistes et utilisés pour étouffer la pensée critique, par exemple en affirmant que « notre peuple est la seule vraie victime » des conflits historiques et de la violence politique. Dans ces circonstances, l'introduction de programmes de justice transitionnelle dans le secteur éducatif public peut avoir des résultats non désirés et contre-productifs.

Certaines des études de cas présentées ci-dessous révèlent également que les initiatives communautaires locales sont souvent confrontées au dilemme suivant : « rester local et authentique » ou changer d'échelle et se soumettre aux logiques administratives et institutionnelles des programmes éducatifs publics, qui finissent souvent par diluer ou déformer le contenu et la qualité de leur travail. Par exemple, lorsque les initiatives de justice transitionnelle sont intégrées au système scolaire formel, les enseignants peuvent être contrariés par ce travail supplémentaire ou le considérer comme une remise en cause de leurs convictions politiques, professionnelles ou religieuses. De même, si les ONG doivent compter sur le financement des donateurs pour développer leurs programmes, elles risquent de devoir se soumettre à des exigences de « culture d'audit » et à des procédures administratives qui peuvent limiter leur mode de fonctionnement. Il est également vrai que certains mouvements sociaux et groupes d'activistes qui en viennent à dépendre du financement des donateurs peuvent se trouver dans une situation où ils sont contraints d'adopter des approches et des styles de leadership et de gestion qui sont typiquement associés aux ONG professionnalisées, aux administrations de l'État, voire aux entreprises ; cela peut être perçu comme une remise en cause des styles « organiques » et autonomes de mobilisation et de campagne associés à l'activisme.

Pourtant, les études de cas présentées ci-dessous révèlent également que certaines organisations, comme le Khulumani Support Group (KSG) et le Human Rights Media Centre (HRMC) en Afrique du Sud, peuvent se conformer à certaines exigences contraignantes des donateurs tout en conservant leurs modes dynamiques de participation communautaire. Ainsi, alors que certaines des entités examinées ci-dessous semblent fonctionner comme des groupes locaux relativement autonomes, orientés vers l'activisme, d'autres sont impliquées dans des collaborations et des partenariats permanents avec des donateurs et des institutions du secteur public, comme les ministères de l'éducation.

Cela soulève la question de savoir comment, quand et dans quelles conditions spécifiques il devient possible pour ces initiatives de « changer d'échelle » en établissant des partenariats entre la société civile et l'État et quand il est plus stratégique d'opter pour des approches plus autonomes et locales. En d'autres termes, la question est de savoir quand et dans quelles circonstances, le changement d'échelle devient pratique et souhaitable, ainsi que

politiquement et éthiquement justifiable et quand il est contre-productif ou simplement irréalisable. Les comptes rendus des cas ci-dessous attirent l'attention sur une variété de configurations institutionnelles de ces initiatives et encourageront, nous l'espérons, des recherches et des analyses plus approfondies des choix stratégiques disponibles pour ces initiatives en fonction des contextes particuliers dans lesquels elles opèrent.

ÉTUDE DE CAS N° 1

Le modèle d'apprentissage basque

UNE EXPÉRIENCE D'ÉDUCATION AUTONOME DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

Entre octobre 2019 et juin 2020, le CEA et le Conseil de la jeunesse d'Euskadi (Pays basque) (EGK) ont mis en place un programme pour les jeunes qui encourage la réflexion critique et le dialogue sur la violence politique dans un espace sûr et ouvert. Les discussions ont été organisées en trois étapes : la première phase s'est concentrée sur des réflexions sur les souvenirs personnels et collectifs de la violence politique ; la deuxième phase a consisté à exposer les participants au témoignage d'une victime de la violence politique dans le but d'interpréter le témoignage ; et la troisième phase a consisté en des réflexions critiques sur le contexte historique du conflit basque afin d'historiciser la mémoire personnelle et collective. L'objectif de cette initiative est de délégitimer la violence politique en « travaillant sur » les expériences traumatiques de la violence. Il s'agit d'historiciser et d'analyser ces témoignages de violence traumatique chargés d'émotions, plutôt que de se concentrer exclusivement sur les dimensions émotionnelles ou analytiques.

INITIATIVE AUTONOME D'ACTIVISTES DE LA MÉMOIRE : LE MEMORIALAB AU PAYS BASQUE

Le *Memorialab* est un mouvement social/groupe activiste qui combine l'apprentissage cognitif et les pratiques corporelles telles que les cercles de témoignages, les contes, les cartes corporelles et d'autres méthodes créatives pour aborder le passé violent de la région. Il utilise également ces méthodes pour développer des visions collectives d'un avenir démocratique et non-violent. Par exemple, le projet Afaloste utilise le concept de « laboratoire gastronomique et social » dans lequel un groupe diversifié et intergénérationnel se réunit autour d'un « txoko » ou d'une société gastronomique pour manger et parler de ses expériences personnelles d'engagement politique et de ses souvenirs de violence. Le fait de s'asseoir ensemble pour partager un repas dans un contexte détendu de confiance et de sécurité permet d'avoir des conversations sensibles.

ÉTUDE DE CAS N° 2

Partenariats entre la société civile et le secteur public au Pérou

L'ÉCOLE JOSÉ ANTONIO ENCINAS (JAE)

Bien que l'initiative JAE soit largement basée dans un environnement scolaire, ses activités vont bien au-delà d'une approche traditionnelle du programme scolaire. En fait, nombre de ses activités et formes de participation sont typiquement associées à l'activisme communautaire. Les initiatives de la JAE comprennent des activités lors des journées de commémoration, lorsque des groupes de la société civile et des étudiants se rendent au mémorial El Ojo Que Llora à Lima. Le résumé ci-dessous illustre la façon dont les initiatives de la JAE abordent le clivage entre la société civile et l'État.

Depuis 2010, la JAE a intégré le thème du « conflit armé interne » du Pérou et les questions liées à la violence politique et aux droits de l'homme dans le programme de l'enseignement secondaire. Des proches de victimes de la violence politique sont invités à partager leurs témoignages et à répondre aux questions des élèves. Les élèves eux-mêmes participent activement à l'organisation de ce programme et mènent des entretiens avec les proches des victimes et des auteurs de la violence politique. Les étudiants participent également à des productions artistiques et théâtrales qui abordent le passé violent du Pérou. Certaines de ces interventions établissent des liens entre l'histoire de la violence au Pérou et des problématiques contemporaines, notamment le changement climatique et les droits des peuples autochtones d'Amazonie. Ces initiatives chevauchent régulièrement les espaces des ONG, des activistes et des institutions éducatives publiques.

CHEMINS DE MÉMOIRE DE L'ÉQUIPE PÉRUVIENNE D'ANTHROPOLOGIE LÉGALE (EPAF)

En 2013, l'équipe péruvienne d'anthropologie légale (EPAF) a proposé à la municipalité de Lima le projet Rutas de la Memoria, qui a été créé comme une forme symbolique de réparation pour les victimes de la violence politique dans la ville de Lima. Cette initiative a conduit à la création de plusieurs itinéraires de mémoire à Lima, qui commencent au Mémorial El Ojo en Llorca. Ces événements sont soutenus par la municipalité, les organisations de la société civile et les universités locales, ce qui permet de combler le fossé entre la société civile et les autorités locales.

ÉTUDE DE CAS N° 3

Les approches hétérogènes de la justice transitionnelle au Brésil

Au Brésil, en raison de la perception d'un manque de soutien de l'État pour les droits de l'homme, la justice transitionnelle et le travail de construction de la paix dans le secteur de l'éducation formelle, des éducateurs isolés et des organisations de la société civile ont pris diverses initiatives sur les sites de mémoire, bien que ce ne soit généralement pas dans le cadre des programmes de l'État ou des programmes d'enseignement scolaire officiels. Ces initiatives sont les suivantes :

- Le Mémorial de la Résistance de Sao Paulo (MRSP) participe à des projets de mémoire liés aux violations des droits de l'homme.
- Le Santa Maria College organise des visites d'élèves du secondaire dans des lieux de mémoire à Sao Paulo, où des conversations sont menées avec d'anciens prisonniers et des hommes politiques qui se sont opposés à la dictature militaire.
- L'Université fédérale de Paraíba/Centre de citoyenneté et des droits de l'homme participe à l'enseignement et à la recherche en matière de droits de l'homme.

L'étude de cas brésilienne révèle qu'en raison du climat politique actuel au Brésil, les organisations de la société civile se sont attelées à la tâche de promouvoir la justice transitionnelle et les droits des groupes marginalisés, notamment les personnes handicapées et celles qui sont confrontées au racisme, à l'homophobie et à la violence fondée sur le genre.

ÉTUDE DE CAS N° 4

Groupe de pression de la société civile dans un contexte de relative inaction de l'État : Le Musée de la parole et de l'image (MUPI) du Salvador

Ce cas, qui est plus une représentation institutionnelle qu'une analyse des programmes d'éducation non formelle au Salvador, suggère qu'une pression continue de la part des organisations de la société civile peut donner des résultats, y compris jusqu'à obtenir le soutien de l'État. Par exemple, en 2003, suite à l'inaction concernant la recommandation de la Commission de vérité d'ériger un monument national aux victimes de la violence politique, un comité de la société civile a réussi à faire pression sur le gouvernement pour qu'il érige le « Monument de la mémoire et de la vérité » aux 30 000 victimes de la violence politique.

Le cas du Salvador suggère que, dans un contexte de changement politique et d'imprévisibilité, la pression soutenue de la société civile peut être récompensée et aboutir à un soutien de l'État pour les projets de mémoire et de construction de la paix. Par exemple, avec le changement de gouvernement en 2009, le Musée de la parole et de l'image (MUPI) a pu passer d'un travail informel ad hoc avec les écoles et les enseignants à l'établissement d'accords formels avec le ministère de l'éducation.

Le cas du MUPI attire également l'attention sur la relation complexe et historiquement dépendante entre les interventions formelles et informelles et entre la société civile et l'État. Par exemple, alors que les gouvernements peuvent initialement être réticents à s'engager dans ce qui est considéré comme des projets « de faible priorité », des initiatives telles que celles entreprises par le MUPI révèlent qu'il est toujours possible de négocier l'obtention du soutien de l'État pour les programmes d'éducation qui peuvent fournir des récits historiques alternatifs qui sont généralement réduits au silence et marginalisés dans le discours officiel de l'État.

ÉTUDE DE CAS N° 5

Collaboration entre la société civile et le secteur public : Le modèle scolaire colombien de création de « communautés d'apprentissage » dans un contexte de violence permanente – Apprendre la paix et désapprendre la guerre dans le cadre de « l'espace sûr » de l'école.

Cette initiative établit des « communautés d'apprentissage » pour la construction de la paix au moyen d'un ensemble de ressources, de textes, d'itinéraires de mémoire, de pratiques pédagogiques et d'activités qui visent à réfléchir de manière critique à divers aspects du conflit armé colombien dans la sécurité relative de l'environnement scolaire. Cette approche se concentre sur l'analyse et l'interprétation du contexte du conflit armé, ainsi que sur l'analyse de l'impact de la violence passée et présente en relation avec le genre, l'ethnicité, la race, l'âge et l'identité culturelle. Comme l'approche des « communautés d'apprentissage » basques, cette approche cherche à établir des « communautés éducatives » qui peuvent aborder à la fois les dimensions émotionnelles de la mémoire traumatique et la nécessité d'une analyse historique et politique de la violence, passée et présente, afin de délégitimer la violence.

Avec le soutien de la Fondation des écoles de la paix, ces initiatives ont établi des « communautés éducatives » (composées d'enseignants communautaires, de directeurs pédagogiques, d'étudiants et de

parents) et des « chercheurs communautaires » (composés d'un enseignant, d'un directeur pédagogique, d'un membre du conseil d'action communautaire de chaque municipalité et de deux élèves). L'objectif de cette initiative est d'aborder les expériences personnelles et collectives de la violence politique par la « récupération de la mémoire » et l'analyse historique. Pour obtenir les informations nécessaires à ces interventions, les chercheurs communautaires utilisent la cartographie sociale, les lignes du temps, les cercles de mémoire, les entretiens, les enregistrements photographiques et les dessins. Chaque groupe synthétise les informations recueillies et produit une courte vidéo, une chanson ou une peinture murale qui fait partie de la stratégie de diffusion de l'école. Ces initiatives s'appuient sur le sentiment de sécurité que les écoles peuvent offrir au travail de justice transitionnelle.

ÉTUDE DE CAS N° 6

Collaborations entre la société civile et le secteur public dans l'Afrique du Sud post-apartheid : Constitution Hill, le Human Rights Media Centre (HRMC) et le District Six Museum.

Ces cas sud-africains attirent l'attention sur les possibilités de relations mutuellement bénéfiques entre l'État post-conflit et les programmes de justice transitionnelle basés sur la société civile.

Le programme **Constitution Hill** comprend une série d'initiatives de la société civile qui abordent la violence de l'apartheid et les problématiques contemporaines de conflit et de violations des droits de l'homme. Cela se fait par le biais du théâtre, de la poésie, de la musique, du cinéma, de la nourriture, des livres, des expositions, d'une marche pour les droits de l'homme et d'autres méthodes participatives d'engagement. Ces initiatives ont contribué à la création d'un réseau solide d'organisations de la société civile, d'universitaires, de gouvernements et d'autres parties prenantes.

L'ONG **Human Rights Media Centre (HRMC)**, basée à Cape Town, utilise des méthodologies multimédias et participatives impliquant le théâtre, les cartes corporelles, les photographies, les chiffons de mémoire, les dessins, les peintures, l'art et les films dans son travail de justice transitionnelle.

Les programmes de Constitution Hill et du HRMC montrent comment les organisations de la société civile peuvent maintenir une approche militante locale des droits de l'homme tout en s'associant aux institutions de l'État.

Le **District Six Museum (D6M)** se consacre à la création d'une histoire communautaire des déplacements forcés liés à l'apartheid dans le centre-ville du Cap. Ses travaux comprennent des réunions de restitution des terres, des expositions, des ateliers communautaires, des installations artistiques, des initiatives de commémoration telles que des marches du souvenir, des projections de films, des conférences et des projets de recherche sur l'histoire orale et de cartographie de la mémoire, notamment un projet sur la nourriture et la mémoire. Les projets d'histoire orale du musée ont été des catalyseurs importants pour les programmes d'éducation informelle qui encouragent un esprit collectif et la récupération des histoires, de la dignité et de l'identité des communautés après l'apartheid.

Les trois initiatives (Constitution Hill, HRMC et D6M) révèlent les synergies potentielles des programmes d'éducation informelle dirigés par la communauté dans le travail de mémoire, la participation citoyenne et la construction de la paix par le biais de partenariats avec l'État et les universités publiques.

ÉTUDE DE CAS N° 7

Initiatives de justice transitionnelle dans le contexte d'un État ethno-nationaliste : Le cas serbe

Le ministère serbe de la jeunesse et des sports supervise les programmes d'éducation « non formelle » aux droits de l'homme destinés aux jeunes au niveau national, parallèlement aux initiatives de la société civile visant les jeunes âgés de 15 à 30 ans. Les recherches indiquent que ces programmes « non formels » ne traitent généralement pas directement des crimes de guerre commis par la Serbie dans les années 1990. La prise en compte de ce passé récent est généralement laissée à une série d'organisations de la société civile et d'ONG telles que, entre autres, le Humanitarian Law Centre, le Comité Helsinki, Radio B92, BBC Media Action et Youth Initiative for Human Rights in Bosnia and Herzegovina.

Le Comité Helsinki pour les droits de l'homme en Serbie, qui est l'une des initiatives de la société civile qui s'engage de manière critique dans la lutte contre les préjugés nationalistes et la culture de la violence, a constaté que les étudiants qui participent à ses programmes sont souvent peu disposés à reconnaître le rôle de la Serbie dans la promotion de la discrimination ethnique et de la violence. Il existe également un certain nombre de plateformes activistes en ligne et de nouveaux médias dirigées par la société civile, telles que #YouSayIt, conçues pour permettre aux jeunes de la région des Balkans de discuter d'une série de préoccupations contemporaines concernant les tensions et les conflits ethniques dans la région.

Le cas serbe illustre comment les initiatives de la société civile peuvent se heurter à l'opposition et au rejet de l'État et du grand public, en particulier lorsque ces programmes remettent directement en question les récits nationalistes officiels. Dans de telles situations, les acteurs de la société civile peuvent se retrouver à devoir compter exclusivement sur le financement des donateurs pour faire leur travail et les possibilités de partenariat avec le secteur public peuvent être limitées. Toutefois, ce cas illustre également le fait que les possibilités de programmes pour les jeunes, tels que l'activisme en ligne en faveur des droits de l'homme et la réalisation de films documentaires, dépendent généralement du financement des donateurs internationaux, qui est généralement à court terme, voire irrégulier.

ÉTUDE DE CAS N° 8

Des initiatives de la société civile qui complètent et étendent la portée des programmes d'enseignement formel : Le cas du Cambodge

Le musée du génocide de Tuol Sleng était l'ancien centre de détention S-21 où plus de 18 000 personnes ont été tuées entre 1975 et 1979 par le régime du Kampuchea démocratique. Après la chute du régime, le passé violent des Khmers rouges est devenu partie intégrante du programme d'enseignement de l'histoire des écoles secondaires (élèves de 12e année) et les anciens sites de violence ont été convertis en monuments commémoratifs et en musées – par exemple, le complexe de bâtiments S-21 a été transformé en Musée du génocide de Tuol Sleng.

Le musée a été visité par plus de 400 000 touristes internationaux entre 2014 et 2019, mais il est préoccupant de constater que beaucoup moins d'adultes, d'étudiants et d'élèves cambodgiens visitent

le site. Cette inquiétude est renforcée par le fait que le nombre de victimes et de témoins survivants diminue et qu'un certain nombre de sites commémoratifs et de ressources archivistiques sont en mauvais état et se détériorent.

Le DC-Cam s'est associé à l'État pour veiller à ce que l'histoire traumatisante du génocide soit largement diffusée dans les écoles et dans l'ensemble de la société cambodgienne. Le DC-Cam est impliquée dans une grande variété d'initiatives informelles qui ont été instaurées avant que l'histoire du génocide ne soit intégrée dans le programme d'enseignement de l'histoire officiel. Il s'agit notamment de programmes de communication et de sensibilisation, d'expositions dans des musées, de bannières dans les écoles et les bâtiments publics, de programmes éducatifs de musique et de films, des projets d'histoire orale et d'histoire des villages, des dialogues intergénérationnels, des visites à domicile (y compris dans les zones rurales), des visites guidées sur les sites de commémoration de la paix et des droits de l'homme (par ex. Tuol Sleng et Anlong Veng), des forums d'éducation du public, etc.

Le Musée du génocide de Tuol Sleng et le DC-Cam sont des initiatives importantes de la société civile qui ont permis de compléter et d'étendre la portée de l'engagement des programmes d'enseignement dans l'histoire des atrocités de masse au Cambodge.

ÉTUDE DE CAS N° 9

Les initiatives d'éducation à la justice transitionnelle axées sur le numérique au Chili

Les initiatives éducatives autour de la justice transitionnelle et de la mémoire au Chili ont surtout été menées dans le domaine de l'éducation citoyenne. Le ministère de l'éducation n'a cependant fait qu'un usage très limité des ressources documentaires produites par ces initiatives de la société civile, en grande partie en raison d'une réticence à aborder des sujets « politiquement sensibles » concernant les violations des droits de l'homme pendant le coup d'État et la dictature militaire. Cela a eu pour conséquence un impact limité de la société civile sur la réforme des programmes scolaires officiels. La plupart du travail effectué par les organisations de la société civile se concentre sur les sites de mémoire qui sont visités par les élèves, qui sont alors confrontés aux héritages historiques, aux traces et aux témoignages des violations des droits de l'homme.

La plupart du matériel pédagogique sur le passé autoritaire du Chili est destiné à l'enseignement secondaire. Il semble qu'il y ait une réticence à exposer les jeunes enfants aux questions de violence d'État. L'accès au matériel de référence que les enseignants peuvent utiliser pour enseigner ces questions de justice transitionnelle est également très limité. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il s'agit là d'un symptôme d'une sensibilité politique et sociétale généralisée quant à l'ouverture des plaies de la violence d'État commise dans un passé récent.

Il existe des sites web utiles de musées et de sites de mémoire qui fournissent des ressources pour l'enseignement. Ces ressources numériques se sont avérées encore plus importantes pendant la période du Covid-19. Grâce à des visites et des ateliers virtuels, les initiatives de justice transitionnelle ont été étendues aux écoles situées en dehors de la capitale, Santiago. Ces plateformes numériques ont également permis une plus grande interaction et un meilleur retour d'information de la part des participants.

ÉTUDE DE CAS N° 10

Timor Oriental : Un cas de pression réussie de la société civile sur l'État pour promouvoir les initiatives éducatives de justice transitionnelle ?

La Commission Accueil, Vérité et Réconciliation (CAVR) du Timor oriental s'est efforcée de faire face à l'héritage de plus de deux décennies de violence politique et de violations des droits de l'homme et de promouvoir la réconciliation entre les Timorais. Au lendemain des violences de 1999, les activistes des droits de l'homme et les organisations de la société civile timorais ont réussi à faire pression sur le gouvernement pour qu'il crée la CAVR, qui a fonctionné de 2001 à 2005.

Il y a une large reconnaissance de l'importance nationale du rapport final de la CAVR, *Chega!* (Assez !), qui a été largement diffusé par le cinéma, la radio et les traductions du texte en anglais, indonésien et portugais. Pourtant, la frustration était encore largement répandue face à l'insuffisance de la réponse aux recommandations du rapport. Certains l'attribuent à une « sensibilité politique » à l'égard du passé violent du pays. En outre, il y a peu d'historiens professionnels au Timor oriental disponibles pour faire des recherches et écrire sur cette violence.

En réponse à la mise en œuvre lente et inégale des recommandations de la CAVR, les groupes de la société civile ont une nouvelle fois fait pression sur le gouvernement, l'invitant cette fois à créer le *Centro Nacional Chega!* (CNC), une institution rattachée aux services du Premier ministre, qui est chargée de mettre en œuvre les recommandations de la CAVR. Le CNC a participé à de nombreux programmes éducatifs pour les jeunes initiés par la société civile, tant dans les écoles que dans le cadre d'initiatives extra-scolaires. Les initiatives de la société civile ont eu une influence significative sur le contenu et la direction des initiatives de justice transitionnelle de l'État et la pression de la société civile sur le gouvernement a été nécessaire précisément en raison des lacunes résultant des réponses inadéquates du gouvernement aux recommandations de la Commission.

ÉTUDE DE CAS N° 11

Côte d'Ivoire : Les défis financiers, pédagogiques et logistiques de l'établissement d'une « culture » de la consolidation de la paix et de la justice transitionnelle.

La Côte d'Ivoire a connu une longue histoire d'instabilité politique et de violence après l'indépendance, qui s'est poursuivie jusqu'à aujourd'hui. Les initiatives de l'État en matière de justice transitionnelle, de consolidation de la paix et de réparations pour les victimes de la violence politique ont connu des succès limités. Bien que les programmes pour les jeunes et les initiatives publiques visant à créer des sites de mémoire et à enseigner l'histoire de la violence politique en Côte d'Ivoire suscitent un certain intérêt, une culture de préservation des sites de mémoire et d'enseignement du passé violent du pays doit encore être encouragée. Par exemple, les lieux où des violences politiques ont eu lieu, comme le camp de réfugiés de Nahibli à Duékoué, n'ont pas encore été utilisés pour des programmes de justice transitionnelle.

Les initiatives de consolidation de la paix qui se sont déroulées dans les écoles et les communautés, souvent avec le soutien du gouvernement et des ONG, comprennent des campagnes de sensibilisation

par le biais d'activités sportives et des festivals pour la paix et la réconciliation. Cependant, ces initiatives sont généralement considérées par les élèves, les enseignants et les parents comme des « divertissements » plutôt que comme des activités éducatives, à moins qu'elles ne bénéficient d'un soutien institutionnel approprié de la part des autorités éducatives. Ces programmes sont également souvent perçus comme venant de l'extérieur et il n'y a généralement pas de sentiment d'appropriation de ces initiatives par la communauté locale.

De plus, en raison de contraintes financières et logistiques, ainsi que de l'absence relative d'une « culture de la mémoire » établie concernant les histoires de violence politique, ces programmes ont généralement une portée limitée et les bénéficiaires ne comprennent souvent pas les objectifs de ces initiatives. Le défi identifié pour la Côte d'Ivoire est d'établir des programmes de justice transitionnelle durables qui soient ancrés localement plutôt que dirigés par des acteurs extérieurs.

ÉTUDE DE CAS N° 12

Kenya : Réponses de la société civile aux crises récurrentes liées aux violences post-électorales

Le Kenya a une longue histoire de violence politique qui remonte à la période coloniale. Elle a été attribuée à des conflits inter et intra-communautaires, à la concurrence ethnique et politique et aux luttes pour l'accès aux ressources naturelles. En particulier, le pays a connu de nombreux épisodes de violence post-électorale (« PEV-Post-Election Violence » en anglais). Après la violence des élections de 2007, un certain nombre de programmes de l'État et de la société civile ont cherché à promouvoir la réconciliation et la consolidation de la paix. C'est dans ce contexte que la Commission des droits de l'homme du Kenya (KHRC) a élaboré une boîte à outils de formation visant à promouvoir les objectifs de la justice transitionnelle.

Le Trust for Indigenous Culture and Health (TICAH) a mis en œuvre un programme de justice transitionnelle dans les quartiers informels de Nairobi, auquel participent des jeunes qui ont été exposés à la violence post-électorale, notamment à la brutalité policière, à la torture et aux exécutions extrajudiciaires. Le programme utilise l'activisme artistique (par exemple, les peintures murales et la photographie), la cartographie corporelle et les représentations de théâtre de rue pour explorer comment les valeurs positives partagées de la « culture africaine » peuvent aider à promouvoir les valeurs démocratiques, la guérison et la consolidation de la paix. Ces programmes ont également travaillé avec des enfants survivants de violences liées au genre et utilisent le dialogue intergénérationnel et les discussions communautaires pour l'éducation aux droits de l'homme.

Parmi les défis à relever, citons une compréhension inadéquate des objectifs de la justice transitionnelle, un manque de volonté politique de la part du gouvernement, une mauvaise coordination et mise en œuvre des programmes et politiques de l'État, l'absence de responsabilité pour les violences post-électorales et la brutalité policière, une protection et une application insatisfaisantes des droits de l'enfant en raison du manque de personnel et de financement des institutions publiques.

Les pratiques culturelles négatives sont également discriminatoires envers les groupes marginalisés tels que les femmes, les jeunes, les personnes handicapées, les personnes âgées et les personnes démunies. Malgré ces lacunes, il existe un certain nombre d'initiatives de la société civile au Kenya qui répondent aux violations des droits de l'homme et promeuvent les objectifs de la justice transitionnelle.

RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES POUR LA RÉFORME DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

Certaines idées clés issues de la littérature universitaire doivent être prises en compte avant de formuler des recommandations politiques pour la réforme des programmes d'enseignement. Bellino et al (2017) proposent quelques observations importantes. Bien que la plupart des activistes de la justice transitionnelle considèrent l'éducation, formelle, informelle et non formelle, comme un moyen de parvenir à la justice transitionnelle, l'éducation a « deux visages ». C'est un lieu d'injustice, d'inégalité, de violence, d'atrocités et de suppression culturelle autant qu'un lieu de droits de l'homme et de mouvement en faveur de la justice sociale.

Bellino et ses collègues soulèvent deux autres points importants. Premièrement, nous devons nous concentrer non seulement sur la réforme des programmes d'enseignement mais aussi sur les structures et les cultures institutionnelles lorsque nous réfléchissons au potentiel de l'éducation en tant que vecteur de justice transitionnelle. Deuxièmement, l'éducation en tant que vecteur de justice transitionnelle doit se concentrer au niveau de la classe, avec l'enseignant et non au niveau de la politique nationale. « Les politiques éducatives et les programmes d'enseignement standardisés dépendent des interprétations des enseignants en classe, ainsi que de leurs capacités et de leur désir de les mettre en œuvre, de les adapter et d'y résister » (p. 321). En outre, les enseignants ne sont pas exempts de l'impact du traumatisme national et ont des opinions bien arrêtées. Ils peuvent également préférer ne pas traiter de contenus controversés, en particulier si les apprenants dans les salles de classe ont des positions et des histoires différentes.

Les dix-huit études de cas sur la réforme des programmes d'enseignement et la justice transitionnelle mettent en évidence les diverses approches adoptées dans différentes sociétés et illustrent la pertinence de tirer des enseignements d'un large éventail d'expériences. Elles présentent de nombreuses idées qui peuvent être transmises d'une région à l'autre, à condition que le contexte soit correctement pris en compte.

Recommandation n° 1

ÉVALUER L'ENVIRONNEMENT GÉNÉRAL POUR DÉTERMINER LE PROCESSUS DE CHANGEMENT APPROPRIÉ.

Les preuves apportées par les dix-huit études de cas montrent clairement qu'il existe de multiples processus de changement ou des méthodes de réforme spécifiques permettant d'intégrer la justice transitionnelle dans le programme d'enseignement ou de procéder à d'autres interventions moins formelles. Il n'existe pas deux contextes identiques. Dans certains cas, l'environnement général est ouvert et prêt à un changement substantiel et rapide. Dans d'autres cas, il existe une résistance considérable au changement ou d'autres facteurs qui doivent être pris en compte. Dans certains pays, l'État poursuit un programme qui va à l'encontre des idées de justice transitionnelle et rend la réforme des programmes d'enseignement très difficile.

Parmi les questions qu'il convient de se poser pour déterminer la méthode la plus appropriée figurent les suivantes :

- La politique de l'État crée-t-elle un espace pour la réforme des programmes d'enseignement et l'environnement politique promeut-il la notion de justice transitionnelle ?
- Existe-t-il des ressources adéquates pour soutenir la réforme des programmes d'enseignement, notamment la formation des enseignants, les manuels et autres matériels d'apprentissage, les matériels en ligne et les ressources audiovisuelles ?
- Les communautés scolaires dans leur ensemble, y compris les associations de parents, soutiennent-elles les nouvelles approches ?
- La communauté élargie, y compris les membres des générations précédentes ou les survivants, peut-elle être amenée en classe par le biais d'activités telles que des entretiens ou des visites d'écoles ?
- Les enseignants sont-ils ouverts à l'apprentissage et à l'utilisation dans leur enseignement du matériel pertinent et sont-ils disposés et capables de faire face à des conversations difficiles ou à des questions controversées qui peuvent survenir ?
- Les activistes et les responsables d'activités périscolaires sont-ils en mesure de coopérer avec les institutions de l'État, ou sont-ils confrontés à un environnement plus hostile ?
- Les programmes de justice transitionnelle sont-ils susceptibles de mettre les élèves en conflit les uns avec les autres ? Et, si tel est le cas, comment les enseignants seront-ils préparés/formés pour répondre à ces conflits ?
- Y a-t-il de la place pour une formation ciblée des jeunes animateurs, combinée à la mise en œuvre de programmes d'éducation par les pairs ?
- Quel est le degré de consensus au sein de la société sur la manière de comprendre le contexte historique ?

Plutôt que d'adopter une approche unique pour tous, les défenseurs de la justice transitionnelle doivent évaluer l'approche la plus appropriée.

Recommandation n° 2

POURSUIVRE LES CHANGEMENTS DE PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT FORMEL, MAIS COMPRENDRE LES LIMITES ET LES DÉFIS DE CE PROCESSUS.

Les modifications du programme d'enseignement formel sont très efficaces mais difficiles à mettre en œuvre. Le programme d'enseignement peut être un outil très important dans les situations appropriées et les changements de programme méritent d'être poursuivis même s'il y a des obstacles.

- Il est souvent difficile de convaincre les législateurs et les décideurs politiques d'apporter des changements formels au programme officiel et nous avons vu

dans les expériences de divers pays que l'absence de tels changements rend l'agenda de la justice transitionnelle beaucoup plus difficile.

- Le programme officiel peut être un outil très utile parce qu'il touche un grand nombre de personnes grâce au temps et aux ressources qui sont consacrés au programme dans les salles de classe. Cependant, il s'agit d'une condition nécessaire (mais souvent insuffisante) pour intégrer la justice transitionnelle dans les réalités vécues par les jeunes.
- Les changements de programme sont complexes et peuvent être inefficaces, ou, s'ils sont mal gérés, entraîner des conséquences négatives involontaires. Les changements de programmes d'enseignement impliquent un sujet de controverse. La mise en œuvre est souvent inégale et peut donner lieu à des approches superficielles, à l'enseignement d'une orthodoxie simpliste ou à la réduction au silence des opinions alternatives. Bien que les études de cas ne se concentrent pas sur le processus de conception du contenu et de création d'un consensus autour de celui-ci, il est clair qu'un tel processus nécessite de l'intégrité, du leadership et la création d'un consensus.
- Pour que le changement de programmes d'enseignement soit efficace, il faut que les défenseurs de la réforme des programmes s'engagent dans le cycle complet du changement, qui comprend la conception et la planification des programmes, les débats sur le contenu et la méthodologie, les changements dans les programmes de formation des enseignants, à la fois dans les établissements de formation des enseignants et dans la formation en cours d'emploi, la fourniture de matériel pédagogique de haute qualité pour les enseignants et les élèves et les changements dans les évaluations en classe et les examens de haut niveau.
- Le travail avec les enseignants est particulièrement important. Des efforts soutenus doivent être déployés pour renforcer leur confiance dans le nouveau matériel, envisager des moyens de gérer les désaccords potentiels entre les élèves, gérer l'impact émotionnel du processus sur eux-mêmes ainsi que sur leurs élèves et apprendre à établir des liens avec des institutions extérieures telles que les musées. Sans la coopération active et soutenue des enseignants et la fourniture de matériel pédagogique approprié, les initiatives de réforme des programmes d'enseignement ont toutes les chances d'échouer.
- Dans le contexte de la justice transitionnelle, il est essentiel d'enseigner des perspectives multiples et d'encourager les vues analytiques et l'empathie historique chez les étudiants. Il faut apprendre aux élèves à analyser des événements ou des problèmes à partir de plusieurs perspectives ou points de vue différents. Il est également important que les élèves développent une compétence en matière d'empathie historique pour leur permettre de se rendre compte que toutes les personnes touchées par le conflit ont en commun la souffrance, généralement liée à la faim, à la peur et à la perte.

Les rapports nationaux de l'Argentine, du Guatemala, de l'Afrique du Sud et du Timor oriental donnent un aperçu des changements apportés aux programmes d'enseignement scolaire formel pour tenir compte de l'agenda de la justice transitionnelle, avec plus ou moins de succès.

Recommandation n° 3

POURSUIVRE LE CHANGEMENT FORMEL DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DANS LA MESURE DU POSSIBLE MAIS TENIR COMPTE DE LA RÉALITÉ DES CONDITIONS LOCALES ET CONCEVOIR DES RÉFORMES EN FONCTION DU CONTEXTE.

L'État est, par définition, un acteur clé de la réforme de l'éducation en général et de la réforme des programmes d'enseignement en particulier. Les autres acteurs clés sont les syndicats d'enseignants ou les organisations professionnelles, les universitaires et les activistes travaillant dans des projets culturels, muséaux ou de mémoire. Le contexte politique et l'existence ou non d'une compréhension publique partagée de la nature des événements historiques, détermineront en grande partie ce qui est possible. En fonction du contexte, la réforme des programmes d'enseignement peut emprunter différentes voies, telles que :

- 1. L'approche du big bang.** Dans les contextes où tous les éléments clés sont réunis, c'est-à-dire un soutien politique bipartisan fort en faveur de la réforme des programmes d'enseignement, un engagement durable de la part du public, des capacités professionnelles pour assurer une mise en œuvre et un suivi efficaces, des capacités étendues au sein du ministère et des écoles et un soutien financier durable, les défenseurs de la justice transitionnelle sont en mesure de créer des coalitions pour mettre en œuvre une réforme à grande échelle des programmes d'enseignement afin de promouvoir la justice transitionnelle.
- 2. L'incrémentalisme.** Pour les contextes qui ne disposent pas de tous les ingrédients clés d'une réforme à grande échelle, l'accent doit être mis sur le développement, l'expansion et le maintien des réseaux, le renforcement des capacités du système et la collaboration étroite avec les processus internes de réforme des programmes d'enseignement du gouvernement sur les changements progressifs des programmes d'enseignement officiels, sur le développement des enseignants et sur la production et la diffusion de matériel éducatif. La clé ici est la reconnaissance d'une approche progressive, avec l'hypothèse que le système sera « prêt » pour un changement radical quand les circonstances extérieures changeront.
- 3. Travailler en marge.** Dans des contextes où il y a très peu de volonté de réformer les programmes d'enseignement en faveur de la justice transitionnelle, les défenseurs doivent évaluer soigneusement les risques et les défis. L'adaptation d'une approche de contournement des limites peut impliquer de se concentrer davantage sur les innovations parascolaires ou extra-scolaires (voir ci-dessous) ou d'établir des liens avec d'autres mouvements de réforme des programmes d'enseignement qui n'ont pas nécessairement des objectifs identiques mais qui peuvent être ouverts au dialogue. Il peut s'agir de collaborer avec des professionnels de l'éducation partageant les mêmes idées afin de trouver un terrain d'entente.

Indépendamment du processus de changement et des moyens de parvenir à un changement profond et durable, les responsables de la réforme des programmes doivent accorder une

attention particulière à l'ensemble du cycle de changement des programmes, y compris le suivi et l'évaluation de l'impact des activités de réforme sur la compréhension de la vérité, de la justice et de la réconciliation par les élèves.

Recommandation n° 4

EN CAS DE MODIFICATION FORMELLE DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT, COMPLÉTER LE TRAVAIL EN CLASSE PAR DES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES À L'INTÉRIEUR ET À L'EXTÉRIEUR DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Les approches tant formelles que non formelles sont précieuses pour aider les jeunes à comprendre et à affronter des histoires traumatisantes. La réforme des programmes d'enseignement est essentielle pour développer un programme durable, mais elle doit être complétée par des activités parascolaires. Idéalement, celles-ci devraient faire partie d'une vision intégrée, de sorte que les possibilités d'apprentissage en dehors de la classe soient utilisées pour compléter l'apprentissage formel. Nous avons constaté que les résultats ont été les plus probants dans les contextes où des liens ont été établis entre le programme scolaire formel et les approches parascolaires, comme le montrent les exemples présentés dans plusieurs études de cas :

- Témoignages directs de survivants et de personnes affectées, par exemple l'étude de cas du Pays basque et de l'Afrique du Sud – Human Rights Media Centre
- Réseaux d'enseignants pour la formation et l'échange de ressources et d'approches pour la non-répétition, la réconciliation et le traitement du passé, par exemple le travail du Mémorial de la Résistance de Sao Paulo au Brésil avec les enseignants et les programmes de formation des enseignants menés par la société civile en Serbie et au Chili.
- Des activités scolaires complètes construites autour de fêtes nationales commémoratives, par exemple l'école José Antonio Encinas et les commémorations du 28 août au Pérou.
- Projets artistiques scolaires qui font appel au passé, par exemple les programmes du Trust for Indigenous Culture and Health (TICAH – « Fondation pour la culture et la santé des populations autochtones » en français) du Kenya dans les quartiers informels, le Memorialab du Pays basque qui intègre la narration d'histoires et la cartographie corporelle.
- Visites de musées et de sites de conscience équipés de manière appropriée, par exemple le musée Liberation War Museum au Bangladesh et le musée du génocide de Tuol Sleng au Cambodge.
- Pèlerinages sur les sites de la mémoire, par exemple les routes de la mémoire au Pérou et au Chili
- Activités et concours de débats scolaires, par exemple les concours organisés

par le *Centro Nacional Chega!* sur la connaissance du rapport de la commission de vérité au Timor oriental.

- Utilisation créative des plateformes numériques et de nouveaux médias, par exemple l'utilisation des plateformes numériques par le Chili, notamment pendant le COVID
- Jeux didactiques utilisés dans le cadre d'une activité scolaire
- Actes de commémoration gérés par la communauté scolaire, par exemple le modèle d'apprentissage en milieu scolaire en Colombie.
- Activités entre pairs (guidées par d'autres élèves), par exemple des élèves qui interviewent des victimes de la violence politique au Pérou et au *Centro Nacional Chega!* du Timor oriental.
- Intégration de thèmes issus de l'histoire nationale dans l'offre culturelle de l'école, par exemple les initiatives du DC-Cam au Cambodge.
- Installation et exposition publique d'art, de la poésie, des productions théâtrales et d'autres formes de spectacles vivants, de danse et de diverses formes d'expression musicale, par exemple la « salle de classe en plein air » du monument de la mémoire et de la vérité au Salvador, le festival annuel des droits de l'homme de Constitution Hill en Afrique du Sud, les campagnes de sensibilisation de la Côte d'Ivoire par le biais du sport et des festivals.
- Réalisation de films (documentaires et fictions historiques) et la projections de films, par exemple le projet de vidéo courte du Comité Helsinki pour les droits de l'homme de Serbie.
- Conférences publiques et espaces de dialogue, tels que les samedis de la résistance au Mémorial de la résistance à Sao Paulo au Brésil
- Rituels et festivals, y compris les pratiques de mémoire collective centrées sur l'alimentation et la socialisation, par exemple Afaloste au Pays basque et le projet Food and Memory du District 6 Museum en Afrique du Sud.

Recommandation n° 5

LORSQUE LA MODIFICATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT FORMEL N'EST PAS POSSIBLE OU EST INEFFICACE, IL CONVIENT DE POURSUIVRE LES INITIATIVES EN DEHORS DU SYSTÈME SCOLAIRE ET LES UTILISER POUR ABOUTIR À UN CHANGEMENT PLUS COMPLET.

Si le changement formel des programmes d'enseignement vaut la peine d'être poursuivi dans l'espace de justice transitionnelle et de consolidation de la paix, il peut y avoir de nombreux contextes dans lesquels un tel changement est politiquement ou administrativement impossible, ou inefficace. Dans ce cas, les activités extrascolaires (énumérées ci-dessus) sont encore plus importantes et peuvent être proposées par une série d'acteurs en dehors de l'État ou dans des institutions culturelles soutenues par l'État.

Idéalement, elles devraient être gérées par des institutions telles que les musées, les sites de mémoire et les ONG qui ont la longévité requise et peuvent fonctionner à grande échelle. Lorsque cela n'est pas possible, les initiatives locales peuvent encore être percutantes, en particulier si elles reçoivent un encouragement et un soutien extérieurs. Sans ce soutien, les initiatives locales peuvent être éphémères, car les activistes ou les « héros » de la communauté s'épuisent ou sont incapables d'atteindre un public plus large.

Il est également important de noter que même lorsque les projets de justice transitionnelle et de mémoire n'ont pas une grande portée, ils peuvent tout de même exercer une influence sur les initiatives visant à consolider la démocratie et la consolidation de la paix. En vertu de leur rôle de gardiens de la mémoire collective de la violence politique, ils peuvent avoir une influence significative au-delà du nombre de visiteurs qu'ils attirent. De plus, même si l'impact de ces projets sur les programmes éducatifs de l'État peut être limité, ils sont souvent capables de garder vivant le souvenir des atrocités, tout en incitant les jeunes à aspirer à la consolidation de la paix et à un avenir démocratique.

Dans un environnement où la modification des programmes demeure impossible, tout dépendra de la relation entre les activistes, les institutions culturelles et l'État. Les études de cas comprennent des exemples où l'État s'oppose au programme de justice transitionnelle ou poursuit un programme d'exclusion ou de nationalisme réducteur. Dans de tels environnements, les projets de transition et de mémoire vont peut-être devoir fonctionner en opposition ou en marge. Il existe d'autres exemples où une relation avec l'État est plus productive et où les projets de justice transitionnelle peuvent compléter les initiatives de l'État ou combler les lacunes des environnements étatiques faibles.

Il convient toutefois de prêter une attention particulière à la nature de la relation. Si les agences et les services de l'État peuvent offrir les avantages des ressources ou de la légitimité sociale, il arrive aussi que des projets se retrouvent entraînés dans des processus inefficaces et inefficients qui épuisent leurs ressources, voire dans des environnements corrompus. Il peut également y avoir des compromis difficiles entre l'autonomie, la vitalité et l'« authenticité locale » d'une part et la « dilution » ou, plus problématique encore, la cooptation dans le cadre des programmes ethno-nationalistes et des projets idéologiques des gouvernements d'autre part.

Lorsque des institutions sont créées pour travailler sur la justice transitionnelle et la consolidation de la paix, il existe toujours un risque de changement de politique à la suite d'un changement de gouvernement. L'essentiel est d'établir des mécanismes qui garantissent l'autonomie des institutions publiques chargées de la mémoire, tout en préservant leur stabilité financière.

Recommandation n°6

SOUTENIR LES MUSÉES ET LES SITES DE CONSCIENCE ET LES ENCOURAGER À JOUER UN RÔLE ACTIF DANS LE PAYSAGE ÉDUCATIF

Diverses études de cas montrent que les musées et les sites de conscience en général – qu’il s’agisse d’institutions publiques, privées ou à but non lucratif – jouent un rôle clé dans la conduite et la mise en œuvre d’un programme d’éducation à la justice transitionnelle et à la paix. Lorsqu’un musée est situé sur un site d’importance historique, il peut jouer un rôle particulièrement important, non seulement dans les programmes éducatifs mais aussi dans la commémoration, l’archivage du matériel historique et le dialogue intergénérationnel. Les musées peuvent également être des sites importants pour les programmes publics et pour les rencontres entre les jeunes et les survivants du conflit.

Les musées et les sites historiques sont des ressources précieuses. Cependant, la gestion et le maintien des musées et des sites de conscience nécessitent une gestion continue et minutieuse, des ressources appropriées et une gouvernance et un leadership adéquats. Il existe des exemples de musées et de sites qui manquent de ressources ou de sites qui deviennent moribonds, bureaucratiques et plus attachés aux intérêts de leur équipe qu’à leur mandat. D’autres souffrent des effets de la domination des fondateurs ou d’autres individus ou encore sont en proie à des conflits internes. Comme pour toutes les institutions culturelles, la clé du succès se trouve dans une équipe de direction engagée et humble, une bonne gouvernance et des ressources adéquates. Idéalement, les musées et les sites devraient pouvoir couvrir une partie de leurs coûts grâce aux visiteurs ou à des sources indépendantes.

Les musées et sites de conscience doivent également être très conscients de l’impact politique et psychologique de leur travail sur les visiteurs. Ils doivent prêter une attention particulière à l’expérience des visiteurs, notamment les jeunes ou les communautés et les individus qui ont pu être affectés par le conflit. Les études de cas montrent clairement que les témoignages directs de violence politique dans les espaces physiques des sites de mémoire peuvent être très percutants sur le plan émotionnel et psychologique. D’un point de vue psychologique et pédagogique, il sera très important de débriefer les participants et de leur faire comprendre les liens entre ces rencontres potentiellement traumatisantes avec des histoires de violence et les objectifs de la justice transitionnelle et de la construction de la paix.

On ne peut pas considérer comme acquis que la mise en contact avec les « souvenirs bruts » de la violence politique produira des réponses convergentes avec celles de la justice transitionnelle. Au contraire, cela pourrait générer des sentiments de colère, des ressentiments, des sentiments ethno-nationalistes et un désir de vengeance plutôt que de réconciliation et de consolidation de la paix.

Traiter les traumatismes collectifs, transgénérationnels, individuels et familiaux est essentiel pour arrêter le cycle de la violence, promouvoir des espaces sûrs au niveau des écoles et des communautés et permettre aux apprenants de s’épanouir. **(Étude de cas CSV)**

Recommandation n° 7

PLANIFIER LE PASSAGE DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION D'ACTIVISTES DE LA JUSTICE TRANSITIONNELLE À LA DEUXIÈME GÉNÉRATION DE DIRIGEANTS PROFESSIONNELS

Si les rapports d'études de cas révèlent que les expériences directes de violence politique vécues par les activistes de la justice transitionnelle ont le potentiel d'animer et de vitaliser ces initiatives pédagogiques de manière puissante, il existe un danger que cet aspect affectif soit dissipé par une deuxième génération d'équipes de direction professionnelles qui n'ont pas nécessairement ce lien étroit avec les événements historiques en question.

Il existe un certain nombre d'options possibles pour remédier à ce problème. Par exemple, des témoignages personnels numérisés, des podcasts et des films documentaires peuvent être utilisés pour établir un lien personnel plus étroit avec ce passé. La visite des sites de mémoire, les rassemblements intergénérationnels pour examiner les significations du passé dans le contexte du présent, ainsi que les marches rituelles du souvenir, peuvent également contribuer à rendre le passé plus vivant, en offrant des rencontres personnelles chargées d'émotions qui garantissent que la mémoire personnelle ne se transforme pas en « simple histoire », c'est-à-dire en une suite de faits abstraits et de récits impersonnels sur le passé.

Recommandation n° 8

PROMOUVOIR LA COOPÉRATION ENTRE LES PAYS, LES RÉSEAUX RÉGIONAUX ET L'UTILISATION DES RESSOURCES DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES

De nombreuses études de cas montrent que les musées et les sites de conscience dans les pays en développement sont difficiles à pérenniser et nécessitent souvent un soutien matériel ou moral. Il est également évident que de nombreuses institutions pourraient accroître leur impact si elles disposaient de formes de financement supplémentaires ou plus régulières et si elles pouvaient toucher un public plus large. De nombreuses institutions présentées dans les études de cas apprécieraient de pouvoir s'inspirer des expériences d'institutions similaires dans d'autres contextes et d'interagir avec des pairs travaillant dans des environnements similaires.

Cela souligne l'importance du travail effectué par l'Initiative mondiale pour la justice, la vérité et la réconciliation, ainsi que le travail plus large de la Coalition internationale des sites de conscience. Il est absolument nécessaire de consolider et de mettre en relation les travaux réalisés dans différents contextes, ainsi que de soutenir et de développer les initiatives de ceux qui travaillent sur le terrain.

La mise en place d'un réseau international offre l'espace nécessaire pour développer les échanges d'expériences au niveau régional et mondial à des fins multiples telles que

l'élaboration de recommandations spécifiques à chaque pays, l'exploration de programmes éducatifs basés sur les pratiques autochtones de guérison et de réconciliation collectives et le développement de stratégies conjointes d'établissement de la vérité à travers les continents sur le colonialisme, le racisme, l'esclavage et d'autres sujets communs à plusieurs pays.

Il peut également être utile d'essayer de solliciter le soutien et les ressources d'autres agences telles que l'UNESCO et l'UNICEF, qui peuvent être en mesure de compléter les efforts de la société civile.

Enfin, il serait utile d'approfondir et d'étendre le travail qui a émergé de ce projet en incluant des études de cas supplémentaires (Rwanda, Allemagne, Irlande pour ne citer que quelques exemples) et d'approfondir les rapports par pays en examinant de plus près des expériences spécifiques qui n'ont été couvertes que partiellement dans ce projet.

RÉFÉRENCES

- Chisholm, L., & Leyendecker, R. (2008). Curriculum reform in post-1990s Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 195-205.
- Cunningham, Roger (2018). Série de documents de réflexion de l'UNICEF : Curriculum Reform. UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office, Nairobi.
- Jansen, J. D. (2002). Political symbolism as policy craft: Explaining non-reform in South African education after apartheid. *Journal of Education Policy*, 17(2), 199-215.
- Leyendecker, R. W., Ottevanger, W., & van den Akker, J. (2008) *Curricula, examinations, and assessment in secondary education in Sub-Saharan Africa*. The World Bank.
- Paulson, J. (2017). From truth to textbook : The Peruvian Truth and Reconciliation Commission, educational resources and the challenges of teaching about recent conflict. In M. J. Bellino, & J. H. Williams (Eds.), (Re) constructing memory: education, identity, and conflict (pp. 291-311). Sense Publishers.
- UNESCO (non daté) <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/technical-notes/different-meaning-of-curriculum/> consulté le 29 juillet 2018.



GIJTR

Global Initiative for Justice
Truth & Reconciliation