

ST43 – Une échelle parmi d'autres ? La fabrique européenne des politiques de réconciliation

Bessone Magali, Université de Rennes 1, EA 1270 « Philosophie des Normes »
magalibessone@gmail.com

LA RECONCILIATION PAR L'HISTOIRE EN BOSNIE-HERZEGOVINE : QUEL MODELE EUROPEEN POUR UN SUJET NATIONAL ?

C'est devenu un lieu commun de la littérature sur la justice transitionnelle : la réforme des systèmes d'éducation, et tout particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, est un moyen indispensable pour atteindre les objectifs élargis de cette justice dans des sociétés post-confliktuelles. Au-delà des approches strictement légales et judiciaires visant la mise en accusation et le jugement des responsables des crimes commis (justice pénale), la justice transitionnelle vise également la (re)construction de l'Etat de droit, la réconciliation sociale, la restauration de la dignité et le respect de la mémoire des victimes, enfin la stabilisation démocratique de pays qui ont connu la guerre civile et son cortège de crimes de masse¹. Justice et réconciliation sont associées au cœur d'un processus de transition qui consiste à accepter et reconnaître le passé, afin d'assurer dans la durée un avenir paisible. La représentation, l'interprétation et la transmission du passé, invoquées au nom du « plus jamais ça », font partie intégrante de l'effort de formation des citoyens pour parvenir à la réconciliation entre les groupes identitaires précédemment en conflit. Il s'agit notamment de faire en sorte que l'histoire enseignée, à la fois institutrice et reflet des représentations sociales partagées sur l'identité collective d'une nation, contribue à construire une identité commune, harmonieuse, préalable indispensable à une paix durable et à l'établissement de la justice sociale. Cet enjeu est explicitement celui de nombre d'institutions internationales engagées dans la transition, décidées à prendre en charge la production du récit national ou à participer de manière particulièrement active à sa production par les acteurs locaux.

Ce chapitre se centrera sur l'étude du cas de la Bosnie-Herzégovine, représentatif des conséquences désastreuses d'un certain embarras théorique et politique sur la nature de l'histoire nationale et sur la fonction de son enseignement dans une société post-confliktuelle, de la part des « experts » internationaux engagés dans la transition. L'école en général et l'enseignement de l'histoire en particulier s'y révèlent inaptes à construire un récit commun qui serait à la fois le signe d'une réconciliation en acte et la condition d'une coopération sociale fonctionnelle, d'une organisation juste de la redistribution des ressources matérielles et symboliques. Cependant, cet échec n'est imputable à l'enseignement de l'histoire que parce cet objectif lui est attribué en propre : l'enjeu de cette intervention est aussi de rappeler que l'enseignement de l'histoire est une institution, prise à ce titre dans l'ensemble du système institutionnel qui lui confère sens et pouvoir. Dans un pays tel que la Bosnie-Herzégovine, constitutionnellement et institutionnellement ségrégué, l'histoire nationale et son enseignement, qui accompagne l'effort de « *nation building* », sont inévitablement pris au piège de la reproduction des séparations identitaires.

Mon intervention procédera en deux temps. Dans un premier temps, je rappellerai les enjeux et les modèles théoriques à la disposition des acteurs européens pour penser la relation entre le rapport au passé et la justice transitionnelle. Je soulignerai comment, notamment au début des années 2000, la réforme de l'enseignement de l'histoire en Bosnie-Herzégovine

¹ M. Minow 1998 ; E. Stover et H. Weinstein 2004 ; E. A. Cole 2007.

s'est trouvée chargée d'attentes largement excessives. Elle a traduit davantage une tendance générale de « focus » des institutions internationales que le résultat d'une réflexion de fond sur le rapport entre la question normative et cognitive du « bon » référentiel pour l'histoire nationale et la question socio-politique de sa réception locale et de son application en contexte. Dans un second temps, je montrerai les limites réelles de ce qui était perçu comme un choix théorique entre histoire officielle majoritaire et histoire multi-perspectiviste, relayé par le choix, dans les pratiques pédagogiques, entre un enseignement d'esprit civique et universaliste centré sur les droits de l'homme et un enseignement tourné vers la construction d'un esprit critique par la confrontation à la multiplicité de points de vue narratifs. Dans le contexte bosnien, ce choix est en réalité une illusion. Dans la mesure où justice et réconciliation sont des « vertus des institutions »², on ne peut attendre de l'enseignement de l'histoire, pensé en total décalage avec le reste du système institutionnel, qu'il crée à lui seul ce que l'existence et le maintien du système démentent continuellement, la représentation d'une unité politique³.

I. Histoire(s) nationale(s) : quels modèles pour la transition ?

I.1. Histoire, mémoire et reconstruction

Dans la mesure où la justice transitionnelle s'intéresse au passé pour construire l'avenir, l'histoire (conçue comme établissement *et* récit des faits) est à la fois le problème et la solution : perçue comme une cause majeure du conflit et l'instrument essentiel de la réconciliation.

L'usage instrumental, stratégique, d'événements historiques largement mythifiés, fonctionnant comme ressources pratiques et intellectuelles pour asseoir des positions politiques en quête de légitimation, est bien connu et bien documenté dans le cas de l'éclatement de l'ex-Yougoslavie et de la guerre en Bosnie-Herzégovine⁴. C'est ce que les internationaux perçoivent comme la « mauvaise » histoire, liée aux oublis ou au contraire aux abus de mémoire⁵, les interprétations du passé mobilisées par les partis en conflit dans les années 1980 et 1990 pour renforcer les revendications politiques et les haines ethno-nationales. Lors de la reconstruction, cette histoire est prise pour ainsi dire à un second niveau : les internationaux mobilisent l'histoire de ces luttes pour la maîtrise d'un discours historique unique comme clef d'interprétation des Balkans en général, de la Bosnie-Herzégovine en particulier⁶. L'idée que la connaissance de l'histoire de moyenne ou longue durée ainsi que la connaissance des luttes politiques pour la maîtrise d'un récit historique dans la région des Balkans permettent de comprendre les conflits des années 1990 est extrêmement répandue parmi les institutions et les acteurs en charge de la transition dès la fin de la guerre

² J. Rawls 1971.

³ Ce chapitre est partiellement fondé sur une enquête de terrain menée en 2005-2007 à Prijedor, Sanki Most et Sarajevo auprès d'enseignants de l'école primaire, de professeurs d'histoire-géographie dans l'éducation secondaire et d'ONG spécialisées dans l'éducation. Néanmoins, cette enquête mériterait d'être actualisée, prolongée et systématisée. Tous les éléments qui concernent la période 2007-2011 sont pris dans les rapports d'institutions internationales et/ou non gouvernementales disponibles sur leurs sites, ainsi que dans la littérature spécialisée mentionnée. C'est la raison pour laquelle l'ancrage est davantage du côté de la production de *discours sur* l'enseignement de l'histoire que des *pratiques* elles-mêmes.

⁴ Signalons dans une très vaste littérature, M. Grmek, M. Gjidara et N. Simac 1993[2002] ; R. Donia et J. Fine 1994 ; X. Bougarel 1996 ; T. Mudry 1999 ; I. Wesselingh et A. Vaulerin, 2003 ; S. Ramet 2005 ; C. Ingrao et T. Emmert 2009.

⁵ P. Ricoeur 2000.

⁶ K. Coles in Bougarel et al. 2007, M. Ignatieff 2000, Fleming 2000.

(1995) : Bureau du Haut Représentant (OHR), Conseil de l'Europe, OSCE, UNESCO, UNICEF, provoquant ainsi une demande de rapports d'experts auprès d'institutions explicitement chargées de la réflexion sur l'histoire, le Georg Eckert Institute, Euroclio ou le Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, pour les principales organisations concernées⁷.

Enfin, à un troisième niveau, l'enseignement d'une histoire renouvelée, apaisée, est perçu comme central pour le processus de réconciliation entre les communautés serbe, croate et bosniaque qui forment les trois peuples constituants de la Bosnie-Herzégovine. L'enseignement de cette histoire revisitée est préconisé comme indispensable pour la formation d'un esprit civique commun et pour la représentation d'une identité collective commune de la nation en train de se (re)construire *de novo*⁸. Il doit transformer les récits historiques antérieurs, mobilisés pour justifier et renforcer les divisions sociales et politiques.

Ainsi les enjeux historiques ne sont-ils jamais seulement épistémiques, portant sur des conflits d'interprétation ou de rapport à la vérité. Ils engagent, ce qui est fondamental dans un moment de construction nationale, un positionnement sur la (re)distribution de ressources matérielles et symboliques. Selon la manière dont la société bosnienne va s'approprier une identité nationale commune, les institutions nationales, nées avec les accords de Dayton, vont œuvrer de manière plus ou moins efficace et plus ou moins paisible à la mise en place des structures de (re)distribution collectives. Les institutions doivent être suffisamment solides et perçues comme suffisamment équitables pour prévenir les risques de renouvellement des dissensions et les citoyens doivent construire des représentations mémorielles suffisamment unifiées pour percevoir les différences individuelles ou collectives comme un bien à préserver et non pas un objet suscitant l'intolérance.

Le fonctionnement de ces structures de redistribution dépend bien évidemment d'abord de la contestation ou non des frontières nationales, externes et internes, déterminant les limites légitimes de la souveraineté. La Bosnie-Herzégovine est un État fédéral, divisé en deux entités territoriales le long du tracé de la ligne de front/ligne de nettoyage ethnique en 1995, la Republika Srpska (RS) et la Fédération de Bosnie-Herzégovine ; la Fédération de Bosnie-Herzégovine est elle-même divisée en dix cantons, qui ont chacun un gouvernement propre, responsable constitutionnellement pour un certain nombre de fonctions (dont l'éducation) ; à quoi il faut encore ajouter le district de Brcko au statut spécifique dès 1999. La redistribution, surtout en circonstance de ressources relativement rares, dépend ensuite de la reconnaissance de statuts spécifiques liés au conflit, victime de guerre, victime civile, ancien combattant, disparu, réfugié, *returnee*, etc. Ces statuts sont eux-mêmes liés aux critères selon lesquels les crimes ont été commis, qui engagent la reconnaissance d'identités collectives « ethniques » ou « nationales » — les trois peuples constituants de la Bosnie-Herzégovine, les trois *narodi*, Serbes, Croates et Bosniaques ou Musulmans⁹.

On attend de la production et de l'internalisation d'un récit national commun, stabilisant l'existence de la nation comme territoire et comme groupe identitaire unifiés, qu'elles fonctionnent comme levier de solidarité¹⁰. En ce sens, comme le soulignent Georges Mink et Laure Neumayer, si l'histoire et la mémoire peuvent être distinguées analytiquement (l'histoire renvoyant à une science du passé et la mémoire à une expérience du passé), dans les pratiques elles fonctionnent ensemble, se construisent et se renforcent mutuellement pour

⁷ Voir pour une présentation détaillée de ces institutions et de leur rôle respectif dans le domaine de la réforme de l'éducation en Bosnie-Herzégovine, A. Low-Beer 2001, C. Kaiser 2005, M. Bessone et A. Bazin dans S. Lefranc 2006.

⁸ Sur cette fonction nationale, la littérature est immense. Voir notamment pour une réflexion générale B. Anderson 1991, P. Ricoeur 2000.

⁹ C. Sorabji 1994, X. Bougarel 2002, X. Bougarel, E. Helms et G. Duizings 2007.

¹⁰ F. Hartog et J. Revel 2001, S. Guérard de Latour in A. Giovannoni et J. Guilhaumou 2008.

créer la cohésion du groupe ou au contraire sa dissolution¹¹. Les représentations mémorielles pèsent sur la manière dont les citoyens pensent leur identité collective et ainsi se représentent les critères justes de redistribution égale des ressources en situation de concurrence et de rareté. Ces représentations sont développées et transmises via l'enseignement de l'histoire nationale, lui-même reflétant les conditions sociales et institutionnelles de la nation.

Restaurer l'unité brisée, apaiser les haines, rétablir la confiance ou mettre un terme au cycle de l'engendrement des conflits sont des enjeux qui sont ainsi pris dans une double problématique : celle, théorique, qui porte sur le rôle de l'histoire (« institutrice de la nation » ou lieu d'expression de mémoires divergentes ?), et celle, politique, de consolidation, voire de production d'un espace national (symbolique, géographique et administratif) qui permette de délimiter légitimement les frontières de la (re)distribution. Cette double problématique se traduit à un double niveau, celui, théorique, du type même d'histoire nationale qu'il s'agit de produire, et celui, pédagogique, de la manière dont l'histoire nationale doit s'enseigner pour être efficacement traduite en identité collective fonctionnelle — oeuvrant à l'union et à la paix.

1.2. Les modèles : histoire universelle ou histoire multiculturelle

À leur disposition, les experts en pédagogie et en historiographie ont deux grands modèles théoriques. Traditionnellement, le modèle massivement utilisé (de manière paradigmatique en France¹²) dans les moments de construction ou reconstruction nationale propose une histoire nationale présentée comme universaliste, transcendant les différences, qui met l'accent sur la création et la stabilité de la communauté civique sur un territoire national donné. Il s'agit de construire un sens de l'unité morale et sociale du peuple, un peuple animé de patriotisme qui prend conscience de lui-même et de son existence, pour ne pas dire de son essence, par la mise en scène de sa continuité historique et de la limite géographique « naturelle » de son territoire national. L'histoire-géographie est un vecteur majeur d'identification collective où l'ethnos rejoint le *demos*.

Ce modèle de construction civique unitaire apparaît cependant très vite comme inapplicable dans le cas de la Bosnie-Herzégovine issue des Accords de Dayton en 1995. Il y a d'abord une raison historiographique à cela : depuis le début des années 1990, dans des contextes nationaux variés (bien plus stables que le contexte bosnien), des historiens et professeurs d'histoire dénoncent le caractère impérialiste d'une telle conception de l'enseignement de l'histoire, qui consiste à imposer un récit officiel, celui de la majorité dominante, en réduisant au silence les versions non officielles des minorités¹³. Cette manière d'écrire et d'enseigner l'histoire est ainsi considérée comme obsolète à la fin du 20^e siècle et les experts européens en éducation ont tous adopté le principe d'une histoire multiculturelle comme la seule valide. De plus, en Bosnie-Herzégovine, où ce qui constitue la « majorité » et la/les « minorité/s » varie selon l'entité territoriale et administrative dans laquelle on se trouve, choisir un tel modèle reviendrait à imposer à tous l'histoire trop largement perçue comme arbitraire d'un seul peuple, par là même défini comme dominant. Pis encore, cette

¹¹ G. Mink and L. Neumayer 2013.

¹² B. Anderson 1991, G. Duby 1973, F. Hartog et J. Revel 2001, C. Andrieu, M.-C. Lavabre et D. Tartakowky 2006. C'est le principe du fameux livre de lecture *Le Tour de France par deux enfants* de G. Bruno (pseudonyme d'Augustine Fouillée) publié en 1877.

¹³ Dès le début des années 1990, c'est ainsi l'histoire officielle des États-Unis qui est dénoncée par des associations d'historiens et d'enseignants pour son « oubli » des minorités ethniques ou raciales et de la mémoire de l'esclavage (voir Ronald Takaki, *A Different Mirror : A History of Multicultural America*, Library of Congress, 1993), ou bien encore l'histoire de France pour son traitement de la guerre d'Algérie ou son insistance sur les seuls « bienfaits de la colonisation » (voir par exemple Raphaëlle Branche, *La Guerre d'Algérie : une histoire apaisée ?*, Paris, Seuil, 2005).

définition serait imposée par des « experts » internationaux, extérieurs au pays. La « bonne » histoire nationale serait ainsi l'histoire des internationaux. Une telle extériorité rendrait extrêmement douteuses son internalisation et son opérativité pour un changement des mentalités en vue de la construction nationale. Enfin, dans la vision largement mythifiée des internationaux, mais également dans la réalité constitutionnelle du pays définie dans l'Annexe 4 des Accords de Dayton, la Bosnie « multiculturelle » comprend trois peuples (et des minorités nationales). « Le » peuple bosnien est fondamentalement multiple. L'unité ne peut provenir que de la reconnaissance de cette diversité.

C'est donc le second modèle qui est préféré : pour que les peuples déchirés par le conflit récent se réconcilient, pour que l'histoire accompagne et promeuve une société harmonisée, il faut écrire et enseigner une histoire « multi-perspectiviste ». La légitimité de ce modèle est renforcée au cours des années 2000 par ce qui est présenté et vécu comme une véritable *success story* de la réconciliation, la co-écriture d'un manuel d'histoire par la France et l'Allemagne (projet lancé en 2003 et dont le premier tome est paru en 2006), les écritures nationales s'internationalisant dans le projet d'une Europe unie, pacifiée, au modèle (enfin) universalisable. A l'échelle de la Bosnie-Herzégovine « multiculturelle », il s'agit de prendre acte d'emblée de la coexistence d'identités ethno-culturelles variées sur un même territoire. L'État bosnien est constitué de peuples aux subjectivités différentes qui ont vocation à s'exprimer de manière différente dans l'espace public et pour lesquels il est légitime de faire entendre des revendications identitaires. L'histoire doit promouvoir l'*empowerment* des minorités afin que les relations chaotiques du passé, contingentes, soient résolues dans un récit que tous peuvent accepter, dans lequel tous peuvent se reconnaître. C'est la mise en présence et la mise en dialogue de ces discours différents qui pourra assurer tolérance et réconciliation : les élèves doivent être confrontés aux points de vue et interprétations disponibles, et doivent se voir fournis les éléments nécessaires pour être capables de les discuter. L'histoire multi-perspectiviste s'accompagne de l'exigence de développement d'un sens critique.

1.3. Les difficultés théoriques du modèle multiculturel en période de transition post-confliktuelle

Le modèle multiculturel œuvre certes en faveur de la reconnaissance des minorités mais il résiste mal au risque de la « concurrence des victimes »¹⁴. En effet, il est porteur d'une vision relativiste de l'histoire comme conversation ou confrontation de points de vue équivalents : chaque groupe est donc légitimé à écrire « son » histoire, puisqu'il n'y a pas de vérité objective définitive¹⁵.

Cette vision de l'histoire est renforcée par la place prise par l'histoire au Tribunal Pénal International pour l'ex-Yougoslavie, qui a en charge la dimension pénale de la justice transitionnelle, et qui est très largement relayé dans les media locaux (du moins pour les procès concernant les crimes commis localement et quelques grands procès symboliques de hauts responsables). La procédure accusatoire mise en œuvre au TPIY fait une large place au récit des témoins/victimes et témoins/experts lors de la phase du procès, ce qui permet de répondre aux critiques faites à l'encontre du Tribunal de Nuremberg, auquel les historiens ont reproché d'avoir imposé une interprétation centralisée et étatisée des crimes. Par contraste, l'établissement des faits au TPIY repose sur la prise en compte d'une dimension locale. Mais cette place pose à son tour deux difficultés.

¹⁴ J.-M. Chaumont 1993.

¹⁵ J. Torpey 2006.

Premièrement, lorsque, lors des premiers procès surtout, des historiens ont été convoqués pour fournir un schéma narratif global, ils ont été enrôlés comme experts selon les besoins de l'accusation ou de la défense qui les employait, se retrouvant ainsi souvent réduits à énoncer des « couplets antagonistes »¹⁶ au service de la vision spécifique du conflit utile à la cause judiciaire. Un clivage s'est ainsi actualisé au TPIY entre deux façons de traiter le passé, l'une qui met l'accent sur les responsabilités individuelles, l'autre, vernaculaire, qui insiste sur les culpabilités collectives. Comme le souligne Vladimir Petrovic, ce clivage rendu public a eu deux conséquences sociales importantes sur la production d'un récit historique national. D'une part, la version vernaculaire, qui reflète les stéréotypes locaux et bénéficie de puissants leviers de transmission par les *media* contrôlés par les Etats ou les partis nationalistes, a trouvé un large écho dans un public encore sous le coup de la propagande de guerre ; cette version a eu tendance à s'internaliser en histoire officielle du groupe. D'autre part, la simple mise en exposition, à la barre, des désaccords entre historiens, donne l'impression d'un nihilisme épistémologique, ou à tout le moins d'un relativisme historique, qui justifie, par rebond, n'importe quelle interprétation des faits pour un public très intéressé à reconnaître ici ou là « son » histoire.

Deuxièmement, dans les procès plus tardifs, le TPIY, ayant souvent renoncé à fournir systématiquement un schéma d'intelligibilité historique globale, renvoie alors par défaut uniquement au récit individuel des témoins pour fournir une cohérence narrative, logique et chronologique, des événements jugés¹⁷. L'intelligibilité des événements est à la limite rapportée au sens que leur fournissent les victimes, et encore, cette intelligibilité est-elle souvent à reconstituer à partir de l'effet de diffraction produit par la compilation des crimes égrenés en qualifications juridiques successives. Le Tribunal n'a pas été conçu pour répondre aux distorsions de l'histoire qu'une réception partielle pourrait entraîner.

Or une telle conception dialogique de la vérité historique a pour conséquence de rendre justifiable la diminution du nombre relatif des historiens professionnels, capables de faire le tri entre les différentes prétentions à la connaissance, dans la production d'un récit national. Y est légitimée l'intégration d'éducateurs, d'experts en pédagogie ou même en réconciliation, de représentants des différents groupes nationaux en présence, de représentants des victimes du conflit, etc. comme autant d'interlocuteurs susceptibles de fournir un discours historique valide. Les communautés scientifiques risquent d'être ainsi soumises de manière croissante à une expertise de type politique, au lieu de préserver leur indépendance intellectuelle.

II. La mise en pratique

II.1. Qui ? Quand ? Comment ? L'implication des acteurs européens

Le *Peace Implementation Council*, qui représente la « communauté internationale » en Bosnie-Herzégovine, très active dans la « transition démocratique », prend en charge la question dès 1998 avec l'implémentation de la Déclaration de Bonn qui accorde des pouvoirs étendus au Bureau du Haut Représentant. La question de l'éducation était totalement absente des accords de Dayton et de ses annexes, qui pointaient pourtant un certain nombre de secteurs critiques sur lesquels il fallait agir d'urgence pour la « normalisation » et la démocratisation de l'Etat. Parmi ces secteurs se trouvait centralement le retour des réfugiés et personnes déplacées — mais aussi la protection de l'héritage culturel du pays, au nom d'une

¹⁶ L'expression est de V. Petrovic, dans I. Delpla et M. Bessone 2010, p. 126 et sq.

¹⁷ I. Delpla 2008, 178-179.

vision « culturaliste » et orientaliste de la Bosnie-Herzégovine qui perdure largement après la guerre¹⁸. C'est cependant la question des retours qui fournit l'entrée de la question de l'éducation en général, et de l'enseignement de l'histoire en particulier, parmi les préoccupations internationales. La question des retours focalise l'essentiel des forces et des budgets internationaux dans l'immédiat après-guerre, selon l'hypothèse largement répandue que la Bosnie traditionnellement « multiculturelle » et tolérante¹⁹ pourrait être recréée et son tissu social retissé, si les gens rentraient chez eux, annulant ainsi les effets du nettoyage ethnique. Or les retours s'accompagnent de l'exigence que les communautés de *returnees* puissent bénéficier d'un enseignement correspondant à leurs attentes nationales, quelle que soit l'identité administrative ethno-nationale du territoire sur lequel elles rentrent. Ces attentes vont de la suppression de termes et d'interprétations conflictuelles d'événements ou de personnages historiques controversés dans les manuels, jusqu'à la simple exigence de pouvoir avoir accès à des ouvrages écrits dans un alphabet que les enfants peuvent lire.

En 1998-1999, un comité *ad hoc* pour l'évaluation et la révision des manuels scolaires est mis en place avec l'aide de l'OHR, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO, aboutissant à un accord, signé le 20 août 1999 par l'ensemble des Ministres de l'éducation de la Fédération et de RS, « l'accord sur le retrait de tout matériel susceptible de soulever des objections dans les manuels à utiliser en B-H pour l'année 1999-2000 »²⁰. Dans la mesure où la motivation principale est de permettre l'exercice effectif du droit au retour, l'existence elle-même de trois curricula avec des contenus sensiblement différents (justifiée légalement par la reconnaissance constitutionnelle de trois peuples différents) n'est pas discutée : il est admis que la simple suppression du matériel jugé potentiellement offensant dans les manuels suffit à permettre la mobilité et l'intégration de tout élève dans n'importe quelle école. Les tensions concernent surtout ce qui est reconnu par la même occasion dans un rapport de l'UNESCO, les « sujets nationaux »²¹. La validation de l'existence d'un groupe de sujets nationaux, parmi lesquels l'histoire-géographie, susceptibles d'être présentés de manière sensiblement différente (et dans des alphabets différents, cyrillique ou latin) selon les curricula serbe, croate ou bosniaque, afin d'éviter des désaccords de caractère ethnique, témoigne de l'évidence pour les internationaux du choix théorique de l'histoire multiperspectiviste. La question qui s'est massivement posée est celle de l'équilibre entre les divergences d'interprétation (les perspectives multiples), et un « noyau commun », présentant un récit commun acceptable par les trois groupes nationaux.

Or l'approche théorique se double d'une réalité empirique. La ségrégation scolaire, déjà forte après la guerre, a persisté et s'est même renforcée, *de facto*, grâce à cette reconnaissance officielle de programmes « nationaux » pour certaines matières, dont la validation est entièrement laissée aux ministres de l'éducation des différentes entités politiques et administratives du pays (au niveau cantonal pour la Fédération, plus un ministre pour la RS et un ministre pour Brcko). Chaque membre des trois peuples reconnus constitutionnellement en Bosnie-Herzégovine a le droit d'envoyer ses enfants dans une école qui « respecte » sa nationalité, c'est-à-dire une école qui use du curriculum correspondant à sa nationalité, quel que soit son lieu de résidence. Se multiplient donc, au nom de la volonté de favoriser les retours, les écoles séparées par nationalité.

¹⁸ K. Fleming 2000, K. Coles dans X. Bougarel, E. Helms et G. Duizings 2007.

¹⁹ Sur cette hypothèse, voir R. Donia et J. Fine 1994 et sur ses limites, C. Sorabji dans F. Pines et J. Pina-Cabral 2008.

²⁰ A. Low-Beer 2001.

²¹ V. Lenhart, A. Kesikov, S. Stockman 1999. Le rapport de l'UNESCO cite la langue et la littérature, l'histoire, la géographie, la musique, la nature et les sciences sociales, sujets qui seront définitivement fixés comme suit dans l'Accord Intérim de 2002, aboutissement de tout le processus : langue et littérature, histoire, géographie (naturelle et sociale) et instruction religieuse.

Pour tenter de mettre fin à la ségrégation scolaire et pour viser une unification des programmes au niveau national, la communauté internationale a pris deux initiatives en 2001-2002.

Physiquement, c'est d'abord l'opération « Deux écoles sous le même toit » qui a vu le jour²² sous l'égide de l'OHR. Elle consistait à rassembler deux établissements mono-nationaux dans les mêmes bâtiments, quoique les écoles soient toujours administrées de manière séparée et qu'elles enseignent des curricula différents pour les matières nationales. L'opération reposait sur l'espoir que le partage des locaux favorise le mélange des élèves et atténue le sens de la division. En réalité, cette mesure a renforcé et institutionnalisé la ségrégation, d'une part de droit en officialisant l'existence d'établissements mono-nationaux, d'autre part de fait, le partage des locaux impliquant un roulement des enseignements qui a tout simplement rendu plus difficile la rencontre effective des élèves.

C'est ensuite un ensemble de textes rédigés et signés en 2002, l'« Accord Intérim sur la prise en charge des droits et des besoins spécifiques des enfants de *returnees* » en mars 2002, suivi d'un « Plan d'implémentation de l'Accord intérim » signé le 13 novembre 2002, et, quelques jours plus tard, le 21 novembre, un « Message au peuple de Bosnie-Herzégovine — Réforme de l'éducation », rédigés par un comité de coordination dirigé par l'OSCE, comprenant les représentants d'organisations non gouvernementales et intergouvernementales, ainsi que des représentants des différents Ministères de l'éducation. La même année, les ministres se mettent d'accord pour ne plus importer les manuels de Serbie ou de Croatie pour l'enseignement des sujets nationaux. Ces textes reconnaissent le principe d'une éducation multiperspectiviste pour les matières nationales, mais préparent également la voie à la Loi Cadre sur l'éducation primaire et secondaire, largement rédigée par le Conseil de l'Europe. Cette loi paraît en 2003 et affirme le principe d'un Curriculum commun minimum (*Common Core Curriculum*, CCC) pour toutes les matières. Elle annonce la création de comités sur les manuels chargés de supprimer tout ce qui pourrait se révéler offensant pour les élèves des différents groupes ethno-nationaux et de rédiger un programme minimal sous forme de plus petit commun dénominateur pour les sujets nationaux prêtant le flan à des tensions possibles.

En ce qui concerne l'histoire, l'OSCE, le Conseil de l'Europe et le Georg Eckert Institut établissent en 2004 une « Commission pour le développement de directives sur l'écriture des manuels pour l'histoire et la géographie en Bosnie-Herzégovine ». En avril 2005, cette Commission rend un rapport, intitulé « Directives pour l'écriture et l'évaluation des manuels d'histoire pour l'enseignement primaire et secondaire en Bosnie-Herzégovine », qui insiste sur la multiperspectivité et l'interactivité²³. Les manuels utilisés pour l'année 2006-2007 reflètent pourtant toujours les difficultés diagnostiquées dès 1998 : les manuels croates par exemple consacrent une bien plus large part du programme à la Croatie qu'à la Bosnie ; les manuels bosniaques font la liste des génocides dont les Bosniaques ont été victimes dans le passé. En histoire, le CCC concerne en réalité surtout l'histoire mondiale, mais l'histoire nationale appartient à cette partie du programme qui peut changer selon les groupes ethno-nationaux auquel l'ouvrage est destiné. Si les Directives exigent que la Bosnie-Herzégovine soit le point de départ ou le cœur de l'enseignement, l'interprétation de cette place est laissée assez libre et à l'appréciation des compétences locales (cantons ou RS). De plus, l'équilibre entre histoire mondiale, histoire nationale (étatique), histoire des peuples constituants de Bosnie, et histoire régionale, notamment de pays frontaliers où se trouve une proportion

²² Cette opération a concerné entre 50 et 60 écoles primaires de la Fédération, aucune en RS, sur 1300-1400 écoles que comptait alors la Bosnie-Herzégovine (1323 en 1999 selon un rapport de la World Bank, "Education in Bosnia and Herzegovina: Governance, Finance and Administration", 10 novembre 1999).

²³ Voir sous l'onglet « Education » sur le site de l'OSCE, un rapport « Tackling school textbook reform in Bosnia and Herzegovina », rédigé le 14 novembre 2005, ainsi que le texte des Directives. www.osce.org/bih

importante de gens appartenant aux nations de Bosnie, est très inégal selon les manuels et n'est en rien régulé au niveau national²⁴. Si les Directives ont amélioré le contenu des manuels, chacun des trois curricula, toujours utilisé pour les matières nationales dans des écoles ségréguées, présente des inégalités massives dans le traitement accordé aux trois peuples constituants.

II. 2. De la théorie à la pratique pédagogique : le silence par défaut

L'histoire « multiculturelle » est un outil théorique, qui requiert d'être relayé par bien d'autres aspects afin d'accomplir avec succès son objectif réconciliateur. Il faut notamment qu'elle s'inscrive dans un certain degré préalable d'unification, non seulement du contenu, mais aussi des structures éducatives. En l'état, le choix du modèle multiculturel a plutôt produit un renforcement des divisions qu'œuvré à la réconciliation. En juin 2007, une motion de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe constate l'échec de ce modèle :

« Nous considérons que (...) v. malgré les meilleures intentions du monde, la multiperspectivité pourrait facilement être mal utilisée ou mal comprise comme l'acceptation de perspectives différentes et/ou irréconciliables sur l'histoire du pays ; vi. la multiperspectivité peut faire obstacle aux efforts de réconciliation dans des sociétés post-confliktuelles comme la Bosnie-Herzégovine si cette approche est interprétée comme le droit à égaliser les responsabilités des groupes différents dans le conflit récent (autrement dit, une perspective donnée pourrait estimer que quelqu'un est un criminel de guerre tandis qu'une autre pourrait estimer que la même personne est un héros national) »²⁵.

Cependant cette motion ne remet pas en cause le modèle lui-même ; elle déplace la question depuis le champ théorique vers le champ pédagogique : il faut s'assurer que le modèle n'est pas mal interprété ou mal enseigné. Elle commande un rapport sur les modalités de la mise en place de la multiperspectivité. Au fond, peu importe le contenu, semble dire la motion, ce qui compte c'est la manière de l'enseigner aux élèves.

Le mot d'ordre « plus jamais ça », qui accompagne les discours de réconciliation, est largement censé reposer sur l'effet d'exposition, de publicisation, de mise au jour frappante des faits du passé. On escompte l'effet pédagogique de la mise en visibilité. Il faut montrer, expliciter, inlassablement, pour frapper les cœurs et les esprits et par là même empêcher les tentations du négationnisme ou de la minimisation de l'horreur ou de la réalité des crimes. Il faut lever la chape de plomb qui a accompagné les règlements expéditifs, les purges ou les mises sous le tapis des conflits précédents. Il faut empêcher que le cycle de violence ne se reconduise sous l'effet de discours victimaires et accusatoires travestissant la réalité et justifiant la revendication renouvelée de compensations.

C'est la raison pour laquelle la réécriture des manuels scolaires porte aussi sur la forme et le choix d'une iconographie appropriée. C'est aussi pour cette raison que sont rédigées pour la méthode d'enseignement elle-même des directives qui portent sur l'utilisation et l'analyse de documents, photographies, etc. ainsi que l'interactivité et la participation des élèves à l'enseignement. Il faut à la fois toucher les élèves et renforcer leur sens critique. L'effort sur l'enseignement de l'histoire, de ce point de vue, s'inscrit dans une réforme plus générale de l'éducation liée au Processus de Lisbonne qui vise à transformer et moderniser l'éducation dans toute l'Europe — le Conseil de l'Europe a inscrit une telle exigence au titre des conditions à remplir pour l'entrée dans l'Union Européenne.

²⁴ Voir sur ces points et pour des exemples les rapports rédigés par Edin Radusic et Darko Karacic, « History Curricula Analysis », 2009, et « Final Report Bridging Histories », 2009, disponibles sur le site d'EUROCLIO parmi d'autres documents liés au projet « Bridging Histories in Bosnia-Herzegovina » (2009-2010).

²⁵ Motion du 28 juin 2007, disponible sur le site du Conseil de l'Europe, <http://assembly.coe.int>

Cependant, cette approche pédagogique entre en conflit avec une conviction opposée : la mise en visibilité exacerbe les conflits, les tensions ou les haines. Si l'on veut construire une histoire nationale, il faut l'ancrer dans la construction d'un passé commun ; or le passé récent, producteur de la concurrence des mémoires, ne peut qu'être source de discorde. Il doit donc être occulté. Il faut du temps pour la réconciliation et le silence est fondamental dans une première étape de la reconstruction post-confliktuelle. Il faut d'abord concentrer les énergies et les finances sur la reconstruction matérielle (déminage, reconstruction ou consolidation des écoles, routes, ponts), la reconstruction économique (industrielle, commerciale) et indissociablement politique (purges, élections, renouvellement de la classe politique, institutions démocratiques et non corrompues). Si ces éléments sont mis en place, alors le lien social pourra se retisser en vue de l'avenir. Les individus sentiront l'intérêt ou l'utilité de la collaboration ou de la coopération nationale ; ils auront alors envie de défendre leurs institutions, développant ainsi un sens de l'unité ou de l'union de leur société commune. « *Closing the books* »²⁶ est indispensable pour l'avenir. L'accord sur le conflit et la production d'un récit commun sur l'histoire récente ne peuvent être que seconds ; ils ne peuvent agir qu'en renforcement d'un processus de réconciliation politique et symbolique déjà engagé par la mise en coïncidence de l'intérêt national avec les différents intérêts particuliers des groupes.

Du point de vue de l'enseignement, on peut alors préférer mettre l'accent sur l'enseignement civique des droits de l'homme, qui permet de reconduire une approche universaliste et individualiste, au lieu de l'enseignement historique compris comme multiculturel-différentialiste, du moins pendant un certain temps. Plusieurs propositions ont été émises dans ce sens en Bosnie-Herzégovine : dans les écoles « vocationnelles » (techniques) et dans les écoles primaires, le temps consacré aux cours d'histoire a été largement diminué et souvent remplacé par un cours d'éducation civique²⁷. Ce choix du silence par défaut est conforté pour certains par une vision de l'histoire comme science du passé lointain : l'espoir de neutralité et d'objectivité de l'historien exige une distance minimale avec l'objet de l'histoire. La production d'un discours historique, sans engagement idéologique, exige une temporalité propre, une manière de ne pas coller à l'événement, une prise de recul essentielle au caractère scientifique du discours²⁸.

Les manuels de la rentrée 2007, obéissant aux directives émises, s'arrêtent ainsi tous en 1992, avec l'éclatement de la Yougoslavie et la reconnaissance de la Bosnie-Herzégovine comme État indépendant par la communauté internationale²⁹. Leonard Valenta est l'auteur de deux livres³⁰ qui se terminent tous deux par la même phrase (à deux nuances près) : « Le drapeau de la BiH a été hissé sur le bâtiment des Nations Unies à New York le 21 mai 1992³¹ dès que la BiH a été officiellement reconnue par la communauté internationale³² ». La même iconographie accompagne le dernier paragraphe dans les deux manuels, avec les mêmes légendes : une carte des différents États issus de la Yougoslavie (« notre État dans les

²⁶ Selon le titre de l'ouvrage de Jon Elster 2004.

²⁷ Rapports du projet « Bridging Histories in Bosnia-Herzegovina » voir note 25.

²⁸ Plusieurs enseignants ont émis cette idée lors des entretiens réalisés en 2005, 2006 et 2007.

²⁹ Dernière phrase du manuel rédigé par Z. Šehić, Z. Marcic-Matosević et A. Leka, pour le 8^e niveau (l'équivalent de notre Terminale), *Historija/Istorija/Povijest 8*, Sarajevo, Sarajevo Publishing, 2007, utilisé en Fédération : « Le 22 mai 1992, la Bosnie-Herzégovine, avec la Slovénie et la Croatie, est devenue membre des Nations Unies ».

³⁰ Leonard Valenta, *Historija-Povijest za 8. razred osnovne škole*, Bosanska Rijec, Sarajevo, 2007 (utilisé dans le canton de Sarajevo) et *Povijest za 8. razred osnovne škole*, Bosanska Rijec, Sarajevo, 2007 (utilisé dans le lycée catholique de Sarajevo).

³¹ « *maja* » dans le livre « bosniaque », « *svibnja* » dans le livre « croate », selon l'usage différencié de certains noms de mois dans les variantes bosniaque ou croate du Bosniaque-Croate-Serbe (BCS).

³² « étrangère » dans le livre « bosniaque ».

Balkans, la République de BiH») et une photographie illustrant l'indépendance de la Slovaquie.

Cependant ce qui suit, les deux pages portant sur des suggestions pédagogiques, « pour aller plus loin », ou « projets », dans les deux livres, diffère légèrement. Dans le livre pour le lycée catholique, suivent quelques pages sur la révolution industrielle, sur la culture internationale (photographies de Marilyn Monroe, des Beatles, de Pavarotti, etc.), sur les problèmes internationaux contemporains (famines, drogue, terrorisme, catastrophes écologiques), sur les droits de l'homme, une double page sur le nazisme, puis « excursion : apprendre sur site » qui propose, sans plus d'indication, d'associer l'apprentissage de l'histoire à une sortie de classe. Le livre cantonal ne comporte que la partie « excursion : apprendre sur site », mais elle est traitée de manière beaucoup plus explicite que dans l'ouvrage « croate ». La page comprend des suggestions d'excursions ainsi que des photos de monuments liés à la Première et à la Deuxième guerres mondiales : mémoriaux pour l'attentat de Sarajevo et les batailles de Kozara, Sutjeska et Jablanica (célèbres batailles remportées par les Partisans contre les forces de l'Axe en 1942-1943).

Ainsi, le silence sur les vingt années qui viennent de s'écouler et l'accord sur le Programme Commun dans les manuels s'accompagnent-ils de différences suffisamment pertinentes dans les ouvrages pour renvoyer la difficulté à la pratique même de l'enseignement. Cela conduit les enseignants à éviter de s'appesantir sur la fin du programme et à renvoyer les questions qui peuvent surgir en classe à l'expression d'opinions personnelles, mais cette manière de botter en touche est l'expression d'un embarras plus vaste.

Conclusion

L'ancrage de l'enseignement de l'histoire dans un système institutionnel ségrégué, hérité des lignes de nettoyage ethnique figées en frontières nationales, fausse les enjeux « scientifiques » et consacre les effets délétères de l'hésitation ou de l'embarras : si les enseignants ne savent pas quoi dire, l'espace discursif est pris par les mémoires en concurrence.

Sur un plan théorique, il importe de saisir la dimension illusoire de la neutralité ethno-culturelle de la sphère publique. L'Etat en reconstruction peut prendre ses distances avec l'imposition d'une religion d'Etat et préconiser la tolérance religieuse, il peut déclarer constitutionnellement l'existence de trois peuples en Bosnie-Herzégovine et organiser une présidence tournante, mais dans un Etat fédéral organisé selon des lignes ethno-culturelles, la différence ethno-culturelle imprègne toutes les sphères du fonctionnement socio-politique — faisant même des choix d'un drapeau, d'un hymne, d'un alphabet, etc. des décisions lourdes de sens. La manière dont le système éducatif est organisé matériellement, inscrit dans et reconduisant des institutions divisées, prévient la mise en place *de facto* d'un silence aux vertus d'oubli et d'apaisement : écoles ségréguées, enseignement de matières « nationales » différenciées, présence de religion à l'école, etc., conduisent à interpréter le silence comme l'expression d'un malaise et non le choix d'un respect mutuel. Toute réflexion sur l'enseignement de l'histoire prend sens dans ce contexte. L'école n'est qu'une institution parmi les autres qui, ensemble, « produisent du récit commun »³³ : si l'école se tait, ce sont les autres discours qui sont par là même investis de la fonction.

De ce point de vue, le silence des enseignants et des enseignements historiques laisse en fait le champ à une parole non contrôlée et non soumise, de manière même minimale, à une exigence de preuve, de scientificité ou d'objectivité. Le rapport au passé récent n'est pas

³³ M.-C. Lavabre dans S. Lefranc 2006.

tu par les acteurs ou les témoins, mais il n'est rapporté que dans le cadre de mémoires individuelles ou de prises de position politiques partisans. Du fait de ce silence partiel, public, il est extrêmement difficile de rapporter la représentation individuelle de soi et de son passé à un récit national commun dans lequel elle s'insérerait. Manque, de manière déterminante, un savoir commun capable de donner une place légitime à toutes les histoires individuelles. Le travail de mémoire³⁴ des victimes et sur les victimes est en conflit avec l'absence de construction politique et institutionnelle des conditions sociales de production d'une mémoire collective³⁵. Deux problématiques de la mémoire entrent en tension ici, tension favorisée par le choix par défaut du silence de l'école.

Au-delà du constat des blocages mis au jour par la réflexion sur l'enseignement de l'histoire en contexte de transition, construire une solidarité nationale de l'intérieur même de la contradiction entre discours identitaires qui s'affrontent, ne pourra se faire que dans le cadre d'institutions déjà stabilisées et œuvrant explicitement à la consolidation d'un sens de la justice commun. L'erreur de la (re)construction nationale bosnienne est d'avoir tenté de forcer une représentation historique commune dans un système institutionnel divisé, d'exiger la production d'un récit commun avec des instruments théoriques inadaptés au contexte socio-politique. L'histoire ne fournira un récit commun aux Bosniens que si la Constitution lui donne un sens ; presque vingt ans après les accords de Dayton, il est peut-être déjà trop tard.

³⁴ P. Ricoeur 2000.

³⁵ M. Halbwachs 1997 [1950].

Éléments bibliographiques

- Anderson Benedict, *Imagined Communities*, Londres, Verso, 1991.
- Andrieu Claire, Lavabre Marie-Claire et Tartakowky Danielle dirs., *Politiques du passé*, Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence, 2006.
- Bougarel Xavier, *Bosnie : Anatomie d'un conflit*, Paris, La Découverte, 1996.
- , « Guerre et mémoire de la guerre dans l'espace yougoslave », in *Le Retour des Balkans, 1991-2001*, S. Yerasimos dir., Paris, Autrement, 2002, p. 44-59.
- Bougarel Xavier, Helms Elissa et Duizings Ger eds., *The New Bosnian Mosaic*, Aldershot, Ashgate, 2007.
- Chaumont Jean-Michel, *La Concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 1993.
- Cole, Elizabeth A. « Transitional Justice and the Reform of History Education », *The International Journal of Transitional Justice*, vol. 1/1, 2007, p. 115-137.
- Cole, Elizabeth A. et Murphy Karen, « History education reform, transitional justice and the transformation of identities », Research Brief, New York, *International Center for Transitional Justice*, Octobre 2009 (disponible sur www.ictj.org)
- Delpla Isabelle, « La preuve par les victimes. Bilans de guerre en Bosnie-Herzégovine », *Le mouvement social*, 222, 2008/1, p. 153-183.
- Delpla Isabelle, Bougarel Xavier et Fournel Jean-Louis dirs., « Srebrenica 1995. Analyses croisées des enquêtes et rapports », *Cultures & Conflits*, 65, 2007.
- Delpla Isabelle et Bessone Magali, *Peines de guerre*, Paris, Editions de l'EHESS, 2010.
- Donia Robert, « Encountering the Past : History at the Yugoslav War Crimes Tribunal », *The Journal of the International Institute*, 11/2-3, 2004.
<http://hdl.handle.net/2027/spo.4750978.0011.201>
- Donia Robert et J. Fine, *Bosnia and Herzegovina, A Tradition Betrayed*, Londres, Hurst, 1994.
- Duby Georges, *Le Dimanche de Bouvines*, Paris, Gallimard, 1973.
- Elster Jon, *Closing the Books : Transitional Justice in Historical Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- K. E. Fleming, « Orientalism, the Balkans and Balkan Historiography », *The American Historical Review*, 105/4, octobre 2000.
- Freedman Sarah Warshauer, Weinstein Harvey M., Murphy Karen, Longman Timothy, « Teaching History after Identity-Based Conflicts : The Rwanda Experience », *Comparative Education Review*, 52/4, 2008, p. 663-690.
- Ginzburg Carlo, *Le Juge et l'Historien*, Paris, Verdier, 1997.
- Grmek Mirko, Gjidara Marc et Simac Neven, *Le nettoyage ethnique, Documents historiques sur une idéologie serbe*, Paris, Seuil, 1993 /2002.
- Guérard de Latour, Sophie, « La France perd-elle la mémoire ? » in Giovannoni A. et Guilhaumou J. eds., *Histoire et subjectivation*, Paris, Kimé, 2008.
- Halbwachs, Maurice, *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997 (1950).
- Hartog François et Revel Jacques, dirs., *Les Usages politiques du passé*, Paris, Editions de l'EHESS, 2001.
- Ignatieff, Michael, *L'Honneur du guerrier, Guerre ethnique et conscience moderne*, Paris, La Découverte, 2000.
- Ingrao Charles W. et Emmert Thomas A., eds., *Confronting the Yugoslav Controversies : A Scholars' Initiative*, Purdue University Press, 2009.
- Jean Jean-Paul et Salas Denis dirs., *Barbie, Touvier, Papon. Des procès pour la mémoire*, Paris, Autrement, 2002.

- Kaiser Colin, « Bosnie-Herzégovine : à la recherche du consensus perdu », in *Outre-Terre*, 12, numéro thématique *Enseigner la nation : géopolitique des manuels*, M. Korinman dir., Paris, Erès, 2005.
- Lefranc Sandrine, éd., *Après le conflit, la réconciliation ?*, Paris, Michel Houdiard éd., 2006.
- V. Lenhart, A. Kesidov, S. Stockman, *The Curricula of the national subjects in BiH*, Rapport à l'Unesco, Heidelberg University, 1999.
- Low-Beer Ann, « Politics, School Textbooks and Cultural Identity : The Struggle in Bosnia-Herzegovina », *Paradigm* 2/3, 2001, p. 1-6.
- Minow Martha, *Between Vengeance and Forgiveness : Facing History after Genocide and Mass Violence*, Boston, Beacon Press, 1998.
- Mink, Georges et Neumayer Laure (éds.), *History, Memory and Politics in Central and Eastern Europe : Memory Games*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.
- Mudry Thierry, *Histoire de la Bosnie-Herzégovine. Faits et controverses*, Paris, Ellipses, 1999.
- Osiel Mark, *Juger les crimes de masse. La mémoire collective et le droit*, trad. J.-L. Fidel, Paris, Seuil, 2006.
- Pingel Falk, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Hanovre, Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1999.
- Ramet Sabrina P. ed., *Thinking about Yugoslavia, Scholarly Debates about the Yugoslav Breakup and the Wars in Bosnia and Kosovo*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- Rawls John, *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971 (trad. fr. C. Audard, Paris, Seuil, 1987).
- Ricoeur Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.
- Sorabji Cornelia, « Une guerre très moderne : mémoire et identités en Bosnie-Herzégovine », *Terrain*, 23, 1994, p. 137-150.
- « Bosnian Neighborhoods revisited : Tolerance, Commitment and Komsiluk in Sarajevo », in F. Pines et J. Pina-Cabral, *On the Margins of Religion*, Berghahn Books, 2008.
- Stover, Eric et Weinstein, Harvey, éds., *My Neighbor, My Enemy : Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- Torpey John, *Making Whole What Has Been Smashed : On Reparations Politics*, Cambridge, Harvard University Press, 2006.
- Wesselingh Isabelle et Vaulerin Arnaud, *Bosnie, la Mémoire à vif*, Paris, Buchet-Chastel, 2003.
- Richard Ashby Wilson, *Writing History in International Criminal Trials*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.