

2000



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

DECS/EDU/HIST (99) 64

**Activités pour le Développement et la Consolidation
de la Stabilité Démocratique (ADACS)**

Séminaire sur

**«L'enseignement des sujets historiques sensibles et
controversés dans les établissements secondaires»**

Sarajevo, Bosnie-Herzégovine,

19-20 novembre 1999

Rapport

Strasbourg

Séminaire sur

**«L'enseignement des sujets historiques sensibles et
controversés dans les établissements secondaires»**

Sarajevo, Bosnie-Herzégovine,

19-20 novembre 1999

Rapport préparé par

**Ann LOW-BEER
Birmingham
Royaume-Uni**

Les opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.

TABLE DES MATIÈRES

I.	INTRODUCTION	5
II.	COMMENT APPRENDRE AUX PROFESSEURS A ENSEIGNER DES SUJETS SENSIBLES ET CONTROVERSEES	11
III.	DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....	17

ANNEXE I

PROGRAMME DU SEMINAIRE.....	22
-----------------------------	----

ANNEXE II

LISTE DES PARTICIPANTS	25
------------------------------	----

I. Introduction

L'histoire de chaque nation comporte des pages sensibles et controversées. Le personnel enseignant est toujours confronté à un problème épineux: faut-il en parler à la nouvelle génération, et comment? Le Conseil de l'Europe a été fondé au lendemain de la seconde guerre mondiale et l'enseignement de l'histoire dans les écoles d'Europe est depuis toujours l'une des ses préoccupations premières. Il a donc décidé d'organiser un séminaire sur ce thème à Sarajevo, en Bosnie-Herzégovine. Y ont participé des responsables cantonaux de l'éducation, des historiens, des spécialistes des programmes, des formateurs d'enseignants, des auteurs de manuels et des professeurs. S'inscrivant dans le Programme des Activités pour le Développement et la Consolidation de la Stabilité démocratique, cette rencontre a été organisée conjointement avec le Bureau du Haut Représentant.

Le séminaire a été ouvert par M. l'Ambassadeur Johnson, haut représentant adjoint en Bosnie-Herzégovine et par M. Ivo Luzanski, Président de la Fédération. Tous deux ont félicité les organisateurs et les participants de s'atteler à ces questions délicates, en exprimant l'espoir que les interventions des orateurs leur apporteraient des éléments de réponse.

Lors de la séance d'ouverture, M. Asaf Dzanic, conseiller du ministre fédéral de l'Education, de la Culture et du Sport, a formulé le souhait que le séminaire conduise à une meilleure compréhension. M. Mladen Kvesic, conseiller du ministre fédéral adjoint de l'Education, de la Culture et du Sport, a rappelé au groupe que le but du séminaire consistait à aider les nouvelles générations. Selon le D^r Nenad Suzic, ministre de l'Education de la Republika Srpska, l'on ne pouvait effacer l'histoire de la guerre de 1992-1995 ou, telle l'autruche, s'enfouir la tête dans le sable. Il est difficile d'enseigner avec objectivité une histoire dont on fait encore subjectivement partie; en l'absence de recul historique, on peut craindre, en effet, que chaque camp ou nation ne transpose sa colère, son amertume et sa haine dans les livres d'histoire et n'empoisonne ainsi les jeunes générations. Il faut trouver un moyen d'aller de l'avant, raison d'être de ce séminaire.

M. Gabriele Mazza, chef du Service de l'éducation du Conseil de l'Europe, a rappelé aux participants quels sont les liens entre les actions du Conseil de l'Europe en matière de droits de l'homme et celles qui ont trait à l'éducation. Lors d'une réunion tenue à Sofia, la semaine précédente, des projets relatifs à l'éducation ont été examinés dans le cadre des programmes pour un renouveau démocratique. L'enseignement scolaire de l'histoire est une composante essentielle de ce renouveau.

M^{me} Alison Cardwell a exposé les grandes lignes des travaux récemment menés par le Conseil de l'Europe sur la réforme de l'enseignement de l'histoire. Le séminaire est le premier de ce type à se tenir en Bosnie-Herzégovine, quoique certains participants aient déjà assisté en d'autres lieux à des réunions analogues du Conseil de l'Europe, dont les activités dans le domaine des programmes, des normes, des manuels et de la formation des enseignants ont concerné plusieurs pays. M^{me} Cardwell a attiré

l'attention des participants sur des séminaires qui ont récemment eu lieu en Ukraine et où des spécialistes espagnols et allemands ont partagé leur expérience sur l'enseignement de questions controversées. Dans le Caucase, un manuel complémentaire rédigé par des auteurs originaires de pays divers est en voie d'achèvement. Deux de ces trois pays étant encore en guerre à l'époque, ces activités n'ont pu se dérouler que grâce au Conseil de l'Europe. De même, l'initiative sur l'histoire de la mer Noire a rassemblé des ressortissants de différents Etats, qui ont travaillé de concert afin de réunir une documentation pour les professeurs et de tisser un réseau d'écoles. Deux établissements de chaque pays ont été mis en contact et ont échangé des informations sur leurs projets en cours. En 2000, le Conseil de l'Europe poursuivra ses travaux sur la formation des enseignants. La Bosnie-Herzégovine pourrait tirer des idées utiles de ces projets.

Deux études de cas

Echanger des idées sur les méthodes d'enseignement de l'histoire et tirer parti de l'expérience d'autres pays sont deux des objectifs poursuivis par les séminaires du Conseil de l'Europe. Deux études de cas ont été présentées à Sarajevo par des pays qui, chacun à sa façon, avaient exploré les moyens d'enseigner des questions sensibles et controversées de leur histoire.

M^{me} Christina del Moral a abordé le thème suivant: **Enseigner la période franquiste en Espagne**. L'héritage, laissé par l'époque allant des années 30 à la mort de Franco, en 1975, suscite l'amertume et donne lieu à de vifs débats, notamment en raison de la guerre civile – souvenir encore profondément ancré dans les mémoires – qui a affecté la vie de nombreux adultes. Aujourd'hui encore, comme l'a illustré M^{me} del Moral par des annonces commémoratives extraites des journaux de la semaine, des divergences d'opinion demeurent. Elles font partie du présent autant que du passé.

L'ère franquiste revient à trois reprises dans le cursus scolaire espagnol. A 12 ans, durant la dernière année d'école primaire, les élèves acquièrent quelques connaissances générales sur l'histoire espagnole récente. A 16 ans, tous les élèves approfondissent le sujet et certains peuvent l'étudier plus avant au cours des dernières années de lycée.

Le système éducatif espagnol attache une attention toute particulière à l'histoire, seule discipline commune à toutes les filières de l'enseignement secondaire supérieur. Cette attention traduit la mutation de la société: l'enseignement de l'histoire est indispensable pour expliquer les changements récents à la nouvelle génération. L'Espagne est passée de la dictature à la démocratie et le système éducatif encourage dorénavant la participation aux institutions démocratiques. Autrefois, catholique et conservatrice, l'Espagne est aujourd'hui laïque et libérale, et l'influence de l'armée y a diminué. En 1987, une nouvelle Constitution a mis en place une administration décentralisée de dix-sept régions autonomes, dont cinq bilingues. Dans le même temps, en rejoignant la Communauté européenne, l'Espagne est devenue membre d'une organisation supranationale, brisant ainsi son isolement. Il faut tout à la fois

sensibiliser les élèves à la variété des cultures qui coexistent en Espagne et leur enseigner l'histoire d'autres pays.

La loi de 1991 sur la réforme de l'enseignement accorde une grande autonomie aux établissements et permet aux professeurs de choisir les thèmes à enseigner et de décider du temps à consacrer à des sujets particuliers. Les autorités éducatives n'exercent ni censure ni contrôle sur les manuels scolaires. Les ministres régionaux de l'Education jouissent d'une certaine liberté dans le choix du programme dont il est admis, toutefois, qu'il doit porter à 45 % environ sur l'histoire de l'Espagne.

Des pratiques communes se dessinent néanmoins dans la manière dont les enseignants espagnols abordent les questions sensibles et controversées. La plupart des professeurs n'avaient à ce jour jamais étudié la période franquiste. De nombreux colloques et groupes d'étude ont donc été organisés et les méthodes pédagogiques ont été longuement analysées. Les enseignants ont été encouragés à actualiser leurs connaissances et à apprendre à les enseigner en faisant abstraction de tout parti pris ou idéologie. Qui plus est, un accord existe sur l'objectif que poursuit l'étude de l'histoire et sur les compétences, les attitudes et les valeurs qu'elle implique.

De nouvelles méthodes se sont peu à peu ébauchées:

- accent sur l'histoire sociale et la vie quotidienne à cette époque, plutôt que sur une histoire politique plus litigieuse; exploitation des sources orales; histoire des groupes «silencieux», tels que les femmes, les ouvriers, les paysans; ou étude des monuments, de l'art et de l'architecture fascistes;
- remplacement de l'ère franquiste dans un contexte historique plus large pour aborder également le fascisme allemand et italien, embrasser toute la seconde guerre mondiale ou comparer les mutations qu'a connues l'Espagne avec les progrès du mouvement de libération démocratique au Portugal et en Grèce;
- parallèles avec d'autres périodes de l'histoire espagnole, par exemple, l'époque de Ferdinand VII;
- recours à des méthodes innovantes et à des matériels divers – photos, dessins animés, etc., au lieu d'un manuel unique: un éventail de documents historiques illustrant les idéologies rivales de l'époque est présenté aux élèves pour leur permettre de se faire une idée personnelle sur les différentes versions des événements.

Grâce à ces méthodes conjuguées, les professeurs espagnols peuvent enseigner une période controversée d'une manière non idéologique et qui peut être historiquement vraie. Cette démarche rallie également les suffrages des élèves espagnols qui, d'après une étude récente, ont une appréciation plutôt positive de leurs cours d'histoire.

En choisissant pour thème «**L'enseignement de l'histoire dans une communauté divisée – l'exemple de l'Irlande du Nord**» (*Teaching history in a divided community – the example of Northern Ireland*), M. Alan McCully nous a fourni un autre exemple de la manière de traiter une histoire controversée. Il a dépeint le contexte historique d'un conflit qui secoue un petit pays de moins de deux millions d'habitants (présence d'une force de police paramilitaire et de l'armée britannique, trois mille morts au cours des trente dernières années). Les clivages – politiques, sociaux, culturels et religieux – sont réels, bien que de nombreux Irlandais rejettent les convictions extrémistes. La plupart des élèves ont personnellement pâti du conflit. Chaque camp offre une version très incomplète et sélective des événements passés pour raffermir les loyautés internes. Ces clivages se retrouvent dans le système éducatif: 95 % des élèves fréquentent des écoles où ne se mélangent pas les deux communautés. Avant l'instauration d'un programme national obligatoire dans les années 90, la tendance était à un enseignement sélectif et partial de l'histoire, les écoles catholiques donnant du passé une interprétation irlandaise nationaliste, les écoles protestantes privilégiant l'histoire britannique au détriment de l'histoire irlandaise.

Depuis le début du conflit, en 1968-1969, nombreux sont ceux qui ont ressenti l'importance du rôle que devait jouer l'enseignement officiel dans la lutte contre les préjugés et la violence. Trois mesures essentielles ont été prises:

- création d'écoles communes: depuis 1982, quarante-cinq nouveaux établissements accueillent entre 3 et 4 % de la population scolaire;
- contact intercommunautaire, soutenu par un financement de l'Etat: aujourd'hui, 60 % des écoles entretiennent des liens avec une école de «l'autre» communauté, que ceux-ci soient d'ordre sportif ou artistique ou en rapport avec un projet sur l'histoire locale;
- création de disciplines spéciales communes: «Education à la compréhension mutuelle» et «Patrimoine culturel»; bien qu'elles ne soient pas enseignées officiellement, elles sous-tendent l'ensemble du programme et l'on espère les trouver en filigrane au programme de l'ensemble des professeurs; ces disciplines poursuivent quatre buts: encourager le respect, faire comprendre le conflit, sensibiliser à l'interdépendance et opérer un rapprochement culturel entre élèves des deux communautés.

On pensait que l'histoire pouvait contribuer de manière déterminante à la réalisation de ces objectifs. L'Irlande du Nord a, toutefois, reconnu que des histoires et des identités contestées se trouvaient au cœur du conflit de société. Aucun programme d'histoire commun ne pouvait raconter «l'histoire de la nation». Il n'y avait pas une histoire commune, mais deux histoires distinctes.

Le programme d'histoire, tel qu'il est aujourd'hui enseigné en Irlande du Nord, a finalement été défini dans les années 90 par un groupe de travail qui représentait peu ou prou les intérêts de toutes les parties concernées et a tenu compte de certaines évolutions remontant aux années 70 et 80. Des universitaires avaient contesté aussi bien l'interprétation nationaliste irlandaise que l'interprétation britannique impérialiste du passé. Les professeurs ont commencé à aborder autrement l'enseignement de l'histoire en partant du principe que les élèves doivent s'initier aux méthodes de recherche et aux processus de raisonnement historiques afin d'interpréter les données historiques. Il leur faut apprendre à manier les techniques et concepts fondamentaux pour comprendre la situation irlandaise et la situer dans son contexte britannique, européen et mondial. Ces techniques peuvent à leur tour se révéler utiles à l'analyse de questions et de conflits actuels. Tous les étudiants doivent avoir la possibilité:

- d'affiner leur perception de la chronologie;
- d'élargir et d'approfondir leurs connaissances;
- de se livrer à diverses interprétations;
- de s'adonner à des recherches historiques;
- de structurer et de communiquer leurs idées.

Cette approche de l'apprentissage de l'histoire par la recherche dépasse le cadre du programme; elle est également évaluée lors des examens et employée dans tous les manuels. M. McCully nous a proposé des extraits de manuels illustrant l'application des nouvelles méthodes. Comme en Espagne, le Gouvernement irlandais n'exerce aucun contrôle sur les manuels et les enseignants peuvent choisir les ouvrages qui leur conviennent. Certains manuels sont élaborés conjointement par des auteurs des deux communautés mais tous les ouvrages scolaires respectent le programme et préconisent l'enseignement par la recherche. M. McCully a précisé que les éléments du programme sont pour la plupart communs et consensuels. Les extraits qu'il nous a soumis portaient en revanche sur deux événements meurtriers des plus controversés, survenus respectivement en 1641 et en 1972. Plusieurs interprétations de ces événements, qu'elles soient dues à des contemporains ou aux générations suivantes d'historiens, sont présentées aux élèves qui doivent évaluer par eux-mêmes les différentes informations dont ils disposent. Cette partie s'intitule: «Examen des éléments de preuve». Les élèves doivent se prononcer sur la fiabilité des différents témoignages concernant les deux événements précités, dont certains émanent d'interprétations modernes aussi nostalgiques que partisans. L'histoire est intrinsèquement liée à la vie contemporaine.

Ces méthodes permettent aux professeurs d'Irlande du Nord de faire comprendre à leurs élèves que certaines pages de leur histoire font l'objet de vives controverses. Les enseignants des deux camps se sont montrés disposés à tenter de définir ensemble de nouvelles approches au sein de comités et de groupes de travail. Le ministère de l'Education, à son tour épaulé par le gouvernement, a apporté un soutien actif aux initiatives novatrices.

L'influence de l'école étant souvent moindre que celle de la famille ou de la communauté, ce courant de réforme rencontre des résistances. En effet, deux versions de l'histoire semblent cohabiter dans l'esprit de certains élèves: l'analyse rationnelle préconisée à l'école et utile pour réussir ses examens, et la loyauté partisane prisée en dehors de l'école. Il y a des limites aux rapports que les enseignants se sentent capables d'établir entre le passé et des événements d'actualité. Dans cette communauté, l'histoire n'est pas un thème rationnel; les dilemmes fondamentaux engendrés par des événements controversés suscitent une vive émotion chez les professeurs comme chez les élèves. Certains professeurs ont constaté que leur travail avec leurs homologues de «l'autre» camp les avait aidés à faire le point sur leurs propres préjugés et convictions avant d'aborder des questions délicates avec leurs élèves. Il pourrait être nécessaire d'apprendre aux professeurs à faire preuve de sensibilité vis-à-vis des émotions d'autrui.

Alors que, grâce au processus de paix, les Irlandais se dirigent vers un partage du pouvoir gouvernemental, le programme d'Irlande du Nord est en plein remaniement. L'éducation à la citoyenneté et à la démocratie pourrait en être un élément nouveau important, auquel sera lié l'enseignement de l'histoire. Le programme doit continuer d'évoluer.

Définitions

Les inventions au sein des groupes de travail ont montré que les participants s'étaient beaucoup intéressés à ces exposés sur l'Espagne et l'Irlande du Nord, pays qui présentent des parallèles évidents avec la Bosnie-Herzégovine. Les orateurs ont souligné que ces exemples n'avaient pas pour prétention d'être des modèles, mais qu'ils pouvaient favoriser le dialogue et inspirer aux professeurs de Bosnie-Herzégovine des moyens d'enseigner des aspects sensibles et controversés.

1. Des questions d'ordre général sur la nature de l'histoire se sont posées au cours de la discussion. Beaucoup ont exprimé l'opinion que des historiens parviendraient un jour à établir un compte rendu scientifique, objectif et autorisé de tous les événements historiques, même de ceux qui suscitent encore la controverse, et que telle devrait être la version à enseigner. Cette conception de la nature de l'histoire diffère radicalement de celle qui veut que l'étude de l'histoire offre généralement plusieurs interprétations ou explications des événements majeurs, que les élèves doivent les comprendre et acquérir la capacité d'explorer des documents variés. Les vestiges d'une troisième conception – marxiste – de l'histoire ont pointé çà et là. Ce type de divergences épistémologiques sous-jacentes ne va pas sans influencer sur les conceptions de l'enseignement scolaire de l'histoire.

2. Dans un premier temps, les débats ont été quelque peu troublés par l'accord signé en juillet 1999 à Banja Luka, aux termes duquel des passages «contestables» devaient disparaître des manuels scolaires ou être signalés par un tampon portant la mention «contient des informations choquantes ou trompeuses». Cette opération était en cours au moment où a eu lieu le séminaire. Il nous a fallu préciser que les questions sensibles et controversées, thème du séminaire, étaient différentes de ces informations «choquantes ou trompeuses» et plus fondamentales. Partout, l'histoire regorge de points litigieux, ainsi que de points qui le sont moins ou font l'objet d'un consensus. Les controverses surgissent lorsqu'il existe plusieurs interprétations diamétralement opposées de la signification d'un événement historique. Ce cas de figure n'implique pas nécessairement l'utilisation de termes choquants. Les controverses historiques deviennent difficiles à enseigner à l'école lorsqu'elles touchent aux convictions et aux valeurs personnelles des divers groupes d'individus de la société contemporaine. Ces questions sont sensibles parce qu'elles font partie intégrante de la vie et de l'expérience des familles et des communautés dont sont issus les élèves. Les exemples espagnol et irlandais ont illustré des controverses portant sur le sens de l'histoire récente.

II. Comment apprendre aux professeurs à enseigner des sujets sensibles et controversés

1. Pourquoi ne peut-on éviter les questions controversées?

Ce thème a été présenté le second jour de la conférence par M^{me} Joke van der Leeuw-Roord qui a fait remarquer, tout d'abord, que les professeurs d'histoire, quelle que soit leur nationalité, ne peuvent éluder les sujets controversés. L'histoire des XIX^e et XX^e siècles, laquelle englobe naturellement des événements récents ou contemporains, est actuellement enseignée dans la plupart des Etats européens. L'éclatement de l'Union soviétique a conduit les pays d'Europe centrale et orientale à revoir les cours et manuels d'histoire. Ces événements récents n'ont pas non plus été sans incidences sur le reste de l'Europe et, à vrai dire, sur le monde entier. De nombreux pays européens ont modifié leur programme d'histoire en fonction de ces bouleversements. Des sondages effectués auprès d'un vaste échantillon d'élèves montrent une nette préférence pour l'apprentissage de l'histoire moderne. L'idée se répand que l'enseignement de l'histoire a notamment pour fonction d'aider les jeunes à connaître et comprendre le monde qui les entoure.

L'histoire ne peut aller sans controverses. Les historiens poléminent sur les événements, leur origine et leur sens. La controverse peut être purement théorique: il arrive que les historiens interprètent le même élément de preuve de diverses façons. Pourtant, les universitaires eux-mêmes ne sauraient contourner les questions sensibles et controversées, surtout dans l'histoire récente dont le souvenir est encore bien vivant. Comme nul ne l'ignore en Bosnie-Herzégovine, si ces questions divisent des groupes et des sociétés entières, c'est parce que les individus ont joué un rôle personnel dans les événements.

En tant qu'éducateurs, les professeurs d'histoire ne peuvent attendre que les historiens aient passé au crible tous les éléments de preuve. Dans leur salle de classe, ils sont face à des jeunes dont le présent n'a rien de comparable à ce qu'ont vécu leurs enseignants ou leurs parents au même âge. Les élèves veulent analyser les changements et comprendre pourquoi leur société a connu tant de turbulences au cours des quinze dernières années. Le poids d'un passé controversé se fait directement sentir dans leurs relations familiales, amicales et communautaires. Sans l'avoir étudié, ils arrivent donc en classe avec des sentiments souvent forts sur le passé.

Cela ne va pas sans poser de problèmes aux enseignants qui peuvent difficilement faire l'impasse sur ces questions. La manière d'interpréter le passé peut être modifiée par des événements récents et par de nouveaux éléments d'information inconnus à l'époque où les enseignants poursuivaient leurs études universitaires. Dans les Balkans, mais aussi dans le reste du monde, le XX^e siècle a été riche en événements terribles et controversés. Les termes utilisés pour décrire ces événements peuvent eux-mêmes être controversés: parle-t-on de combattants de la liberté ou de terroristes? D'occupation ou d'annexion?

2. *Comment peut-on former les enseignants?*

Les enseignants et leurs formateurs trouvent plus facile d'éluder les sujets controversés. Que ce soit en classe ou durant la formation des enseignants, la tentation est donc de les éviter. Les enseignants sans formation auront plus de difficultés à aborder des épisodes récents et controversés. M. Robert Stradling rédige actuellement pour le Conseil de l'Europe *Un manuel à l'usage des professeurs d'histoire (A Handbook for History Teachers)* qui devrait être prochainement disponible. M^{me} Joke van der Leeuw-Roord s'est inspirée de cet ouvrage pour certaines de ses suggestions sur la formation des enseignants.

Premier point essentiel, les professeurs doivent se tourner vers l'avenir car c'est là ce qui intéresse leur jeune auditoire. Il est naturel d'espérer ressusciter le passé mais il faut se demander aussi quel type de réflexion pourrait être utile aux futurs citoyens que sont les élèves.

Les élèves ont besoin de connaissances et d'informations sur le passé.

Les élèves doivent comprendre qu'il ne suffit pas de rassembler toutes les données pour faire jaillir la vérité. Historiens, auteurs de manuels d'histoire, journalistes et producteurs de documentaires ne se contentent pas de rapporter les faits. Ils tentent de les interpréter, de les expliquer, de les sélectionner et de les ordonner. Les élèves doivent être capables de différencier les faits des opinions, de déceler les distorsions, les préjugés et les stéréotypes et de comprendre qu'un même fait historique peut être exploité à des fins différentes, avec des résultats différents. Ils doivent se rendre compte de la pluralité des points de vue, des causes et conséquences possibles.

Les élèves doivent adopter une attitude et un mode de réflexion critiques.

Il importe que les professeurs forment leurs élèves à acquérir vis-à-vis des questions controversées une attitude critique et la capacité de penser par eux-mêmes.

Analyse critique

Les élèves doivent apprendre que beaucoup de questions sont complexes et ont des causes multiples et à :

- repérer les informations pertinentes et rechercher les lacunes et les limites de ces informations;
- faire la distinction entre différents types d'arguments et établir leur pertinence ou leur insignifiance;
- être capables de relever des ressemblances et des différences dans des récits rapportant un même fait;
- gérer des sources d'information contradictoires.

Questions

Les élèves doivent apprendre à se poser toutes sortes de questions sur les sources historiques, par exemple les suivantes:

- quels pourraient être les motifs qui inspirent ce point de vue?
- une information a-t-elle été omise et pourquoi?
- pourquoi certains points sont-ils mis en lumière et d'autres estompés?
- quelles sont les hypothèses retenues et dans quelle mesure sont-elles défendables?

Analyse terminologique

Les élèves doivent se montrer critiques dans leur analyse des termes qu'emploient les textes historiques et discerner:

- les comparaisons non fondées;
- les stéréotypes;
- les récits qui jouent sur l'émotion sans apporter d'éléments de preuve.

3. *Les enseignants doivent être formés à des stratégies spécifiques leur permettant de traiter des questions controversées en classe*

Certaines stratégies peuvent apaiser l'émotion suscitée par ce genre de questions:

- étude d'événements comparables ou parallèles à ceux qui déclenchent les passions: cette stratégie qui a été appliquée en Espagne aide à acquérir du recul vis-à-vis des questions controversées;
- première approche des questions sensibles à travers l'étude d'une période plus lointaine;
- recours à des stratégies compensatoires en présentant l'autre aspect des choses, mettant en lumière les contradictions des élèves ou démythifiant des croyances populaires mais partiales ;
- méthodes empathiques et jeux de rôles susceptibles d'aider les élèves à voir l'autre aspect des choses; des groupes de discussion peuvent peser le pour et le contre d'une explication donnée;
- travail en petits groupes et définition de règles de discussion (s'écouter les uns les autres, ne pas s'interrompre, définir un temps de parole pour chaque orateur) de manière à ce que chacun puisse exprimer son point de vue.

4. *De nouveaux manuels pour de nouvelles méthodes pédagogiques*

Nous avons analysé la façon dont sont traités les événements controversés dans les manuels modernes. Les extraits choisis portaient sur le bombardement de civils pendant la seconde guerre mondiale et les accords de paix signés en 1918. Les deux ouvrages donnaient un éventail de documents à partir desquels pouvaient travailler les élèves. Les extraits s'accompagnaient d'exercices qui soulevaient fréquemment des questions: en quoi ce point de vue pouvait-il être partial? Ces accords étaient-ils équitables? Quelles étaient les forces et les faiblesses de la nouvelle Tchécoslovaquie? Les élèves devaient alors comparer les explications fournies par les deux manuels. Des modes de réflexion différents appellent des matériels didactiques nouveaux: le discours autorisé unique des ouvrages traditionnels n'aide pas l'élève à faire le tri entre plusieurs éléments de preuve et points de vue. Un bon manuel moderne tient davantage du cahier d'exercices que du livre de lecture et donne à réfléchir à l'élève pour qu'il développe un esprit critique.

Additionnés à d'autres matériels pédagogiques (images, photos, cartes géographiques, etc.), des manuels de ce type sont indispensables dans une salle de classe moderne. Définir les tâches à confier aux élèves nécessite attention et réflexion, notamment lorsqu'il s'agit de questions sensibles et controversées. Un bon manuel est l'une des clés d'un enseignement réussi. Tous les pays européens, mais surtout la Bosnie-Herzégovine, doivent en être équipés.

Exemples de sujets sensibles et controversés dans les manuels d'histoire

M^{me} Haike Karge, auteur de cet exposé, a travaillé à **l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les livres scolaires**, à Brunswick (Allemagne). Fondé en 1951, c'est l'organisme phare de la recherche européenne en la matière. Il sert de centre de recherche du Conseil de l'Europe sur les manuels depuis 1965. Son expérience et son savoir-faire sont considérables; il coopère en effet avec de nombreux pays dans divers domaines, dont l'histoire, et édite les ouvrages de chercheurs. M^{me} Haike Karge, qui pratique certaines langues balkaniques, a étudié les manuels scolaires de la région mais s'est dans un premier temps penchée sur la manière dont les livres d'histoire allemands les plus récents parlent des Balkans. Ils traitent généralement de la question des Balkans ou de la guerre des Balkans, ou encore de l'attentat de Sarajevo qui a déclenché la première guerre mondiale. D'un point de vue typiquement occidental, les Balkans sont considérés comme une arène où s'expriment les conflits et les politiques des grandes puissances. On ne trouve pas beaucoup d'indications sur les pays pris isolément, leur histoire et leur interdépendance propres. M^{me} Karge a souligné qu'aucun manuel ne rend compte de l'histoire dans son intégralité mais qu'il est intéressant de déterminer dans quelle optique ces livres ont été rédigés, ainsi que les faits mentionnés ou omis.

L'histoire de la Bosnie-Herzégovine est presque exclusivement envisagée sous l'angle national. Les manuels souscrivent à un certain concept d'identité nationale basé sur les frontières et mobiles de conflit hérités du passé, ainsi que sur la violence des guerres et les souffrances de la nation qui font sa grandeur collective. Curieusement, ce concept reflète et confirme le stéréotype, véhiculé par les observateurs extérieurs, d'une région des Balkans violente où les passions nationales sont sans cesse ravivées.

Dans de nombreux pays, il est de tradition de considérer les manuels d'histoire comme un instrument déterminant de la promotion de l'identité nationale. Bien entendu, la nation est un fait historique fondamental, mais nombre de facteurs sont omis si l'histoire des peuples n'est présentée que du seul point de vue politique et national. L'identité nationale est figée dans un cadre d'où sont exclues les identités non nationales. Il est pourtant notoire que les identités sont mouvantes et peuvent être échangées ou modifiées et que l'orientation vers une identité nationale est historiquement tardive. Les conflits historiques qui ont opposé les habitants de Bosnie-Herzégovine n'ont pas toujours été ethniques ou nationaux, comme le disent les manuels, mais parfois aussi sociaux et économiques. Le défi qui se pose aux

rédacteurs d'ouvrages scolaires est de sensibiliser à la multiplicité des identités historiques, souvent divisées par des frontières fluctuantes.

Une deuxième caractéristique commune à la plupart des manuels postérieurs à la dislocation de la Yougoslavie pourrait être qualifiée de principe de la «mémoire fragmentée». Ce principe ressort des manuels de l'ère titiste qui avaient une manière particulière de représenter la situation d'une société multiethnique. Il s'agissait là d'une sorte de «yougoslavisme quantitatif», composé d'un soupçon de «mon» histoire, d'un peu moins de «celle des autres» et d'une pointe d'histoire yougoslave. Le concept visait à amalgamer l'histoire de tous les Yougoslaves, en négligeant quelque peu la diversité des intérêts et traditions et en gommant l'hétérogénéité nationale, considérée comme pathologique. C'était là une version aseptisée de l'histoire véritable de la région.

L'interprétation que proposent les livres postérieurs au démantèlement de la Yougoslavie est toujours aseptisée, mais va désormais dans le sens inverse, celui de la suppression de l'histoire commune. Dans la quasi-totalité des ouvrages, l'histoire yougoslave est traitée du point de vue de la nation de l'auteur et non comme une histoire commune un temps partagée par toutes les nations yougoslaves. Seule l'union politique est mentionnée. Les manuels croates, par exemple, réduisent l'histoire de la Yougoslavie socialiste à une oppression nationale durable. Il n'est fait aucune allusion à la diversité des évolutions intervenues dans le cadre de l'ancien Etat commun.

Par ailleurs, les manuels qui traitent de l'histoire du XX^e siècle se replacent tous dans le contexte de violence et de guerre des années 90. Chaque auteur s'efforce de présenter une image positive de sa nation. La mémoire fragmentée fonctionne de manière à ce que soient montrées les souffrances de son propre camp; les sévices sont perpétrés par l'autre camp. Une seule nation a été victime d'une agression extérieure. Les souffrances subies par tous lors d'une guerre ne sont pas mentionnées. Le recours à la violence pour défendre ses propres intérêts nationaux est unanimement admis – mais pas pour «l'autre» camp. Il est évidemment difficile de prendre du recul et d'examiner d'un œil critique sa propre histoire. M^{me} Haïke Karge a cependant suggéré que le seul moyen d'appréhender l'histoire était peut-être que chacun se penche objectivement sur son propre passé, si douloureux soit-il.

Enfin, tous ces ouvrages s'inspirent d'une vision fermée de l'histoire. Ils présentent un portrait historique national définitif. Chacun voit dans son propre Etat-nation l'aboutissement de l'histoire. Les élèves n'ont pour référence que cette image toute faite et aucune discussion critique n'est envisageable. Si l'on doit se contenter de cette perspective officielle, sans aucune possibilité de regard extérieur ou différent, le débat sur le concept d'histoire lui-même est clos.

Quel avenir pour les manuels?

1. Les souvenirs historiques conflictuels posent à l'ensemble de la région un problème qui semble culminer en Bosnie-Herzégovine où trois groupes ethniques étudient trois programmes scolaires différents. Tant que le but didactique des manuels

sera de favoriser une identité nationale ethnocentrique qui exclut l'acceptation d'autrui, il ne sera guère possible de trouver des moyens constructifs d'aller de l'avant.

2. L'Institut Georg Eckert est souvent parvenu à résoudre des conflits par des discussions transnationales. Une série de débats entre Allemands et Polonais a abouti à une définition bilatérale du concept de partage des responsabilités dans les manuels d'histoire. Des entretiens de même nature ont eu lieu entre Français et Allemands. Les passages difficiles et controversés peuvent être abordés lors de phases intermédiaires où les deux parties échangent des informations. A l'occasion, des documents fournis par un pays tiers situent les événements dans l'optique qui a pu être celle de «spectateurs» extérieurs. Il arrive que le processus dure des années.

3. Selon M^{me} Haike Karge, il est possible d'envisager l'histoire de manière plus cohérente, sans nier la diversité des expériences et des points de vue. L'on pourrait débiter par la période ottomane. La Grèce et la Bulgarie ont innové dans ce domaine en proposant de nouvelles documentations de base qui sont déjà utilisées dans les écoles et apportent à l'étude de cette période de l'histoire plus de cohérence et de nuances. C'est là un défi que doivent relever de nombreux pays européens, quand bien même leurs controverses diffèrent (intégration des immigrants, réunification de l'Allemagne de l'Est et de l'Allemagne de l'Ouest). A ces différences s'ajoutent d'importants chevauchements de territoires, de langues, de coutumes et de croyances, et ces éléments sont négligés ou niés dans la plupart des manuels de l'Ex-Yougoslavie.

4. La Bosnie-Herzégovine ressent la nécessité de rattraper son retard. Nombre de pays ont dû s'interroger sur les moyens de mettre en évidence la pluralité des points de vue historiques. Ce n'est qu'à ce prix que les manuels peuvent prétendre à une conscience démocratique et véritablement historique. En Bosnie-Herzégovine, c'est l'ensemble de la conception des manuels d'histoire qui est à revoir; pour l'heure, ils se bornent à énoncer des faits historiques, sans chercher aucunement à développer une conscience historique critique chez les élèves. L'histoire perçue comme une succession de faits qui n'appellent aucune réflexion est une discipline qui ne présente guère d'intérêt. Un débat ouvert qui rassemblerait des historiens et d'autres acteurs de la création de manuels, assorti d'une approche interdisciplinaire, pourrait renouveler la conception de l'enseignement de l'histoire. Il faudrait, pour y parvenir, que l'élite décisionnaire de chaque pays fasse la preuve de sa volonté de coopérer.

III. Discussion, conclusions et recommandations

Les exposés et les thèmes à aborder ont fait l'objet de premières discussions au sein de trois groupes de travail, puis ont été repris en session plénière. Certains débats ont été gênés par des désaccords et des divergences de définitions. Les participants non originaires de Bosnie-Herzégovine ont beaucoup appris sur la situation actuelle et la complexité du système éducatif de ce pays. Les quatre exposés ont été appréciés et exploités et, peu à peu, des conclusions se sont dessinées.

1. Les participants ont reconnu l'existence de sujets sensibles et controversés dans l'histoire de la Bosnie-Herzégovine et dans les manuels scolaires. Ils ont apprécié

le réalisme et la richesse de l'exposé portant sur leurs manuels scolaires. Certains ont même été fascinés de se voir aussi clairement dans le miroir d'un observateur extérieur.

2. Voici quelques exemples de sujets sensibles et controversés:

- a. les origines premières du peuplement dans cette région;
- b. les diverses manières dont a été traitée et interprétée l'expansion de l'islam à l'époque médiévale;
- c. les diverses manières dont a été traitée et interprétée la période austro-hongroise;
- d. les causes du démantèlement de l'ancienne Yougoslavie.

Pour chacun de ces thèmes, on ne compte pas moins de trois interprétations historiques. Les manuels expédient la dernière guerre – la plus sensible et la plus controversée – en cinq lignes, sans rien indiquer d'autre que les dates. D'après les participants, il convient de prendre davantage de distance historique avant de pouvoir aborder ce sujet. Si la Bosnie-Herzégovine devait s'inspirer de l'exemple de l'Irlande du Nord, la solution consisterait peut-être à reconnaître qu'il n'existe pas d'histoire commune unique de la région, puis à se demander comment diffuser cette information dans les écoles. Cela pourrait supposer l'abandon de l'histoire conçue comme un récit scientifique et autorisé.

3. A l'inverse, il a été suggéré de commencer par rechercher des zones historiques communes non contestées que négligent les textes actuels. L'exemple de l'Espagne se rapproche davantage de cette approche, favorisée par la délégation de pouvoirs aux structures administratives locales de l'éducation. La Bosnie-Herzégovine paraît s'être engagée dans le même processus. Si les enseignants espagnols jouissent d'une certaine latitude pour choisir le contenu du programme, la majorité s'accorde toutefois sur la mission de l'enseignement de l'histoire et sur les méthodes et approches employées.

4. Nous avons eu le sentiment qu'un soutien international profiterait à l'avancée de ces réformes, éventuellement dans le cadre d'un séminaire analogue à la présente rencontre et en présence de «spectateurs» d'autres pays européens. Le séminaire a, en effet, permis aux divers groupes locaux de dialoguer, réduisant ainsi la sensation de différence et de distance. Durant ces deux jours, les participants ont à maintes reprises qualifié le dialogue de stimulant.

5. La formation des enseignants a été négligée en raison des événements tragiques de la dernière décennie et son renouveau est urgent. La structure administrative existe. La formation initiale a lieu dans les universités et les écoles normales. Un réseau de directeurs d'études et de conseillers pédagogiques supervise la formation pratique dans les établissements.

Concrètement, la formation des enseignants est de niveau médiocre. Un intervenant a brossé un tableau très parlant de la difficulté d'offrir une vraie formation dans les écoles. Eu égard au nombre insuffisant de directeurs pédagogiques, il n'a pas eu le temps de s'entretenir, même brièvement, avec chacun des professeurs qu'il devait inspecter et a dû leur faire passer un examen oral en quelques minutes. Les enseignants étaient accaparés par la rédaction d'interminables rapports. Les salles de classe manquaient d'équipements. Aucune documentation sur les méthodes modernes n'était disponible. Les bibliothèques avaient été dévastées et il était impossible d'y trouver une revue destinée aux enseignants ou un manuel sur les méthodes pédagogiques modernes. Le représentant d'une école normale a déclaré connaître les méthodes pédagogiques modernes et les avoir vu mettre en pratique aux Etats-Unis et en Suisse. Il a conseillé aux professeurs de ne pas se contenter de donner un cours magistral et répéter ce qui se trouvait déjà dans le manuel. Il souhaitait encourager le travail de groupe à partir de problèmes donnés, mais documents et manuels manquaient. Les professeurs étaient peu nombreux à avoir bénéficié d'une formation pratique; la plupart n'avaient passé que des examens didactiques et méthodologiques. Les universités ne faisaient que peu de cas de la formation. L'approche pédagogique se préoccupait trop de la théorie et pas assez de l'empirisme et de la pratique. Il fallait opérer des transformations radicales dans l'approche méthodologique et de didactique d'ensemble.

6. Les problèmes relatifs aux manuels ont été mentionnés dans plusieurs contextes: des manuels modernes peuvent aider à utiliser des méthodes nouvelles, ou à y former les enseignants, qui aborderont ensuite plus facilement les questions sensibles et controversées. Il est possible de concevoir des livres que les élèves pourraient trouver intéressants, voire stimulants. Ces méthodes novatrices ne peuvent, toutefois, se répandre sans qu'on en donne d'exemples concrets.

Les manuels sont commandés par les ministères de l'Education et payés par les parents. Leurs auteurs doivent suivre des principes directeurs. De l'avis général, ils pourraient être améliorés, mais aucun accord ne se dégage sur la marche à suivre, si ce n'est sur la nécessité de débats complémentaires et d'une coopération avec des étrangers au fait de ces nouveaux manuels. La conception d'ouvrages inédits a été évoquée, de même que l'idée de faire jouer la loi du marché et de mettre en concurrence les divers textes. Les parents et les enseignants auraient ainsi une certaine liberté de choix. Ces changements ne pourront intervenir sans aide financière.

7. La situation dans les salles de classe a été plusieurs fois décrite au cours de ce séminaire. Les enseignants sont très mal payés et travaillent dur, parfois par roulement. Ils n'ont donc guère le loisir de participer à des séminaires. Les salles de classe ont un équipement minimal et ne disposent même pas de cartes géographiques. Les professeurs, dont le matériel consiste en tout et pour tout en un tableau noir, une craie et un manuel inadéquat, souhaiteraient quelques modernisations; il a été question d'un rétroprojecteur. Une classe peut compter jusqu'à quarante élèves et certaines écoles n'ont pas suffisamment de salles. Il n'est pas surprenant que quelqu'un ait déclaré: «la vérité est que la majorité des élèves s'ennuie profondément pendant les cours d'histoire, qu'ils détestent cela».

La surprise vient de ce que les enseignants aient été capables de concevoir des améliorations, de croire en la possibilité de se procurer des livres intéressant les élèves, de repenser les méthodes didactiques, voire d'élaborer de nouvelles approches du contenu et du programme et d'aborder certaines des questions sensibles et controversées: «cela prendra du temps, mais nous pourrions y arriver».

8. La recommandation prioritaire est de s'attaquer au problème de la formation des enseignants, qui ne se résoudra pas sans l'apport de nouveaux matériels, notamment de manuels scolaires utilisant des méthodes innovantes. Les professeurs sont les médiateurs indispensables des nouvelles approches de l'histoire scolaire ou de sa refonte. En dernier ressort, comme dans nombre de disciplines, de nouveaux processus intellectuels sont nécessaires à l'émergence d'une nouvelle conceptualisation de l'histoire. Sans mésestimer l'importance du matériel, les enseignants ne peuvent communiquer aux élèves que ce qu'ils ont eux-mêmes compris. Il faut les aider si l'on veut qu'ils essayent d'appréhender les questions sensibles et controversées de leur histoire avec leurs élèves.

Aide internationale

Les participants se sont accordés à dire que différentes formes d'aide internationale étaient nécessaires pour permettre une vraie réforme. Le dialogue entre les communautés de Bosnie-Herzégovine est un pas en avant. Trois autres mesures plus concrètes ont été proposées à l'issue de la réunion:

- un projet à moyen terme de développement des compétences, avec des séminaires pratiques destinés à faire acquérir de nouveaux savoir-faire aux enseignants, concepteurs de programmes et auteurs de manuels;
- un partenariat spécial avec les écoles normales des trois communautés visant éventuellement à l'élaboration d'un ouvrage *Comment enseigner l'histoire* à l'usage des professeurs ou à la mise au point de matériels ou de dossiers pédagogiques qui viendraient compléter plutôt que remplacer les matériels agréés par le ministère;
- l'analyse des objectifs pédagogiques et du niveau que devraient atteindre les élèves à différents âges, peut-être entre 9 et 15 ans.

M^{me} Joke van der Leeuw-Roord a exposé le travail d'**Euroclio** (la Conférence permanente des associations de professeurs d'histoire), organisme non gouvernemental. Créé en 1991, il compte aujourd'hui soixante associations membres auxquelles il offre, dans le cadre de conférences annuelles, un forum de premier plan pour échanger informations ou idées sur l'enseignement de l'histoire. La prochaine conférence se tiendra à Lisbonne. Les associations de professeurs d'histoire ne se constituent pas sans mal mais l'utilité d'un tel organisme réside précisément dans son apolitisme et le fait qu'il soit géré non par les gouvernements mais par les enseignants eux-mêmes. Les professeurs d'histoire de Bosnie-Herzégovine pourraient eux aussi se

constituer en associations pour s'entraider, diffuser du matériel ou rejoindre Euroclio qui serait heureux de nouer des contacts avec cette partie de l'Europe.

Dans le cadre du «Pacte de Stabilité pour l'Europe du Sud-Ouest», *via* le «Processus de Graz» pour la coopération pédagogique dans la région, **le Conseil de l'Europe** coopère avec d'autres organisations afin d'établir **un cadre d'action pour l'histoire et l'enseignement de l'histoire dans l'Europe du Sud-Est**. Lors d'une réunion qui s'est récemment tenue à Sofia, la formation des professeurs d'histoire et l'élaboration de matériels pédagogiques ont été reconnues domaines prioritaires. Le programme de formation des maîtres poursuit deux objectifs connexes visant à explorer les moyens:

1. d'élargir sensiblement les connaissances des professeurs d'histoire sur la région, ainsi que sur l'histoire des pays voisins et des minorités ethniques, culturelles et linguistiques au sein des Etats nations;
2. d'initier les professeurs d'histoire à un nouveau mode de réflexion pédagogique dans leur discipline, qui inclurait un enseignement comparatif, un apprentissage actif et des méthodes basées sur la recherche et aiderait les élèves à exploiter des documents de référence.

ANNEXE I

PROGRAMME DU SEMINAIRE

Vendredi 19 novembre 1999

10.00 – 11.00 **Séance plénière**

Président: M. Chip ERDMANN, Chef du Service Droits de l'Homme, OHR

Ouverture du séminaire par:

- i. M. PETRISCH, Ambassadeur, Haut Représentant de Bosnie-Herzégovine (à confirmer);
- ii. M. Edham BICICKIC, Premier Ministre (à confirmer);
- iii. les Ministres de l'Education de Bosnie-Herzégovine;
M. Fahrudin RIZVANBEGOVIC
M. Simun MUSA
Dr Nenad SUZIC
- iv. M. Gabriele MAZZA, Chef du Service de l'Education;

Présentation des travaux du Conseil de l'Europe sur la réforme de l'enseignement de l'histoire, par Mme Alison CARDWELL

11.00 - 11.30 Pause

11.30 - 13.00 **Séance plénière sur les programmes d'histoire des établissements secondaires**

Président: M. Claude KIEFFER, Conseiller principal en Education, OHR

Exposés:

"Enseigner la période franquiste en Espagne" par Mme Cristina DEL MORAL, Espagne

"L'enseignement de l'histoire dans une communauté divisée – l'exemple de l'Irlande du Nord" par M. Alan McCULLY, Irlande du Nord;

Discussion générale

Présentation du travail de groupe par Mme Alison CARDWELL

13.00 – 14.30

Déjeuner

14.30 – 16.00

Séance des groupes de travail

Les participants sont répartis en trois groupes de travail. Les présidents et les rapporteurs seront nommés parmi les ressortissants de Bosnie-Herzégovine. Ils seront chargés d'animer les débats des groupes de travail et de présenter leurs conclusions et recommandations écrites.

16.00 - 16.30

Pause

16.30 - 17.15

Reprise de la séance des groupes de travail

17.15 - 18.00

Séance plénière

Président: M. Claude KIEFFER

Les rapporteurs des groupes de travail doivent rendre compte des discussions de leur groupe en séance plénière.

19.30

Dîner

Samedi 20 novembre 1999

9.30 - 11.00

Séance plénière sur la formation des professeurs d'histoire et l'élaboration de nouveaux manuels d'histoire

Président: Mme Alison CARDWELL

Exposés:

"Exemples de la manière d'apprendre aux professeurs à enseigner des questions sensibles et controversées" par Mme Joke VAN DER LEEUW-ROORD;

"Exemples de la manière de traiter des questions sensibles et controversées dans les manuels d'histoire" par Mme Haike KARGE, Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les livres scolaires.

Discussion générale

11.00 - 11.30

Pause

11.30 - 13.00

Séance des groupes de travail

13.00 – 14.00

Déjeuner

14.00 - 15.00

Séance des groupes de travail, en vue de l'adoption de leurs conclusions et recommandations

15.00 - 15.30

Pause

15.30 – 17.00

Séance plénière finale

Président: M. Gabriele MAZZA

Exposés des rapporteurs des groupes de travail sur les résultats de leurs discussions, conclusions et recommandations sur les travaux à venir.

Présentation des conclusions et recommandations globales du séminaire par Mme Ann LOW-BEER, Rapporteur général.

Discours de clôture

17.00

Départ des participants

ANNEXE II

LISTE DES PARTICIPANTS

General Rapporteur/Rapporteur général

Ms Ann Low-Beer, 38 Weoley Park Road, Selly Oak, GB – Birmingham B29 6RB,
United Kingdom

Tel: +44 121 472 84 18

Fax: +44 121 472 84 18

E-mail: t.s.low-beer@bham.ac.uk

Speakers invited by the Council of Europe/Conférenciers invités par le Conseil de l'Europe

Ms Cristina del Moral, Palacio de la Trinidad, C) Francisco Silvela 82, E – 28028
Madrid, Spain

Tel: +34 91 436 76 71

Fax: +44 91 355 47 21

Mr Alun McCully, School of Education, University of Ulster, Coleraine BT52 1SA,
Northern Ireland, United Kingdom

Tel: +441 26532 49 75

Fax: +441 265 32 49 18

E-mail: AW.McCully@ulst.ac.uk

Ms Haike Karge, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Celler
Strasse 3, D – 38114 Braunschweig, Germany

Tel: +49 531 5 90 99 57

Fax: +49 531 5 90 99 99

E-mail: karge@gei.de

Ms Joke van der Leeuw-Roord, Executive Director, Euroclio, Juliana van
Stolberglaan 41, NL – 2595 CA Den Haag, Netherlands

Tel: +31 70 382 48 72

Fax: +31 70 385 36 69

E-mail: joke@euroclio.nl

Observer/Observateur

Mr Brendan Hartop, Project Director, School of Education, University of Ulster,
Coleraine BT52 1SA, Northern Ireland, United Kingdom

Tel: +441 26532 49 75

Fax: +441 265 32 49 18

E-mail: B.Hartop@ulst.ac.uk

- Asaf Džanić, Counselor to the Federal Minister, Ministry of Education, Culture and Sport of the Federation of Bosnia and Herzegovina
- Mladen Kvesić, Counselor to the Deputy-Federal Minister, Ministry of Education, Culture and Sport of the Federation of Bosnia and Herzegovina
- Simun Musa, Deputy Minister, Ministry of Education, Culture and Sport of the Federation of Bosnia and Herzegovina
- Nenad Suzić, Minister of Education of the Republika Srpska, Bosnia and Herzegovina
- Fahrudin Isaković, Professor, Deputy Minister of Education, Canton Sarajevo
- Muhamed Ganibegović, Professor, Teachers' College Principal
- MA. Dubravko Lovrenović, Professor, Philosophy Faculty, Sarajevo
- Salem Halilović, Minister of Education, Canton Gorazde
- Professor Zaim Herenda
- Professor Mula Imamović
- Professor Muhamed Sijerčić
- Professor Husein Serdarević, Advisor in the Pedagogical Institute in Zenica / Doboje Canton
- Professor Salko Subasić, Gymnasium Tesanj
- Professor Mehmed Cosović, Gymnasium Visoko
- Academician PhD Milan Vasić, Philosophy Faculty, Banja Luka
- PhD Perko Voinović
- PhD Živko Sekulić
- PhD Ranko Pejić
- PhD Čedomir Crnogorac
- PhD Svetozar Milijević
- PhD Stanoje Nikolić, Teachers' Faculty, Banja Luka
- PhD Milovan Pecelj, Philosophy Faculty, Srpsko Sarajevo

- MA Branimir Kuljanin, Philosophy Faculty Banja Luka
- MA Svetozar Licina, Pedagogical Institute of RS
- MA Slobodan Nagradić, Philosophy Faculty, Banja Luka
- Professor Bozo Marić
- Professor Branka Strbac
- Djordje Nijemcević, Pedagogical Institute of RS
- Professor Rajko Kolundzija
- Milan Garić, Pedagogical Institute of RS
- Professor Gordana Nagradić
- Professor Djordje Licina
- Professor Lazar Gasić
- Professor Zdravko Zivak
- Professor Bogoljub Preradović
- Izolda Osmanagić, Higher Education Advisor to the Cantonal Ministry of Education, Una-Sana Canton
- Professor Zijad Malkoc
- Professor Nazim Cucak
- Miljenko Milos, Federal Ministry of Education, Mostar
- Mate Kelava
- Goran Jurčić

Council of Europe/Conseil de l'Europe

Mr Gabriele Mazza
Head of the Education Department
Directorate General IV
Education, Culture, Youth and Sport, Environment
F – 67075 Strasbourg Cedex
Tel: 33 3 88 41 26 29
E-mail: gabriele.mazza@coe.int

Fax: 33 3 88 41 27 06

Ms Alison Cardwell
Administrator
Technical Co-operation and Assistance Section
Directorate General IV
Education, Culture, Youth and Sport, Environment
F – 67075 Strasbourg Cedex
Tel: 33 3 88 41 26 17
E-mail: alison.cardwell@coe.int

Fax: 33 3 88 41 27 50/ 27 56

Mr David Crosier
Co-ordinator for Education Activities in South East Europe
Technical Co-operation and Assistance Section
Directorate General IV
Education, Culture, Youth and Sport, Environment
F – 67075 Strasbourg Cedex
Tel: 33 3 88 41 30 58
E-mail: david.crosier@coe.int

Fax: 33 3 88 41 27 06

