



Université de Liège

Faculté de Droit, Criminologie et Sciences politiques

**Etude de la mise en oeuvre des principes supranationaux
de prévention des conflits armés**

L'exemple du système éducatif primaire de Prishtina

(Kosovo)

Alexia Pierre

Etudiante en Doctorat de criminologie

Septembre 2015

Comité de thèse :

Michael Dantinne (Promoteur, ULg) ; Serge Garcet (ULg) ; Stephan Parmentier (KUL)



Université de Liège

Faculté de Droit, Criminologie et Sciences politiques

**Etude de la mise en oeuvre des principes supranationaux
de prévention des conflits armés**

***L'exemple du système éducatif primaire de Prishtina
(Kosovo)***

Alexia Pierre

Etudiante en Doctorat de criminologie

Septembre 2015

Comité de thèse :

Michael Dantinne (Promoteur, ULg) ; Serge Garcet (ULg) ; Stephan Parmentier (KUL)

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier le Professeur Michael Dantinne qui a eu la gentillesse et l'audace de reprendre la direction de ma thèse après le départ de mon précédent promoteur, et sans qui ce travail n'aurait pas vu le jour. Je le remercie d'avoir toujours fait le nécessaire pour que je puisse continuer cette recherche.

Je remercie infiniment le Professeur Stephan Parmentier qui a suivi ce travail avec patience et bienveillance pendant les nombreuses années qu'auront duré cette recherche doctorale, et pour ses encouragements.

Je remercie le Professeur Serge Garcet qui a intégré mon comité de thèse tardivement et a su m'accompagner généreusement dans la finalisation de mon travail.

Je remercie Mme Katrien Lauwaert, Mme Ann Jacobs ainsi que Mr Simon Petermann et Mr Pierre Thys, qui ont également participé aux premières années de cette aventure doctorale.

Je remercie également l'Université de Liège d'avoir accepté d'héberger mon travail.

Je remercie du fond du coeur Vjosa Musliu et Astrit Sahiti sans qui le recueil de terrain n'aurait pas été possible. Je remercie également Shemsi Krasniqi, Sheribane Bahtiri, Ramush Lekaj, Arber Salihu et sa collègue, Jonuz Salihaj, Frasher Demaj, Arben Arife, Dukagjin Pupovci et Viera Katsrati pour avoir partagé avec moi leur expérience. Je remercie également les écoles primaires publiques de la ville de Prishtina qui ont accepté de participer à ma recherche.

Je remercie ma famille et mes amis pour leur patience et leur soutien indéfectible, ainsi que Holy et Capucine pour leur participation à la rédaction de cette thèse. Enfin, je remercie mon compagnon, pour tout.

Résumé

La Minuk, Mission intérimaire des Nations Unies au Kosovo, a été déployée suite à la violation massive et systématique des normes internationales, commise par la Republika Srpska de Milosevic envers les populations Albanaises. Le rôle de la Minuk est de déconstruire la violence inter-ethnique et de neutraliser les racines du conflit, pour permettre l'émergence d'une nouvelle société dans laquelle les conflits armés n'auront plus de raison d'émerger. De par son potentiel de diffusion à large échelle et son impact sur les générations futures, l'éducation est un canal privilégié de pérennisation de cette nouvelle donne sociale, économique et gouvernementale. La Communauté internationale lie également directement l'éducation à la prévention des conflits armés, de par son côté intégratif et son rôle dans le développement, ainsi qu'à travers certains contenus spécifiques à la construction de la paix et à la neutralisation de la violence. Les principes supranationaux qui encadrent l'éducation à la prévention des conflits armés, sont contenus dans un cadre normatif international, dont le développement s'accélère dès les années 1990. Par ailleurs, l'éducation a représenté un enjeu dans le conflit albano-serbe et a été instrumentalisée à des fins nationalistes.

L'objectif de cette recherche est d'explorer la façon dont ces principes supranationaux de prévention des conflits armés sont mis en oeuvre dans le système éducatif primaire public du Kosovo, à travers l'étude de cas de la ville de Prishtina. Le postulat de base est que la mise en oeuvre peut entraîner des obstacles à la bonne expression des principes supranationaux. Après l'étude de l'insertion des principes du corpus normatif international dans un corpus normatif et législatif local, la mise en oeuvre et l'expression de ces principes supranationaux ont été appréhendées dans les écoles primaires publiques de la ville de Prishtina, ainsi qu'auprès des acteurs du système éducatif.

Ce travail a permis de mettre en évidence la pérennité de la mise en oeuvre des principes supranationaux sur les plans structurels et formels, à travers le cadre normatif et législatif. Cependant, il apparaît que la mise en oeuvre entraîne l'expression partielle et/ou limitée de ces principes dans les écoles primaires de Prishtina. L'action top-down de la Minuk et son manque à appliquer les principes qu'elle cherche à faire exister sont des facteurs qui influencent négativement leur expression dans le système éducatif primaire de Prishtina. Les difficultés apparaissent également comme liées à la non interrogation du modèle éducatif appliqué au Kosovo et aux présupposés et implicites qu'il contient, ainsi qu'au manque d'accompagnement du corps enseignant et à la non adéquation du modèle aux spécificités et capacités du Kosovo.

Summary

The Unmik, United Nations Mission in Kosovo, was launched in the aftermath of mass violations of War Law and of International Humanitarian Law, perpetrated by the Republika Srpska against the Albanian civilian of Kosovo. The Unmik was mandated to prevent the interethnic violence and to neutralise the roots of conflict, and to let emerge a new society where intercommunity antagonisms do not exist anymore. The mass education appears to be a tool that leads to a sustainable development of society. Therefore, the International Community links education and conflict prevention due to the role of education in social integration and development, and through specific contents. The supranational principles of education to conflict prevention are framed by an international framework, mostly developed in the nineties. Finally, education was at stake and was instrumentalised by the nationalist propagandas during the conflict between Serbs and Albanian in Kosovo.

The main object of this research is to explore the way these principles of education to conflict prevention are operationalized in the primary public education system in Kosovo, through

the study case of the main city Prishtina. The premise is that the operationalization can carry some boundaries to the complete expression of these supranational principles. The first step was dedicated to the research of the supranational principles in a normative and legislative corpus of local texts. The second step was a study of the expression of the principles of prevention in the primary public schools of Prishtina and with some members of the education system of Kosovo.

This work highlights the sustainability of the operationalized principles on the formal and structural stages, due to the integration in the local normative and legislative frame. However, the operationalization can lead to an incomplete or a limited expression of the principles of an education involved in the conflict prevention. The top down approach of the Unmik and its lack of practical application of the principles are important elements in the limited expression of these principles. The boundaries are linked to the failure in questioning the education model applied in Kosovo as well, and to the assumptions it carries. Finally, the inadequate support to the educational staff and the inadequacy of this education model to the specificities of Kosovo are equally major factors of the limited operationalization of the supranational principles of conflict prevention in the primary schools of Prishtina.

Table des matières

Introduction	12
Chapitre 1. Reconstruire et prévenir après un conflit armé interne	15
1. Le conflit armé du Kosovo et la réaction internationale, empirique et multiforme	15
Exactions massives et systématiques envers les populations civiles au Kosovo	16
Une réponse internationale novatrice	26
2. L'éducation, un outil de prévention des conflits armés	33
Le droit à l'éducation en tant qu'outil de paix	34
L'éducation est une cible et une arme de guerre	42
Maintien de l'éducation en temps de conflits armés	47
L'éducation en post-conflit	54
3. Principes d'une éducation qui participe à la prévention des conflits	59
Déconstruction de la violence	59
Démocratie et respect des droits fondamentaux	61
Diversité et tolérance aux différences interpersonnelles	68
Rapports interpersonnels et intercommunautaires et participation des populations	71
Qualité de l'enseignement et environnement d'apprentissage	75
Gestion de l'environnement et Relations internationales	82
Chapitre 2. L'éducation au Kosovo, de Milosevic à la Minuk	88
1. Politisation et instrumentalisation de l'éducation au Kosovo	88
Négation du droit des Albanais à l'éducation	88
La résistance civile albanaise pour l'éducation	94
Les difficultés du système parallèle d'éducation	100
2. Une mission d'administration civile prête à s'attaquer aux racines du conflit	104
Une multiplicité de causes sous-jacentes au conflit	104
Instrumentalisation de l'éducation au Kosovo	115
Des livres scolaires pour déconstruire les antagonismes communautaires	119
3. Evolution de la structure administrative de l'éducation	124
Une administration aux débuts hésitants	125
Un département Minuk consacré à l'éducation	129
Les institutions provisoires du Gouvernement autonome, PISG	134
4. Réforme et restructuration du système éducatif par phases	137
Phase d'urgence - « back to school » et arrangements intérimaires	138
Phase de transition – Réforme et restructuration	145
Phase de stabilisation – Consolidation et développement du système éducatif	153
Chapitre 3. Mise en oeuvre des mesures supranationales de prévention des conflits armés dans les écoles primaires publiques de Prishtina	159
1. Approche méthodologique	159
Questions de recherche et posture épistémologique	159
Matériel bibliographique, outils de recueil de données et administration	163
2. Présentation des données	166

Répondants aux entretiens et Ecoles répondantes aux questionnaires	166
Données démographiques des répondants aux questionnaires	170
3. Résultats	172
Démocratie ; Droits humains et libertés fondamentales	172
Egalité des chances	176
Respect de la diversité	179
Droits et devoirs sociaux ; Civisme	184
Identité culturelle	186
Participation communautaire ; Partenariats locaux	192
Environnement d'apprentissage adéquat	195
Qualité de l'enseignement	198
Respect de l'environnement ; Démographie	208
Développement technologique ; Développement économique	209
Paix et sécurité internationales et nationales ; Résolution pacifique des conflits	210
Chapitre 4. Analyse des résultats et Discussion	212
1. Analyse de la mise en oeuvre des principes supranationaux de prévention des conflits armés	212
Ce qui est mis en oeuvre	212
Ce qui est problématique dans la mise oeuvre des principes liés à la démocratie	216
Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre du principe d'égalité des chances et de respect de la diversité	221
Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre du principe des identités culturelles et de leur valorisation	230
Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre du principe de participation des populations	235
Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre des principes liés à l'environnement d'apprentissage et à la qualité de l'éducation	237
Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre du principe de respect de l'environnement et de développement technologique et économique, et du principe de bonne entente entre pays	243
2. Discussion	245
Les présupposés du modèle	246
Un manque d'accompagnement	252
Une approche top-down	256
Une vision hégémonique	260
Des enjeux qui dépassent l'intérêt des populations	265
Conclusion	267
Bibliographie	271

Introduction

Suite à l'effondrement du bloc yougoslave, plusieurs conflits armés basés sur des revendications nationalistes éclatent dans les Balkans. Au Kosovo, le conflit entre Serbes et Albanais porte sur la gouvernance et l'administration du territoire. Les Serbes veulent une intégration totale à la Serbie, à travers une assimilation linguistique et culturelle visant à rendre le Kosovo plus homogène avec le reste de la Serbie. Les revendications Albanaises ont, à l'inverse, trait à l'indépendance du Kosovo et de sa population albanaise. La perte d'autonomie constitutionnelle de 1989 élimine cependant toutes possibilités pour les Albanais de s'émanciper par le biais politique ou administratif. De plus, cela permet au Gouvernement serbe, à travers le régime de la Republika Srpska, d'établir un cadre légal discriminatoire pour les Albanais du Kosovo et de légaliser un régime de terreur. La résistance Albanaise, pacifique dans un premier temps, se fait armée dès 1997. L'escalade de la violence mène au conflit armé de 1998-1999, stoppé par une intervention internationale militaire, suivie d'une intervention civile d'administration. Placé sous tutelle internationale, la reconstruction du Kosovo va être menée dans un objectif de prévention des conflits armés.

Le caractère interne des conflits armés contemporains déplace en effet l'intérêt international vers l'intérieur des pays en matière de prévention des conflits. Dès les années 1990, la paix et la sécurité internationales ne sont plus limitées aux relations entre Etats, et sont désormais considérées par la Communauté internationale comme dépendantes de la stabilité et du fonctionnement interne des pays. Ces facteurs contextuels favorisent l'adoption de positionnements collectifs au niveau international, qui deviennent des principes supranationaux de prévention des conflits, c'est-à-dire subsidiaires aux principes nationaux qui y seraient contraire. Les caractéristiques des guerres depuis la seconde moitié du 20^{ème} siècle et le contexte mondial depuis les années 1990 offrent par ailleurs à la Communauté internationale de nouvelles opportunités pour les appliquer. Des instances

internationales définissent désormais un cadre dans lequel doivent évoluer les gouvernements nationaux parties, formalisé par les textes produits par ces mêmes instances. Ce changement de paradigme et de contexte permettent la diffusion à grande échelle des principes démocratiques, dont le respect est perçu par la Communauté internationale comme l'élément essentiel de la prévention des conflits armés.

La situation post-conflit au Kosovo est marquée par la question de la résolution de son statut, deux entités opposées revendiquant la légitimité de l'autorité sur le territoire. L'urgence de la reconstruction amène la Communauté internationale à contourner le problème en faisant du Kosovo un protectorat international, à travers la Résolution 1244. Les organisations internationales remplacent, à tous les niveaux, les instances nationales ou locales. Cette position est une opportunité d'appliquer directement les principes supranationaux de prévention des conflits armés, car nul accord d'une autorité nationale ou locale n'est nécessaire. Le Kosovo devient un laboratoire expérimental, dont le modèle prototypique est un idéal qui reflète une vision majoritairement occidentale. Le Kosovo est en effet le produit de l'agrégat des principes établis par la Communauté internationale, et qu'elle considère comme fondateurs d'un vivre ensemble non violent et égalitaire. Ces principes sont issus des expériences nationales de différents pays, principalement européens, vécues sur le long terme. Ainsi, le modèle appliqué par la Communauté internationale au Kosovo est la somme de toutes ces expériences, bien qu'il n'existe pas à un tel niveau d'aboutissement et de complétude dans les Etats pris comme exemples.

L'intervention internationale vise donc la création d'une nouvelle société au Kosovo, qui corresponde à la vision internationale et dans laquelle les raisons des conflits armés n'existent plus. Le changement total imposé par l'intervention internationale entraîne un nombre trop important de secteurs touchés pour les étudier tous. L'éducation est un vecteur privilégié d'expression des

intentions internationales en matière de prévention des conflits armés. C'est un outil qui permet des changements en profondeur et à long terme, à travers l'acquisition massive et dès le plus jeune âge d'apprentissages spécifiques. L'éducation ouvre également des perspectives pour une intégration et une participation futures réussies dans un modèle qui répond aux exigences internationales. Par ailleurs, dans le cas spécifique du Kosovo, l'éducation a directement participé à alimenter le conflit albanais-serbe et à renforcer les antagonismes communautaires. Ces caractéristiques en font un objet d'étude privilégié dans l'exploration de la mise en oeuvre des principes liés à la prévention des conflits armés.

L'objet de ce travail est d'étudier la façon dont les principes supranationaux de prévention des conflits armés se matérialisent dans l'éducation primaire à Prishtina en tant qu'exemple d'observation et d'analyse, à travers l'expérimentation menée au Kosovo. Un bref rappel du vécu des populations Albanaises du Kosovo pendant les années 1990 et de la réaction internationale que cela a suscitée permettra d'introduire l'éducation. Cette dernière sera abordée dans le rôle qu'elle peut jouer dans la prévention des conflits armés selon les principes supranationaux, puis dans son utilisation dans la construction des conflits communautaires au Kosovo. Suite à une présentation du processus de reconstruction du système éducatif par la MINUK, l'analyse de données récoltées dans les écoles primaires publiques de Prishtina et auprès d'acteurs du système éducatif permettra d'interroger la mise en oeuvre et l'expression des principes supranationaux de prévention des conflits armés, et d'en discuter les concrétisations et les limites.

Chapitre 1. Reconstruire et prévenir après un conflit armé interne

1. Le conflit armé du Kosovo et la réaction internationale, empirique et multiforme

Dès l'après Seconde guerre mondiale, des organisations internationales auto-proclamées garantes des bonnes relations entre pays voient le jour. L'ONU se fixe pour missions d'empêcher les conflits armés futurs, de maintenir la paix et la sécurité internationales, et de faire respecter les droits fondamentaux et le principe d'égalité, afin de permettre le progrès social et l'amélioration des conditions de vie des populations¹. Ses solutions privilégiées pour éviter les conflits armés sont la voie diplomatique et les actions coercitives, le recours à la force militaire ne se justifiant qu'en dernier recours et sous certaines conditions. Parallèlement, d'autres acteurs internationaux développent des outils normatifs d'application conventionnelle pour protéger les populations civiles au cours des conflits armés.

Les précautions internationales pour prévenir les conflits armés et limiter les pertes et souffrances des populations civiles en temps de guerre n'empêchent cependant en rien la multiplication des conflits armés dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Le principe de prévention et de gestion pacifique des conflits plébiscité par la Communauté internationale est inefficace, tous comme les outils conventionnels de protection des civils. Les guerres envisagées jusque là par la Communauté internationale relèvent en effet des conflits armés internationaux, alors que les conflits armés contemporains sont dans leur grande majorité internes. Le principe de souveraineté des Etats limite ainsi largement les possibilités d'action de la Communauté internationale, et les protections applicables aux populations civiles en temps de guerre sont réduites aux droits inaliénables, sans pour autant être respectées.

¹ ONU, *Charte des Nations Unies*, San Francisco, 1945

Les conflits internationaux ou mondiaux ont en effet laissé place à des conflits plus locaux. La décolonisation² et la dislocation des blocs communistes ont entraîné l'émergence de conflits internes. 95% des conflits depuis la fin de la guerre froide sont internes selon l'UNESCO³. D'après le Human Security Report 2008, c'est l'entièreté des conflits armés de 2007 qui sont intraétatiques, et basés le plus souvent sur des différents ethniques, religieux ou politiques⁴. Les conflits armés contemporains relèvent ainsi d'une logique identitaire, en lieu et place des affrontements idéologiques de la Seconde guerre mondiale et technologiques de la guerre froide⁵. La catégorie des conflits identitaires au sens large est en effet passée de 15 % au début des années 1950 à près de 60% en 2004⁶. Cette composante identitaire est à l'origine d'atteintes portées directement aux populations civiles. Aujourd'hui, le consensus disciplinaire admet généralement 75% de civils parmi les tués en temps de conflit armé⁷. En effet, 191 millions de personnes sont mortes au 20^{ème} siècle au cours de violence collectives, dont plus de la moitié sont des civils⁸.

Exactions massives et systématiques envers les populations civiles au Kosovo

Les exactions menées de manière systématique et généralisée contre les populations civiles du Kosovo sont des violations massives des principes du droit de la guerre et des dispositions du droit international humanitaire, désormais réprimées pénalement sur le plan international. La terreur puis l'épuration ethnique menées au Kosovo par le gouvernement de Milosevic visaient à faire fuir les populations non Serbes, majoritairement Albanaises. Il s'agit ainsi d'un conflit interne, basé sur

² Rothe, D.L. ; Muliins, C.W. ; « *Genocide, war crimes and crimes against humanity in Central Africa : a criminological exploration* », p 135 – 158, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Supranational criminology: towards a criminology of international crimes*, Intersentia, Antwerp

³ International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO, p21

⁴ *Idem*, p62

⁵ Durand, D. ; 2010 (1979), *La systémique*, PUF, Coll. Que sais-je ?, Paris, p120-121

⁶ Chauvet, L.; collier, P.; 2007, *Education in fragile states*, UNESCO

⁷ Smith, D. ; 2004, *Atlas des guerres et des conflits dans le monde*, Editions Autrement, p 38

⁸ Bijleveld, C.; « *Missing pieces: some thoughts on the methodology of empirical study of international crimes and other gross human rights violations* », p 77-97, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Op.Cité*

des revendications identitaires de type nationaliste. L'objectif de Milosevic était en effet de réaliser le projet d'un territoire uniquement habité par des populations Serbes, la Grande Serbie. Les atteintes portées aux populations non Serbes ne visaient pas la destruction de l'entière du peuple Albanais, mais l'assimilation puis l'exclusion de la population Albanaise présente sur le territoire du Kosovo. Cette gradation pose la limite entre génocide et épuration ethnique.

Le conflit entre Serbes et Albanais est ancien, chacun revendiquant leur présence historique sur le territoire du Kosovo et leur légitimité dans l'administration et la direction du territoire, avant même la constitution de la Yougoslavie. A la mort de Tito, les antagonismes communautaires se construisent sur le plan politique, ce qui entraîne des conséquences directes dans la vie quotidienne des habitants du Kosovo. Dès 1989, le Kosovo alors Province autonome de l'Etat Serbe, voit sa population Albanaise soumise à un régime ségrégationniste imposé par la Republika Sprska de Milosevic, accompagné d'une campagne de terreur. La population fait l'objet d'intimidations et de harcèlement. Selon les témoignages, les forces serbes portent souvent des cagoules noires ou ont le visage peint. Ils arborent également des uniformes de trois sortes, d'après les témoins⁹, ce qui augmente la peur par le caractère d'imprévisibilité. Les actes de terreur visent à intimider la population Albanaise, ainsi qu'à neutraliser les éventuels opposants par la peur. La peur de réagir peut en effet être induite par la terreur du pouvoir militaire ou policier, contribuant ainsi à la passivité¹⁰.

La résistance civile pacifique, menée par les Albanais à travers un système d'institutions parallèles indépendantes des institutions officielles, se transforme en résistance armée avec l'apparition de l'Armée de Libération du Kosovo, l'UÇK, en 1997. Les populations civiles

⁹ Martinsen, J. ; 2010, *What happened in Kosovo 1998-1999*, Sypress Forlag, Norvège, p80

¹⁰ Staub (2003) « *Psychology of bystanders, perpetrators and heroic helpers* », In *The psychology of good and evil : why children, adults and group help and harm people*, p 291-324, NY Cambridge

Albanaises du Kosovo ne sont dès lors plus seulement soumises au harcèlement policier et aux mesures discriminatoires. Les forces serbes entament en effet une campagne systématique d'expulsions et d'atteintes physiques, qui vise non plus à inciter les Albanais à accepter la domination serbe ou à partir, mais à les forcer à fuir ou à mourir. En novembre 1997, la France et l'Allemagne alertent la Communauté internationale et demandent à Milosevic de stopper les exactions envers les populations civiles.

L'intensification des combats entre les forces armées et de police serbes et yougoslaves et l'UÇK fait basculer le Kosovo dans le conflit armé, ce qui entraîne la généralisation et l'augmentation de l'intensité des exactions portées aux populations civiles. Le climat de violence d'un conflit armé permet en effet aux affrontements de cacher à l'opinion publique la réalité des exactions, et de les présenter comme militairement nécessaire¹¹. Les actions de terreur deviennent ainsi systématiques dès février 1998. Dès lors, la population civile fait l'objet d'assassinats, de tortures, d'arrestations, de détentions arbitraires, d'exécutions extrajudiciaires, de déplacements forcés, de déportations aux frontières, d'attaques, de bombardements et d'incendies des habitats, de violences sexuelles qui semblent répandues à grande échelle. Les femmes et les enfants sont la plupart du temps séparés des hommes, et des témoignages révèlent des viols massifs commis par les unités de police, les militaires et les paramilitaires. Des femmes témoignent avoir été enlevées puis séquestrées dans des maisons closes improvisées¹². Dans chaque famille, seuls quelques membres sont tués, afin de terroriser les gens pour qu'ils partent d'eux-mêmes. Les témoignages laissent apparaître que lors des attaques de villages, les forces serbes jettent les corps des villageois exécutés dans des puits qu'ils remplissent de chaux¹³. Cette technique permet l'empoisonnement des puits, et réduit presque à néant les possibilités de retrouver les corps. Des listes nominatives de cibles

¹¹ Ternon, T., 1995 ; *L'Etat criminel – Les Génocides au 20^{ème} siècle*, Seuil

¹² Martinsen, J. ; 2010, *Op.Cité*, p9

¹³ Martinsen, J. ; 2010, *Op.Cité*, p30

préférentielles semblent avoir été établies préalablement selon les témoins survivants¹⁴. De nombreux hommes en âge de combattre disparaissent ainsi après des arrestations sommaires, basées sur des soupçons de participation à l'UÇK. Beaucoup seront retrouvés dans des charniers en Serbie¹⁵.

Dans les huit premiers mois de 1998, les combats font 1600 morts selon la Fédération internationale des Ligues des droits de l'homme et entraînent le déplacement de 300 000 personnes, soit 16% de la population¹⁶. En mars 1998, l'UNHCR estime à 294 000 le nombre de Kosovars déplacés, dont la majorité est restée à l'intérieur de la Province¹⁷. Entre mars et septembre 1998, plus de 250 000 personnes auraient été déplacées de manière forcée, par des déportations aux frontières qui commencent simultanément dans différentes régions du Kosovo selon les témoignages. Les gens sont raflés chez eux puis déportés en bus, trains, voitures privées ou tracteurs. Beaucoup sont obligés de se déplacer à pieds. Le long des routes, de nombreux check points sont établis, où les contrôles sont longs et fréquents. Les déportés y sont dépouillés de leurs biens personnels, papiers d'identité et titres de propriété, qui sont détruits.

Le 16 juin 1998, une déclaration conjointe entre les Présidents de la République fédérale de Yougoslavie et de la Fédération de Russie fixe leur engagement à trouver une solution politique basée sur l'égalité des citoyens issus de différentes communautés ethniques au Kosovo, et de faciliter le retour sans entrave des réfugiés et personnes déplacées dans le cadre des programmes convenus avec le CICR et l'UNHCR. Au nom de la souveraineté d'Etat, c'est à la République fédérale de Yougoslavie qu'il incombe légalement de créer les conditions nécessaires au retour des

¹⁴ *Idem*, p48

¹⁵ *Idem*, p28

¹⁶ Denaud, P. ; Pras, V ; 1999, *Op.Cité*, p 195

¹⁷ OCDE, *Thematic review of national policies for education – Kosovo; ccnm/deelsa/ed (2001) 6/rev1*, 29-Oct-2002

réfugiés et déplacés dans leurs foyers en toute sécurité. Cependant, c'est Milosevic, ordonnateur de la campagne de terreur et des exactions menées contre la population Albanaise du Kosovo qui est alors Président de la Fédération yougoslave. Ainsi, les exactions continuent. A la fin de l'année 1998, le Bureau des institutions démocratiques des droits de l'homme de l'OSCE estime au total à 350 000 le nombre de déplacés kosovars, dont une grande majorité d'Albanais¹⁸, soit environ 15% de la population du Kosovo¹⁹. Dès septembre 1998, le Conseil de sécurité se dit « *alarmé par l'imminence d'une catastrophe humanitaire* » et possède des « *informations faisant état de la multiplication des violations des droits de l'homme et du droit international humanitaire* »²⁰.

D'après le rapport du Bureau des institutions démocratiques des droits de l'homme de l'OSCE, le massacre, le 15 janvier 1999, de civils Albanais du Kosovo non armés dans le village de Raçak « *démontre clairement le glissement vers une violence prenant la forme de crimes de guerre et de crimes contre l'humanité* »²¹. Les forces serbes s'organisent plus tard pour récupérer les corps des massacrés de Racak, et les autorités serbes interdisent l'accès aux corps à d'autres équipes de légistes que les Biélorusses. Ces derniers concluent à l'absence de responsabilité des forces serbes et font état d'utilisation d'armes par les civils. L'équipe de légistes biélorusses avance la thèse que les victimes sont des terroristes de l'UÇK déguisés en civils. Ce qui corrobore les justifications avancées par les dirigeants serbes pour cette attaque, qui étaient de lutter contre les terroristes de l'UÇK cachés parmi la population civile. Les équipes finlandaises qui accèdent plus tard aux corps rendent des conclusions opposées à celles des Biélorusses. Si les médias occidentaux traitent dans

¹⁸ Carré, G. ; 1999, *Killing fields, les champs de l'obscène – 78 jours de guerre pour le Kosovo*, Editions Phi, Luxembourg, p 31

¹⁹ Denaud, P. ; Pras, V ; 1999, *Op.Cité*, p 164

²⁰ Résolution 1199, 23 septembre 1998, S/RES/1199

²¹ Lord Robertson, Secrétaire général de l'Otan, « Kosovo : un an après, réalisations et défis », 21 mars 2000 <http://www.nato.int/kosovo/repo2000/index-fr.htm>

un premier temps cet évènement comme un fait de propagande de la part de l'UÇK, le TPIY rejette la théorie de la conspiration et opte également pour celle du massacre²².

L'OSCE, à travers sa mission d'observation, KVM, relève dans la période qui précède l'intervention militaire internationale des meurtres d'Albanais kosovars par la police en janvier 1999, le lancement « d'exercices d'hiver » consistant en des bombardements de villages et des expulsions forcées en février-mars, et une offensive militaire et policière en février, durant laquelle des habitations civiles sont incendiées et détruites au nom de la recherche de membres de l'UÇK. Ces actes sont qualifiés par le Bureau des institutions démocratiques des droits de l'homme de l'OSCE de graves abus des forces yougoslaves et serbes contre la population civile²³.

La massivité et le caractère atroce des exactions commises contre la population civile Albanaise du Kosovo par les forces armées et de police serbes et yougoslaves entraînent une réponse internationale sur le plan militaire. Les échecs successifs de la voie diplomatique au Kosovo ouvrent en effet l'option d'une intervention militaire internationale. Trois principales raisons sont mises en avant par l'Otan pour intervenir. En premier lieu, la situation au Kosovo met en danger la paix dans les Balkans et la stabilité dans la région sud-est de l'Alliance. Elle menace également le processus de paix de Dayton en Bosnie-Herzégovine et risque de déstabiliser la Macédoine et l'Albanie. En second lieu, la répression serbe entraîne une grave crise humanitaire et des mouvements de population massifs, ce qui représente également des facteurs de déstabilisation pour la sécurité internationale. Enfin, une absence de réponse à la crise du Kosovo aurait ébranlé la crédibilité de l'Otan et de l'implication américaine dans le monde. Ainsi, face à la massivité des exactions, et « *malgré ses réticences, l'Otan s'est décidée à faire usage de la force* » pour « *mettre*

²² Martinsen, J. ; 2010, *Op.Cité*, p33

²³ Lord Robertson, Secrétaire général de l'Otan, « Kosovo : un an après, réalisations et défis », 21 mars 2000 <http://www.nato.int/kosovo/repo2000/index-fr.htm>

fin à une catastrophe humanitaire et restaurer la stabilité »²⁴. Une intervention de l'Otan est ainsi décidée le week-end du 20 et 21 mars 1999²⁵. Le 23 mars à 23h, Javier Solana autorise le lancement de l'opération « Allied force » pour le 24 mars. Les frappes²⁶, qui devaient être de courte durée et faire cesser rapidement les exactions serbes, ont duré plus de deux mois. Le 25 mars 1999, le régime de Belgrade déclare l'état de guerre au Kosovo et rompt ses relations diplomatiques avec les Etats-Unis, la France, l'Allemagne et l'Angleterre. Le 2 avril, Milosevic demande publiquement l'aide de Moscou.

L'opération « Allied Force » est conçue pour permettre à l'Otan d'atteindre ses objectifs avec un recours minimal à la force. La stratégie aérienne adoptée répond à la volonté de limiter les risques de pertes humaines alliées. Le choix d'une intervention uniquement aérienne permet également de conserver la cohésion des membres de l'Alliance, dans une action non avalisée officiellement par le Conseil de sécurité. Les pays de l'Alliance, à l'exception de l'Angleterre, refusent en effet une intervention au sol, pour des raisons militaires ainsi qu'au nom de la souveraineté nationale serbe. Milosevic n'ignore pas cette position stratégique, et profite de l'absence de déploiement terrestre pour intensifier sa campagne d'exactions envers les populations civiles Albanaises du Kosovo. Ils sont désormais soumis à « *une campagne délibérée et généralisée ou systématique de destruction de biens appartenant aux civils albanais du Kosovo. (Les forces serbes et de la RFY) ont pour cela largement bombardé des villes et des villages, incendié des bâtiments, dont des habitations, des fermes, des commerces, des monuments culturels et des sites religieux et détruit des biens personnels* »²⁷. Des corps humains et d'animaux sont par la suite

²⁴ NATO/OTAN, « L'Otan dans les Balkans », *Briefing*, Février 2005

²⁵ Carré, G. ; 1999, *Op.Cité*, pp 17, 22, 26, 37, 60-61

²⁶ Adam, B., « *Après la guerre du Kosovo, quelles leçons pour la sécurité européenne ?* », p 145-179 ; in Adam, B. (Dir.) ; 1999, *La guerre du Kosovo*, Editions complexe – GRIP, Bruxelles

²⁷ *Le procureur du Tribunal contre Slobodan Milosevic, Milan Milutinovic, Nikola Sainovic, Dragoljub Ojdanic, Vlatko Stojiljkovic* ; Deuxième acte d'accusation modifié, Affaire n° IT-99-37-PT, 16 octobre 2001

retrouvés empoisonnés²⁸. « *Les forces de la RFY et de la Serbie sont allées de village en village et, dans les villes, de quartier en quartier, menaçant la population albanaise du Kosovo et l'expulsant. Souvent, des Albanais du Kosovo étaient menacés, agressés, ou même tués en public, afin d'inciter leur famille et leurs voisins à partir* »²⁹.

De mars à avril 1999, 400 000 personnes supplémentaires fuient le Kosovo pour l'Albanie, la Macédoine ou le Monténégro³⁰ mais aussi pour l'Allemagne, la France ou la Turquie. Le 7 avril 1999, une réunion des Ministres de l'Intérieur de l'Union européenne termine sur un constat d'échec concernant la politique à adopter pour les réfugiés kosovars³¹. D'avril à juin 1999, 500 000 Albanais du Kosovo sont expulsés vers l'Albanie. Le 14 avril 1999, 7000 soldats alliés ont la responsabilité d'organiser l'aide aux réfugiés en Albanie au cours de l'opération « Allied shelter ». Les réfugiés kosovars représentent également une population très importante en Macédoine, environ 10% de la population selon le Premier ministre macédonien, en avril 1999³². En Macédoine, la minorité Albanaise est déjà source de déstabilisation en raison des bouleversements que vit l'Albanie au même moment. Après avoir tenté de limiter le nombre d'entrées, par crainte que l'affluence des réfugiés kosovars importe le conflit en Macédoine³³, la Macédoine contient les réfugiés dans un couloir humanitaire, à partir duquel ils sont dirigés vers d'autres pays d'accueil pour éviter la stagnation dans les zones albanophones.

²⁸ Martinsen, J. ; 2010, *Op.Cité*, p80

²⁹ *Le procureur du Tribunal contre Slobodan Milosevic, Milan Milutinovic, Nikola Sainovic, Dragoljub Ojdanic, Vlajko Stojiljkovic* ; Deuxième acte d'accusation modifié, Affaire n° IT-99-37-PT, 16 octobre 2001

³⁰ « Cahier spécial sur le Kosovo », *Le Monde Diplomatique*, juin 1999

³¹ Carré, G. ; 1999, *Op.Cité*, p 39

³² *Idem*, p65

³³ Deslondes, O., « *Les Albanais de Macédoine : une minorité incontournable* », p 109-122 ; De Waele, J.M. ; Gjeloshaj, K. (Dir.) ; 1999, *De la question albanaise au Kosovo*, Editions Complexe

Dans son comptage aux points frontières, Médecins Sans Frontières constate qu'il manque 15% d'hommes dans la tranche d'âge 15-55 ans parmi les réfugiés en provenance du Kosovo³⁴. Dans la Résolution 1239³⁵, la situation au Kosovo n'est plus considérée comme menaçante, c'est une « *catastrophe humanitaire qui sévit au Kosovo (RFY)* ». Les professionnels en contact avec les populations réfugiées rapportent des observations alarmantes quant à l'état psychologique des personnes. Par exemple, les intervenants humanitaires décrivent des comportements communs aux enfants, qui se retranchent dans le mutisme et l'apathie. Leurs dessins représentent les soldats, les bombes, les avions et le sang. Un intervenant de l'OSCE prévient qu'en l'absence d'une mobilisation encore plus importante, c'est « *une catastrophe, un désastre* » qui se prépare³⁶.

Le 19 avril 1999, l'Otan estime les déplacés à l'intérieur des frontières yougoslaves à 850 000 individus. Selon d'autres sources, les exactions massives et systématiques auraient entraîné le déplacement de 500 000 personnes à l'intérieur des frontières et la mort de 10 000 individus, majoritairement Albanais³⁷ entre mars 1998 et juin 1999. Une enquête approfondie avance 10 600 morts de janvier 1998 à juin 1999³⁸. L'UNHCR décompte quant à lui 780 700 réfugiés du Kosovo répartis en Macédoine (245 000), au Monténégro, en Bosnie et en Albanie (444 200)³⁹. Au 9 juin 1999, 862 000 Albanais auraient quitté le Kosovo. Fin 1999, plus de la moitié de la population Albanaise du Kosovo avait fui la région, sur une population albanophone estimée à environ 1,8

³⁴ Zymberaj, S., « *Après la déportation, un Kosovo sans Kosovars ?* », p 91-98, in Adam, B. (Dir.) ; 1999, *La guerre du Kosovo*, Editions complexe – GRIP

³⁵ S/RES/1239 (1999), 14 mai 1999

³⁶ « Cahier spécial sur le Kosovo », *Le Monde Diplomatique*, juin 1999

³⁷ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p33

³⁸ Martinsen, J. ; 2010, *Op.Cité*, p5

³⁹ Clark, H. ; 2000, *Civil resistance in Kosovo*, Pluto Press, p184

millions au Kosovo. Les chiffres diffusés par l'UNHCR⁴⁰ mensuellement sur le nombre de réfugiés et déplacés internes du Kosovo mettent en lumière l'ampleur des mouvements des populations déportées aux frontières. Ces chiffres montrent également que les Kosovars ont très régulièrement et très rapidement retraversé les frontières pour retourner vers le Kosovo, certains ayant été déportés plusieurs fois. Ces éléments rendent d'autant plus difficile le comptage des personnes aux points de passage. Les mouvements de population au Kosovo sont cependant considérés comme le troisième plus important du 20^{ème} siècle⁴¹ après la Seconde guerre mondiale.

Fin 1999, environ 2000 membres de la communauté Albanaise avaient disparus. Les autorités yougoslaves reconnaîtront qu'elles détiennent un nombre équivalent de personnes, arrêtées en majorité au Kosovo pour terrorisme. Les larges mouvements de population et les pratiques d'une politique d'épuration ethnique sont en effet à l'origine d'un nombre important de personnes disparues. Le 3 février 2003, le bureau de la police Minuk chargé des personnes disparues donne un chiffre de 4019 corps trouvés, dont 2212 identifiés. La dernière mise à jour décomptait 4233 personnes disparues dont 909 non Albanais. Selon le rapport du Département de la justice Minuk (7-14 décembre 2005), les personnes portées disparues sont au nombre de 1788 pour les Albanais, 503 pour les Serbes, 186 autres sur un total de 2477⁴². En juin 1999, lorsque les autorités serbes se retirent du Kosovo, elles emportent ou détruisent les archives publiques, ce qui rend particulièrement difficile de comptabiliser réellement les victimes de 1998-1999⁴³. De plus, de très

⁴⁰ Martinsen, J. ; 2010, *Op.Cité*, p435-436

Réfugiés / IDPs (1998) : Mars – 24 000 ; avril – 170 000 ; octobre – 200 000 ; novembre – 175 000 ; janvier 1999 – 190 000 ; février 1999 – 210 000 ;

Réfugiés / IDPs (23 mars – 9 juin 1999) : mars – 92 500 au Monténégro, 37 000 en Bosnie-Herzégovine, 64 500 en Macédoine, 200 500 en Albanie ; avril – 882 500 au Monténégro, 328 600 en Bosnie-Herzégovine, 1 487 000 au Monténégro, 3 787 752 en Albanie ; mai – 254 800 au Monténégro, 77 600 en Bosnie-Herzégovine, 921 940 Macédoine, 1 704 100 en Albanie ; juin – 138 100 au Monténégro, 43 400 Bosnie-Herzégovine, 496 300 en Macédoine, 886 800 en Albanie

⁴¹ Aux côtés des mouvements de population en Irak en 1991 et dans la région des Grands Lacs en 1994

⁴² *Weekly CIMIC Report*, 28/12/05 – 04/01/06, janvier 2006, n°1143, p 5-6

⁴³ Martinsen, J. ; 2010, *Op.Cité*, p7

nombreuses informations, parfois contradictoires, circulent sur le nombre de morts, déplacés ou réfugiés du Kosovo, ainsi que sur les exactions subies. La guerre du Kosovo a en effet été qualifiée de guerre de l'information, tant les informations ont été manipulées et les médias utilisés par toutes les parties à des fins de propagande ou de mobilisation de l'opinion publique locale ou internationale. Ce facteur entraîne la nécessité d'une certaine prudence dans le choix des éléments d'information et un recoupement des sources pour aborder le nombre de morts et de disparus.

Une réponse internationale novatrice

Traditionnellement, la paix et la sécurité sont envisagées par la Communauté internationale comme découlant d'accords de cessez-le-feu et de paix signés entre les parties au conflit, éventuellement associés à la présence d'une force militaire internationale vérifiant le respect de ces accords. Mais le contexte de la mondialisation et les caractéristiques des conflits armés contemporains entraînent un glissement dans la position adoptée par la Communauté internationale. Les aspects humanitaires et sécuritaires ne sont désormais plus suffisants pour le maintien de la paix. La Communauté internationale s'implique désormais également sur le plan pénal et civil.

La massivité des exactions commises précédemment par le régime de la Republika Srpska sur le territoire de l'ex-Yougoslavie, amène en effet la Communauté internationale à établir le Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY), instauré par la Résolution 808⁴⁴ du Conseil de Sécurité de l'ONU. Le TPIY est compétent pour les infractions graves aux Conventions de Genève, les violations des lois ou coutumes de la guerre, le génocide et le crime contre l'humanité. Le TPIY permet de poursuivre les auteurs présumés sur la base de la responsabilité personnelle. Cependant, malgré son instauration, des violations massives et systématiques des lois et coutumes de la guerre continuent d'avoir cours en Yougoslavie, notamment au Kosovo.

⁴⁴ CS/RES/808, 22 février 1993

L'existence d'un niveau pénal international montre ainsi ses limites dans la lutte contre l'impunité et la prévention d'atrocités. L'un des éléments de compréhension réside dans le fait que Milosevic est considéré jusqu'en mai 1999 comme le partenaire principal des négociations de paix, malgré son rôle dans la commission des crimes visés par le TPIY.

Le 24 mai 1999, le Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie inculpe cependant Milosevic et quatre autres responsables yougoslaves pour crimes contre l'humanité et violations des lois ou coutumes de la guerre au Kosovo, dont la déportation de 740 000 Albanais⁴⁵. En juin 1999, le TPIY lance ainsi une enquête d'envergure sur les crimes perpétrés au Kosovo. Ouvert le 12 février 2002, ce qui aurait été le premier procès d'un chef d'Etat en exercice lors de son inculpation n'a pourtant pas lieu. En mars 2006, après quatre ans de procédure, Milosevic meurt dans sa cellule du Tribunal avant d'avoir été jugé. Si son arrestation constitue un précédent en justice pénale internationale, Milosevic n'a été inculpé que lorsqu'il n'a plus été un obstacle politique, plus aucune négociation n'étant possible, notamment au sujet du Kosovo. L'indépendance du TPIY apparaît ainsi entravée par la primauté des enjeux géopolitiques.

Sur le plan civil, l'ONU met en place la Mission intérimaire des Nations Unies au Kosovo, Minuk, dès le 10 juin 1999. A travers l'adoption de la Résolution 1244⁴⁶, constitutive du cadre légal de la Minuk, le Kosovo devient un protectorat international sous administration provisoire de l'ONU. La mise en place de la Minuk intervient en effet dans une période de changement d'orientation concernant l'implication internationale dans le maintien de la paix, et en constitue l'une des premières traductions. L'ONU ne se contente plus seulement d'accompagner les pays en guerre sur un plan humanitaire et sécuritaire, et s'implique désormais dans la sortie de crise et la

⁴⁵ Tribunal penal international pour l'ex-yougoslavie, *Le procureur c/Slobodan Milosevic ; Milan Milutinovic ; Nikola Sainovic ; Dragoljub Ojdanic ; Vljako Stojiljkovic*, Acte d'accusation, 22 mai 1999

⁴⁶ Résolution 1244 (10 juin 1999 – S/RES/1244)

reconstruction, avec des objectifs à long terme. La Minuk est une intervention massive et globale, dont l'objectif principal est la normalisation de la vie des habitants du Kosovo dans l'attente du règlement de son statut, traduite par une réforme structurelle qui s'accompagne d'une transition idéologique et économique.

La Résolution 1244 charge le Représentant spécial du Secrétaire général d'« *assurer une administration intérimaire dans le cadre de laquelle la population du Kosovo pourra jouir d'une autonomie substantielle au sein de la République fédérale de Yougoslavie, et qui assurera une administration transitoire de même que la mise en place et la supervision des institutions d'auto-administration démocratiques provisoires nécessaires pour que tous les habitants du Kosovo puissent vivre en paix et dans des conditions normales* ». Dès ce mandat, il apparaît que la Minuk n'est pas chargée des aspects victimaires. Le terme « victime » n'est pas mentionné, la population Albanaise n'est pas désignée en tant que victime. La raison même de son existence est niée dans le texte fondateur de la Minuk, comme si le vécu des populations pendant la guerre ne jouait pas un rôle primordial dans ce contexte d'intervention au-delà des aspects factuels, par exemple les retours ou la nécessité de logement.

La Minuk n'a ainsi pas pour rôle de prendre en charge les victimes en tant que telles⁴⁷. La Minuk s'adresse à tous les habitants du Kosovo, et les aspects réparateurs qu'elle apporte sont contenus dans la création d'un cadre de vie normalisé, sécuritaire et égalitaire pour toutes les populations du Kosovo, indépendamment de leur appartenance communautaire. L'intervention de la Minuk vise à rétablir le Kosovo dans son autonomie, et sa population majoritaire, les Albanais victimes du régime ségrégationnistes de la Republika Srpska, dans leur statut de citoyens de pleins

⁴⁷ Aucun programme de suivi n'est proposé aux victimes de la guerre par la Minuk elle-même, Martinsen, J. ; 2010, *Op.Cité*, p24

droits. C'est dans les possibilités de réappropriation de la vie politique, sociale et économique que se situent les aspects réparateurs dont bénéficient les victimes.

La Minuk, volet civil de la présence internationale au Kosovo, s'accompagne d'un volet sécuritaire, pris en charge par la Kfor. La Résolution 1244 exige en effet de la Minuk de garantir la sécurité des habitants du Kosovo à travers, notamment, le « *déploiement au Kosovo, sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies, de présences internationales civiles et de sécurité* », dont la responsabilité est de « *prévenir la reprise des hostilités, maintenir le cessez-le-feu, l'imposer s'il y a lieu, et assurer le retrait des forces militaires, policières et paramilitaires fédérales et de la République se trouvant au Kosovo* », « *démilitariser l'Armée de libération du Kosovo (ALK) et les autres groupes armés d'Albanais du Kosovo* », « *établir un environnement sûr pour que les réfugiés et déplacés puissent rentrer chez eux* », « *assurer le maintien de l'ordre et la sécurité jusqu'à ce que la présence internationale civile puisse s'en charger* », surveiller les frontières, « *protéger et promouvoir les droits de l'homme* » et « *assurer le retour sauf et sans entraves à leur domicile au Kosovo de toutes les personnes réfugiées et déplacées* ».

L'annexe 1 à la Résolution 1244, précise les principes généraux pour un règlement politique de la « *crise du Kosovo* », adoptés par les Ministres des affaires étrangères du G-8 le 6 mai 1999. Les exigences ont alors trait à la cessation vérifiable des violences et de la répression, à la démilitarisation, au déploiement d'une présence internationale, à la mise en place d'une administration intérimaire, au retour en toute sécurité et liberté des réfugiés et déplacés, à l'établissement d'un processus politique pour un accord-cadre politique intérimaire, à l'approche globale du développement économique et de la stabilisation de la région en crise. L'annexe 2 à la Résolution 1244 délimite les principes sur lesquels il est nécessaire de s'accorder en vue de trouver une solution à la crise au Kosovo, notamment en matière de sécurité et de protection du patrimoine.

La structure de la Minuk représente en tant que telle une innovation de la Communauté internationale en matière de missions de la paix. Au regard de la complexité de la situation au Kosovo et de l'ampleur de la tâche, l'ONU se voit en effet obligée de mettre en place, pour la première fois, une mission prévoyant la pleine participation, à parts égales, d'autres organisations internationales multilatérales qui agissent sous sa direction. Quatre organisations et agences travaillent ainsi au sein de la Minuk, sous la direction du Représentant spécial du Secrétaire général. Les activités, qui doivent contribuer à instaurer une paix durable, sont réparties en quatre piliers. Le Pilier I « administration civile » est dirigée par l'ONU. Le pilier II « assistance humanitaire », dirigé par l'UNHCR, reste dans le giron onusien. L'OSCE est en charge du pilier III « démocratisation et création d'institutions ». L'Union européenne est mandatée pour le Pilier IV « reconstruction et développement économique ». Ces quatre secteurs d'activité sont fortement interconnectés. Le modèle de la Minuk est ainsi un modèle global, intégré et complexe, de sortie de crise et de reconstruction post-conflit.

Le modèle de la Minuk peut également être qualifié de transitionnel, en matière de gouvernance, d'économie et de société. L'avenir et la stabilité du Kosovo sont en effet considérés par la Communauté internationale comme subséquents à l'intégration du Kosovo au marché économique extérieur et aux institutions régionales et internationales. L'économie locale, déjà en cours de transition depuis les années 1980, doit opérer une transition vers l'économie de marché. La transition sociale doit permettre l'avènement d'une société dont les membres ont des rapports basés sur le respect et l'acceptation des différences.

Par ailleurs, le rôle d'administrateur de la Minuk ne consiste pas à reprendre des structures déjà existantes, mais à en créer de nouvelles. La Minuk aurait pu choisir de renforcer les institutions

albanaises du système parallèle⁴⁸, ce qui aurait constitué une base de départ. Cela n'a pas été fait pour de multiples raisons. La première est que cela serait revenu à avaliser la volonté de sécession des Albanais du Kosovo d'avec la Serbie, or un positionnement de ce type aurait contenu de trop grands risques de répercussions en matière de revendications sécessionnistes de par le monde. En 1999, le Kosovo fait bel et bien partie de la République Fédérale de Yougoslavie. La Minuk commence ainsi son travail sur un territoire Serbe, et ne peut pas, diplomatiquement parlant, construire sur la base de structures considérées comme illégales par l'Etat serbe. En reconnaissant l'appartenance du Kosovo au territoire yougoslave et la souveraineté du gouvernement yougoslave sur le Kosovo dans sa Résolution 1244, l'ONU reconnaît implicitement la souveraineté de la Serbie sur le Kosovo.

Ce choix consensuel a des implications directes dans la reconstruction du pays, notamment en termes de revendication de droits et de responsabilités sur certains secteurs. S'arrogeant des prérogatives que Belgrade considère comme siennes et redonnant leur place aux Albanais majoritaires, la Minuk est considérée comme une autorité illégitime par le Gouvernement serbe. Ces quelques considérations laissent entrevoir la complexité du modèle de reconstruction dessiné par la Minuk, augmentée par la multiplicité des intervenants qui doivent collaborer et coordonner leurs actions.

Le mandat initial d'un an attribué à la Minuk entre par ailleurs en contradiction avec ses objectifs de démocratisation et de libéralisation de l'économie, de stabilité et de paix, qui ne peuvent se développer et se stabiliser qu'à long terme, et traduit le manque de prise en considération de la difficulté de la tâche qui lui a été assignée. Ce décalage entraîne diverses conséquences,

⁴⁸ Menés par Ibrahim Rugova, les Albanais du Kosovo s'organisent dès 1990 en une résistance pacifique, traduite notamment par l'établissement d'institutions parallèles, comprenant des services publics et un pouvoir décisionnel. Ces institutions continuent de fonctionner selon les termes de la Constitution décentralisatrice de 1974. Elles ne sont pas légales aux yeux de la Serbie.

comme le fonctionnement dans l'empirisme de la Minuk. La Minuk est en effet un modèle, une structure « coquille vide » qui se remplit dans la réactivité et l'empirisme. En tant que pionnière de ce genre de mission, la Minuk s'adapte en effet au fur et à mesure à la réalité de terrain, ce qui est parfois entré en opposition avec l'agenda établi et le bon déroulement du processus de sortie de crise et de reconstruction. En 2014, la Minuk est toujours présente au Kosovo, malgré la déclaration d'indépendance de février 2008, et la demande officielle du Gouvernement kosovar de son retrait en 2009. Le rôle actuel de la Minuk est cependant très différent, elle reste principalement consultative et accompagne les négociations entre les Gouvernements serbe et kosovar. De plus, si la République du Kosovo indépendante a été reconnue par de nombreux pays, la délégation de la Minuk permet une représentation du Kosovo sur la scène internationale face aux pays qui n'ont pas reconnu son indépendance.

Si le déploiement de la Minuk est justifié par les préoccupations internationales pour la sécurité des Albanais pendant la guerre, l'intérêt sécuritaire de la Minuk s'inverse dès son arrivée pour se concentrer sur la protection des Serbes. Il y a en effet un mouvement de représailles envers les Serbes et les non-Albanais dans les quelques mois qui suivent l'arrivée des fonctionnaires et forces de sécurité internationales. Dès le 12 juin 1999, 800 000 Albanais du Kosovo rentrent au Kosovo, croisant un mouvement de 200 000 Kosovars Serbes qui le quittent⁴⁹ pour fuir les violences. L'UNHCR estime qu'au moins 80% de la population Serbe et Monténégrine du Kosovo, ainsi que 90% des Tsiganes ont fui le Kosovo depuis juin 1999. A cette date, l'UNHCR estime que près de 75 000 mille Serbes sont restés au Kosovo, pour la plupart âgés ou malades, c'est-à-dire n'ayant pas pu fuir, et habitent dans des enclaves protégées par la Kfor. Le laps de temps entre le retrait des forces yougoslaves et la fin du déploiement des forces internationales semble être la période où l'exode des minorités non Albanaises et les violences envers leurs membres ont été les

⁴⁹ Source EMA, Ministère de la Défense (France)

plus intenses. Ces représailles entraînent une inversion de statut, les victimes de la guerre deviennent à leur tour criminels, les anciens criminels deviennent victimes. C'est en effet l'ensemble de la communauté Serbe qui est considérée par les Albanais comme coupable de crimes envers eux, et non seulement les autorités de Belgrade. En 2012, seules quelques enclaves serbes protégées par la Kfor restent habitées. L'activité économique est cantonnée à l'intérieur des zones de sécurité ce qui réduit considérablement les possibilités et augmente les départs des Serbes.

Pour justifier les actes de représailles, les Albanais insistent sur les politiques de repeuplement du Kosovo menées par les Serbes dans les années 1930 et 1990, bien que ces vagues ne concernaient que quelques dizaines de milliers de personnes. Par ailleurs, le Kanun, code d'honneur datant du 15^{ème} siècle et dont les principes sont ancrés dans la culture contemporaine des Albanais du Kosovo, autorise une famille dont l'un des membres a été assassiné à se venger sur tous les hommes de la famille de l'auteur, y compris les enfants. Ces spécificités culturelles sont l'un des facteurs explicatifs aux comportements de vengeance au Kosovo.

2. L'éducation, un outil de prévention des conflits armés

La pauvreté et les inégalités économiques et sociales sont identifiées par la Communauté internationale comme des facteurs majeurs des conflits armés contemporains. En effet, après l'attaque du World Trade Center en 2001, des analystes américains établissent que la pauvreté et la fragilité d'un Etat, notamment des institutions, représentent un risque pour la sécurité nationale⁵⁰ et par ricochet, pour la sécurité internationale. Dans l'optique internationale, inégalités et pauvreté peuvent reculer grâce au développement social et économique. Sur le plan économique, l'existence d'un marché de l'emploi sain et d'une économie performante multiplie les opportunités pour les populations de subvenir à leurs besoins personnels, tout en participant au développement

⁵⁰ Chauvet, L.; Collier, P.; 2007, *Education in fragile states*, UNESCO

économique de leur pays. Le développement économique favorise ainsi la stabilité, en neutralisant les effets conflictuels qui peuvent émerger d'un contexte où la satisfaction des besoins se fait dans la concurrence par manque de ressources économiques. En assurant un contexte de vie sécuritaire, inclusif et égalitaire, le développement social participe à neutraliser les conflits liés aux inégalités d'accès et de participation. Dès sa constitution l'ONU place ainsi le progrès social comme principe générateur de paix.

Le développement est l'enjeu de l'éducation pour tous, dont le résultat attendu est un développement économique et social universel, pour et par tous. Face à la réalité du nombre important d'enfants déscolarisés du fait d'un contexte de guerre ou de conflit armé, la Communauté internationale appelle les intervenants à favoriser le maintien de l'éducation en toutes situations. Le maintien d'une scolarité laisse espérer que, lors du retour au calme, les enfants ne présenteront pas de retards éducatifs majeurs et pourront s'intégrer dans leur société d'appartenance, tant sur le plan social qu'économique.

Le droit à l'éducation en tant qu'outil de paix

Pour permettre à l'éducation de jouer son rôle, elle doit être reconnue comme un droit, ce qui permet de la défendre sur le plan légal et de l'inclure dans les interventions liées au respect des droits humains. Le droit à l'éducation des personnes qui subissent les effets d'un conflit armé est reconnu au niveau international dès l'après Seconde guerre mondiale. Des protections particulières relatives à l'éducation sont contenues dans la *Quatrième Convention de Genève* en ses articles 24 et 50. Le *Protocole additionnel I* rappelle la protection des bâtiments scolaires dans son article 52. Le *Protocole additionnel II* mentionne l'éducation parmi les soins à apporter aux enfants à titre de garanties fondamentales en son article 4. Le droit à l'éducation des populations réfugiées est spécifié dans la *Convention sur le statut des réfugiés*. Son article 22 établit que les réfugiés doivent

avoir les mêmes possibilités éducationnelles que les autochtones. Cependant, ces protections conventionnelles ne suffisent pas à ce que les enfants pris dans les conflits armés continuent à avoir accès aux services éducatifs. Jusqu'aux années 1990, l'éducation relève en effet d'une prérogative nationale et intéresse peu la Communauté internationale, qui n'y a que peu d'influence.

A la faveur du contexte mondial, les enfants deviennent sujets de droit et bénéficient d'une protection internationale spécifique dès 1989 avec l'adoption de la *Convention sur les droits de l'enfant*⁵¹. Ce texte permet au concept d'éducation pour tous d'accéder au statut de norme, à travers l'article 28 qui affirme le droit à l'éducation et prône un enseignement primaire gratuit et obligatoire. Le droit d'accès à l'éducation constitue en effet pour la Communauté internationale la base de toute citoyenneté démocratique en tant que facteur d'égalité des chances. Ce texte recommande un centrage sur l'enfant, ses possibilités et ses besoins, et rappelle le principe de non-discrimination dans l'éducation, d'équité, et de protection des droits culturels des minorités ethniques (art.2).

L'article 29 de la *Convention sur les droits de l'enfant* définit les objectifs de l'éducation, qui doit viser le développement de la personnalité de l'enfant, de ses aptitudes physiques et mentales à leur potentiel maximum ; le développement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et principes contenus dans la Charte de l'ONU ; le développement du respect des enfants pour leurs parents, leur identité culturelle, langage et valeurs, pour les valeurs nationales du pays dans lequel vit l'enfant, du pays dont il est originaire et des civilisations différentes, ainsi que le respect de l'environnement naturel. Dès son affirmation en tant que droit, l'éducation est vue comme un facteur de pacification des rapports entre les individus et les populations.

⁵¹ *Conventions sur les droits de l'enfant*, AGNU, 20 novembre 1989

Le respect du droit à l'éducation, est ainsi affirmé par la Minuk⁵² dans sa première loi sur l'éducation primaire et secondaire. Pour garantir ce droit et favoriser l'égalité des chances, l'éducation est rendue obligatoire (Section 7) dès l'âge de 6 ans, jusqu'au l'âge de 15 ans ce qui équivaut au grade 9. La loi nationale n°04/L-032 (2011)⁵³ réaffirme la gratuité de l'éducation obligatoire et des livres scolaires des niveaux ISCED 1 et 2. L'âge du début de la scolarité obligatoire reste fixé à 6 ans, la fin de la scolarité obligatoire est marquée par l'achèvement du niveau ISCED 2. Les livres des niveaux ISCED 1 et 2 en langues non-officielles doivent également être fournis gratuitement.

Ce positionnement international se formalise par l'adoption du principe de l'éducation pour tous. Par tous, on entend tous les enfants, indépendamment de leur lieu de vie, de leur affiliation politique ou ethnique, de leur genre ou de leur citoyenneté. Ainsi, l'accès à l'éducation doit être assuré à ceux qui reconnaissent leur gouvernement comme à ceux qui ne le reconnaissent pas, à ceux pour qui il est facile d'entrer à l'école et à ceux pour qui cela ne l'est pas, ainsi qu'aux demandeurs d'asile⁵⁴.

L'éducation pour tous fait ainsi l'objet d'une Conférence mondiale sur l'éducation, à Jomtien (1990). Le *Document de référence* présente la nouvelle définition de l'éducation fondamentale, désormais élargie. Auparavant, l'éducation fondamentale était définie comme le « premier niveau d'instruction ou niveau de base pouvant servir d'assise à des apprentissages plus poussés ; l'éducation fondamentale comprend l'éducation de la petite enfance et l'éducation primaire (ou élémentaire) des enfants, (...) ; dans certains pays, l'éducation fondamentale peut

⁵² UNMIK/REG/2002/19, Loi n°2002/2 ; 2002

⁵³ art.9.4, art.9.2, art.26.4, art.27.1 et art.27.2

⁵⁴ International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO, p98

inclure une partie de l'éducation secondaire »⁵⁵, en réponse aux besoins éducatifs fondamentaux. Dans la vision élargie développée à Jomtien, l'éducation fondamentale se voit attribuer des objectifs supplémentaires, dont l'universalisation de l'accès et la promotion de l'équité, l'élargissement des moyens et du champ de l'éducation fondamentale, l'amélioration du contexte d'apprentissage, et le renforcement des partenariats.

Les 29-30 septembre 1990⁵⁶, la plus grande assemblée jamais réunie se retrouve à New-York, à l'initiative de l'ONU, pour participer au Sommet sur les enfants. Au cours de ce Sommet, la *Déclaration sur la survie, la protection et le développement des enfants* est adoptée, ainsi qu'un plan d'action pour implémenter cette *Déclaration*⁵⁷. Les participants s'accordent sur le fait que les changements politiques des années 1990 permettent la prise en considération de la *Déclaration sur les droits de l'enfant* (art.9) et une action internationale en faveur de son application. Dans cette Déclaration, l'objectif est de « *donner à tous les enfants un futur meilleur* » (art.1) et de leur permettre de « *développer leur identité propre et (d')être préparés pour une vie responsable en société* » (art.15). La réalisation de ces objectifs doit tenir compte du fait que de « *nombreux enfants sont exposés quotidiennement à des événements qui hypothèquent leur croissance et leur développement, dont la guerre, la discrimination raciale, l'apartheid, l'agression, l'occupation étrangère et l'annexion, les déplacements forcés...* » (art.4). Dans ce texte, la protection, le développement et le bien-être des enfants sont un moyen d'assurer le bien-être et le développement des sociétés (art.16).

⁵⁵ *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien, 5-9 mars 1990, Glossaire

⁵⁶ UNICEF, *First call for Children – World Declaration and Plan of Action from the World Summit for children*, décembre 1990

⁵⁷ *World Declaration on the survival, protection and development of children*, 30 septembre 1990

Un programme en dix points est proposé lors de cette rencontre internationale « *pour protéger le droit des enfants et améliorer leur vie* ». Parmi ces dix points, l'un aborde l'éducation en temps de guerre, et rappelle la nécessité de « *protéger les enfants des effets de la guerre et prendre des mesures pour prévenir les futurs conflits armés* ». Ces mesures de protection doivent permettre de « *promouvoir les valeurs de la compréhension pacifique et le dialogue dans l'éducation des enfants* » (art.8). Les objectifs de ce programme sont la réalisation de l'éducation fondamentale universelle, alors fixée pour l'an 2000, et la protection des enfants dans les conflits armés (§5). « *Afin de construire les fondations d'un monde en paix où la violence et la guerre seront devenues inacceptables, l'éducation des enfants doit inculquer les valeurs de la paix, la tolérance, la compréhension et le dialogue* » (§25). Peu de temps après, l'Assemblée générale de l'ONU déclare la période 1994-2004 Décennie du droit humain à l'éducation⁵⁸.

Le mouvement de globalisation des années 1990 n'épargne ainsi pas l'éducation, dont les formes nationales doivent désormais répondre aux positionnements internationaux en la matière. Pour encadrer le développement d'une culture de la paix, l'Assemblée générale produit en 1999 une *Déclaration sur la culture de la paix*⁵⁹. L'article 4 de cette *Déclaration* désigne l'éducation comme moyen privilégié pour construire une culture de la paix. Dans le *Programme d'action* faisant suite à cette *Déclaration*, l'Assemblée générale prévoit le renforcement des actions des organismes onusiens compétents en matière d'éducation et de formation « *dans les domaines de la prévention des conflits et de la gestion des crises, du règlement pacifique des différends et de la consolidation de la paix après les conflits* ». De plus, « *l'aide au développement après les conflits devrait renforcer les processus de rééducation, de réintégration et de réconciliation s'étendant à tous ceux qui ont participé au conflit* » (art.10 h). Le respect des droits de l'homme fait également l'objet de

⁵⁸ Résolutions 48/127, 20 décembre 1993 et 50/177, 28 février 1996

⁵⁹ Assemblée générale, A/53/243, 13 septembre 1999

mesures (art.11), ainsi que l'égalité entre hommes et femmes (art.12), la participation démocratique (art.13), la compréhension, la tolérance et la solidarité (art.14). Des mesures pour promouvoir spécifiquement la paix et la sécurité internationales sont également énoncées (art.16), dont le refus du recours à la violence et à la coercition, et le renforcement de la coopération, de l'entraide et de la prise en compte des populations locales dans les décisions de la Communauté internationale.

Afin de faire respecter le droit à l'éducation, des rencontres internationales spécifiques sur les enfants pris dans les conflits se multiplient. Par exemple, la Conférence sur la protection des enfants et adolescents en situation d'urgence (Oslo/Hadeland, 1998) et la Conférence sur les enfants affectés par la guerre (Winnipeg, 2000). La situation de l'éducation en temps de guerre est largement abordée dans le *Cadre de Dakar*, adopté lors du Forum mondial sur l'éducation (2000), qui stipule que l'action sur l'éducation doit être de nature « *à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance et à prévenir la violence et les conflits* » (art.8)⁶⁰. L'éducation est en effet considérée comme « *la clef du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux* » (art.6), à travers le développement de programmes qui « *devraient encourager la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes ethniques et religieux ; (...) devraient être attentifs à l'identité culturelle et linguistique et respectueux de la diversité ; et également renforcer la culture de paix. L'éducation devrait mettre en valeur non seulement des compétences telles que la prévention et le règlement pacifique des conflits, mais aussi des valeurs sociales et éthiques* » (Commentaire 58 du *Cadre de Dakar*).

En 1997, l'ONU ouvre un poste de Représentant spécial du Secrétaire Général pour les enfants et les conflits armés. Des Résolutions sur les enfants et la protection de leurs droits en temps de conflits armés sont également produites. La Résolution 1314 (2000) rappelle l'importance pour

⁶⁰ *Cadre d'action de Dakar*, p 8, § 6

les enfants de conserver l'accès aux services de base, dont l'éducation, durant le conflit et en période post-conflit. La Résolution 1379 (2001) s'adresse aux agences, fonds financiers et programmes onusiens afin qu'ils portent une attention particulière à la réhabilitation des enfants touchés par les conflits armés dans les domaines du conseil, de l'éducation, et des opportunités professionnelles à titre de mesure préventive et comme moyen de les réintégrer dans la société. Un soutien réel aux programmes d'éducation à la paix et à l'approche non violente de la prévention et de la résolution de conflit est également demandé. L'éducation devient ainsi un outil de la construction de la paix⁶¹ et de prévention des conflits, ce que laissait présager la Résolution 1261 du Conseil de sécurité⁶² qui mentionne que la « *protection des enfants est une question de paix et de stabilité internationales* ».

A travers la *Déclaration du Millénaire*, l'éducation devient un des Objectifs du Millénaire pour le développement, OMD. Le Sommet pour le Millénaire (6-8 décembre 2000, New York), visait notamment à établir une stratégie mondiale pour l'élimination de la pauvreté par le développement. Huit OMD sont adoptés, dont l'OMD2 « Education primaire pour tous », qui vise à réaliser l'éducation universelle. Cet objectif, à atteindre d'ici 2015, doit participer à améliorer le développement mondial, notamment à travers le recul des inégalités par l'éducation.

Les conflits armés, déjà considérés des obstacles majeurs à la paix et la sécurité internationales, sont désormais vus comme un obstacle au développement mondial. En 2002, un programme « Education d'urgence » est établi par l'Unesco pour contribuer aux réponses éducationnelles apportées aux pays qui connaissent un conflit ou en contexte de reconstruction post-conflit. Le programme soutient la recherche et l'analyse, le développement de la planification de la

⁶¹ Dakmara, G.; Bernard, J.; 2007, *Thinking and Building Peace Through Innovative Textbook Design*, UNESCO

⁶² S/RES/1261 (1999), 25 août 1999

direction et d'outils pour l'éducation d'urgence et la reconstruction, et le développement des capacités. Puis, ce sont les besoins des enfants qui commencent à être pris en considération, et non plus seulement les besoins des systèmes éducatifs. En 2009, l'ONU établit ainsi un Bureau pour les enfants en situation de conflit armé, pour répondre spécifiquement aux besoins des enfants en temps de guerre. En juillet 2010, l'Assemblée générale de l'ONU vote une Résolution sur le *Droit à l'éducation en situation d'urgence*⁶³, et institue la *Convention sur les droits de l'enfant* comme base normative.

Pourtant, selon les évaluations⁶⁴ de 2011 sur l'avancement des Objectifs du Millénaire pour le Développement, la guerre et les conflits armés restent un obstacle majeur à leur réalisation. Les pays en proie à des conflits violents sont ceux qui présentent le plus grand retard dans l'avancement de la réalisation des OMD. En temps de guerre, à niveau de développement et revenus comparables des parents, les enfants ont beaucoup plus de chances d'être déscolarisés puis d'abandonner l'école, et d'être plus tard analphabètes. Les manques éducatifs sont de plus transmis de génération en génération sous la forme d'illettrisme ou d'analphabétisme. Cela compromet le bien-être des générations futures ainsi que le développement global et durable des individus et des sociétés.

Il existe très peu de données sur l'impact des conflits armés sur l'éducation et les données existantes sont peu fiables⁶⁵. Pourtant, « *le conflit armé sape toutes (l)es fondations et contribue à créer un climat qui perpétue la violence. Il crée des obstacles à l'éducation en détruisant les infrastructures d'enseignement (écoles, collèges et lycées), réduit le financement des écoles et les*

⁶³AG/10964, projet de Résolution A/64/L.58 intitulée « Le droit à l'éducation dans les situations d'urgence », formalisée par A/RES/64/290 du 27 juillet 2010

⁶⁴ UNESCO, « Chapitre 3 : l'éducation dans les conflits armés », in *Rapport mondial du suivi de l'éducation pour tous 2011*

⁶⁵ Nicolai, S. ; Triplehorn, C. ; « *The role of education in protecting children in conflict* », Humanitarian Practice Network, n°42, mars 2003, p3

rémunérations des professeurs et empêche les enfants de se rendre en classe »⁶⁶. La situation de guerre entraîne la baisse des investissements dans l'éducation, qui peuvent être utilisés au profit des dépenses d'armement. Le manque de moyens et de ressources pour l'éducation en période d'urgence et post-conflit peut être aggravé par la destruction des industries, dont les éditeurs et imprimeurs⁶⁷. Les progrès en éducation sont ainsi inversement proportionnels à la présence d'une crise et a fortiori d'une guerre. Le défaut d'éducation fait partie des conséquences à long terme qui mettent en danger l'avenir de tout un pays, bien que le manque à éduquer soit rarement mentionné dans les bilans des dommages de guerre.

L'éducation est une cible et une arme de guerre

Comme le laissent apparaître les positionnements internationaux sur l'éducation en temps de guerre, cette dernière peut jouer un rôle dans la transmission d'apprentissages et de valeurs liées au vivre ensemble pacifique, tout en garantissant un développement futur. Dans cette approche, le défaut d'éducation devient une menace à la paix. Dès 1995, les Ministres de l'éducation réunis lors de la 44^{ème} session de la Conférence internationale sur l'éducation s'engagent à mettre en œuvre les mesures nécessaires pour que l'éducation soit un outil de construction de la paix, des droits de l'homme et de la démocratie⁶⁸. L'intérêt porté au contenu de l'éducation permet ainsi la prise de conscience de son instrumentalisation dans les conflits armés contemporains, et du rôle qu'elle peut jouer dans l'émergence ou la pérennisation de conflits armés.

⁶⁶ Milène Trabelsi ; Jean-Luc Dubois, *L'éducation en situation de post-conflit : Le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la paix ? Une approche conceptuelle et des exemples*, Colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique Yaoundé, 6 au 10 mars 2006, p5

⁶⁷ International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO (Introduction, document internet), chap.1, p72-73 et chap.4, p179

⁶⁸ *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*, 44th session of the International Conference on Education (Geneva 1994), endorsed by the General Conference of UNESCO at its 28th session (Paris 1995)

Tout au long des textes et déclarations sur l'éducation, il apparaît que les gouvernements nationaux sont responsables du développement de services éducationnels accessibles à tous et propres à promouvoir le respect des droits de l'homme et de la démocratie. Les caractéristiques des conflits armés contemporains empêchent cependant la bonne application de ces positionnements, les autorités étant souvent elles-mêmes à l'origine des violations liées à l'éducation. Cette absence de protection est amplifiée par le fait que l'éducation devient un enjeu, un outil et une cible de guerre dans les conflits identitaires, dont relèvent les nationalismes.

De par son potentiel de transmission identitaire, le système éducatif se transforme en effet en une cible préférentielle dans les conflits armés. Les enfants, porteurs de l'avenir et des valeurs identitaires d'une communauté, deviennent la cible d'atteintes directes aux systèmes éducatifs, soit à travers un cadre légal discriminant, soit par l'instrumentalisation des contenus d'apprentissages, soit en tant que cible d'attaques militaires. Seule la dernière catégorie peut être qualifiée sur le plan pénal international. Les deux premières catégories relèvent de stratégies étatiques internes, de l'ordre de la souveraineté nationale. Cette caractéristique empêche la criminalisation de ces comportements, dont la neutralisation est à rechercher dans la reconstruction post-conflit.

La discrimination dans l'éducation peut viser à homogénéiser la diversité, à travers une tentative d'assimilation. L'accès à l'éducation pour le groupe cible peut par exemple être soumis à l'acceptation d'un programme qui reflète la vision du groupe dominant. Le déni d'éducation peut aussi porter sur l'interdiction ou l'impossibilité de suivre une scolarisation dans sa langue maternelle. La langue est en effet un élément fondateur dans l'identité ethnique et culturelle, et l'enseignement en langue maternelle peut être vu comme une occasion de renforcer l'identité, l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, et d'éviter la perte du langage maternel. L'enseignement en langue maternelle est par ailleurs intégratif. En situation de non discrimination,

cela permet aux enfants de faire partie du système, même s'ils sont issus de minorités langagières, constituant un facteur de protection contre l'exclusion. L'imposition d'un programme unique ou le déni du droit à l'enseignement en langue maternelle visent à obliger le groupe minoritaire à s'assimiler ou à être exclu. Le déni d'éducation est également un moyen d'empêcher l'émergence d'une élite intellectuelle dans le groupe ennemi, potentiellement facteur de révolte contre le groupe dominant. Le système d'éducation peut ainsi devenir une arme dans la répression culturelle et compromettre la survie identitaire d'un groupe.

Le système éducatif formel est également un canal privilégié de transmission à grande échelle. Les contenus éducationnels peuvent ainsi être instrumentalisés pour soutenir une idéologie, notamment politique⁶⁹. L'éducation formelle traduit en effet les visions politiques, et peut devenir un lieu de propagande à travers les programmes, les livres et les politiques éducatives. Ce qui permet aux pouvoirs de se consolider sur la base de divisions sociales⁷⁰. De nombreux exemples historiques illustrent l'utilisation de l'éducation pour propager une idéologie destructrice, par exemple en Allemagne, au Rwanda ou en ex-Yougoslavie. La politisation de l'identité à travers l'éducation, fait des différences culturelles la base d'un conflit violent et durable⁷¹. L'éducation est dans ce cas utilisée en tant qu'arme de guerre⁷².

Certaines matières enseignées sont par ailleurs plus propices à créer des oppositions entre groupes, notamment l'histoire, qui est une construction scientifique et intellectuelle basée sur un processus par lequel des événements sont mis en évidence ou ignorés. L'éducation scolaire permet

⁶⁹UNESCO / IIEP; Lyndsay Bird, 2009; *Promoting resilience: developing capacity within education systems affected by conflict*, 2011/ED/EFA/MRT/PI/41, p5

⁷⁰ Save the Children, *Where Peace Begins - Education's role in conflict prevention and peacebuilding*, 2008, p14

⁷¹ Bush, Karen D. ; Saltarelli, D. (eds) ; août 2000, *The two faces of education in ethnic conflict – towards peacebuilding education for children*, UNICEF, Italy

⁷² International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO, Chap.2, p62

ainsi de manipuler l'histoire à des fins politiques, et peut constituer un moyen d'encourager la haine⁷³. Ce qui est enseigné et la façon dont ça l'est en histoire est en effet hautement politique⁷⁴. Dans un enseignement d'histoire instrumentalisé, le récit historique est construit sur des événements mythifiés, et fait intervenir des images de héros ou martyrs. Dans un contexte de tensions communautaires, l'histoire des relations entre groupes est souvent résumée à une suite de conflits, dans laquelle le groupe discriminé est diabolisé. Il existe en effet une tendance à réduire l'histoire aux aspects militaires et moins aux gains acquis durant la paix, afin d'exalter les nationalismes.

Si l'assimilation par l'éducation n'est pas effective ou si l'objectif gouvernemental est l'élimination totale du groupe désigné comme cible, les atteintes portées à l'éducation peuvent viser sa destruction physique. Les écoles représentent des lieux de concentration de membres de la communauté stigmatisée, ou des lieux d'éducation des futurs leaders du groupe cible. Les bâtiments scolaires deviennent ainsi des cibles militaires malgré les interdictions conventionnelles et désormais légales. Les attaques d'école, particulièrement porteuses de peur⁷⁵, peuvent aussi soutenir une politique de terreur menée par un gouvernement. Tous les acteurs du système éducatifs sont alors visés, professeurs comme élèves. La destruction et la fermeture des écoles affaiblissent par ailleurs les réseaux de soutiens populaires et communautaires d'un groupe visé.

Les locaux peuvent également être utilisés autrement que pour l'enseignement, par exemple pour le stockage d'armes, ce qui rend les écoles peu sécuritaires. Les locaux scolaires sont de plus souvent utilisés comme des lieux de santé en période d'urgence, ce qui peut perturber

⁷³ Nicolai, S. ; Triplehorn, C. ; « *The role of education in protecting children in conflict* », *Humanitarian Practice Network*, n°42, mars 2003, p6

⁷⁴ Bush, Karen D. ; Saltarelli, D. (eds) ; août 2000, *The two faces of education in ethnic conflict – towards peacebuilding education for children*, UNICEF, Italy, p11-13

⁷⁵ Nicolai, S. ; Triplehorn, C. ; « *The role of education in protecting children in conflict* », *Humanitarian Practice Network*, n°42, mars 2003, p23

l'enseignement et poser des problèmes d'hygiène⁷⁶. L'accès aux écoles peut être rendu difficile à cause des risques d'enrôlement de force, du travail ou de la prostitution forcés. Les écoles représentent en effet des lieux de concentration d'enfants ce qui facilite le recrutement ou les enlèvements d'enfant à des fins d'enrôlement dans les forces armées. Les risques d'atteintes à caractère sexuel font que les filles sont doublement touchées dans leur scolarité en temps de guerre. Les déplacements de populations sont également un facteur de déscolarisation, les enfants n'ayant plus la possibilité d'aller dans leurs écoles habituelles. Au delà des questions de sécurité, les enfants sont souvent déscolarisés car le coût financier devient trop important pour les familles. Les enseignants peuvent également avoir fui, le matériel ou les ressources de la communauté manquer.

Les difficultés de scolarisation empêchent l'école de jouer son rôle de protection immédiate pour les enfants en temps de guerre. L'éducation les aide en effet à faire face à leurs besoins développementaux et psychosociaux⁷⁷, en leur donnant les moyens de réagir de manière adaptée aux situations sociales, émotionnelles ou intellectuelles⁷⁸. Les éléments protecteurs portent ainsi sur les aspects psychologiques. Des recherches récentes ont, par exemple, montré l'importance de l'école et des éducateurs pour aider les enfants à surmonter les traumatismes⁷⁹. L'école apporte également une protection cognitive, favorisée par le développement de capacités analytiques, l'acquisition d'outils pour la vie future et la prise de conscience de soi-même. La routine scolaire apporte de plus une relative normalisation à la vie des enfants en temps de crise et de guerre. La scolarisation constitue par ailleurs un facteur de protection face à la délinquance, engendrée par

⁷⁶ International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO (Introduction, document internet), chap.2, p130-131

⁷⁷ Milène Trabelsi ; Jean-Luc Dubois, *L'éducation en situation de post-conflit : Le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la paix ? Une approche conceptuelle et des exemples*, Colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique Yaoundé, 6 au 10 mars 2006, p6

⁷⁸ Landers, C. (1998). *Listen to me: Protecting- the development of young children in armed conflict*. (Working Paper Series). New York: UNICEF. Office of Emergency Programs

⁷⁹ International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO, chap.3, p110

l'inactivité ou la nécessité de subvenir aux besoins de l'enfant ou de la famille. L'accès aux structures scolaires et au réseau social qui en découle représente également une protection physique. Aux yeux de l'Unesco, l'accès à l'éducation est en effet un outil fondamental dans la protection de l'enfance, y compris en termes de sécurité. Les intervenants de terrain, notamment humanitaires, développent ainsi des modes d'action propres à maintenir l'éducation en temps de crise prolongée et de guerre, notamment à travers l'éducation d'urgence.

Maintien de l'éducation en temps de conflits armés

L'éducation est considérée en situation d'urgence lorsque les enfants n'ont plus accès aux structures nationales ou communautaires du système éducatif. La continuation de la scolarisation des enfants en temps de guerre ou de crise aiguë relève ainsi de l'éducation d'urgence, qui a trois objectifs. Celui de faire respecter les droits à l'éducation, celui d'atténuer les effets psychosociaux du conflit et celui d'atteindre les objectifs liés à la protection. L'éducation d'urgence permet d'acquérir des connaissances et compétences pour le futur tout en diffusant des messages sur la survie immédiate. Buckland⁸⁰ précise par ailleurs que la reconstruction de l'éducation commence dès le début de la crise, dans le cadre de l'humanitaire, et enrichit ainsi la vision de l'éducation d'urgence en la qualifiant d'activité développementale. L'idée d'inclure un volet éducatif dans les activités humanitaires a émergé à travers le Rapport Delors (1996), qui identifie l'éducation comme l'un des piliers de l'action humanitaire, aux côtés de la nourriture, l'abri et la santé. Ce choix est posé face au nombre important d'enfants et de jeunes adultes pris dans les conflits, qui vivent dans un contexte de crise ou dans les camps de personnes déplacées et réfugiées.

⁸⁰ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO

Si les gouvernements nationaux sont les premiers responsables de la fourniture d'une éducation de qualité pour tous ainsi que de la mise en place de l'éducation d'urgence, les caractéristiques des conflits armés contemporains entraînent qu'ils sont aussi régulièrement à l'origine de cette impossibilité d'accès. Les actions de maintien de l'éducation d'urgence relèvent ainsi principalement d'une prise en charge humanitaire externe. La démarche de l'Unicef est désormais d'amener l'école aux enfants déplacés et réfugiés, quand ces derniers n'ont plus accès à leurs écoles habituelles. Dans les camps, de nouvelles pratiques sont ainsi nées. Par exemple l'école sous tente, mise en place pour la première fois en Macédoine et Albanie, dans des camps de réfugiés en provenance du Kosovo en raison de la très forte proportion d'enfants. La pratique est aujourd'hui généralisée notamment en Afrique et au Moyen-Orient.

Les objectifs attribués à l'éducation d'urgence nécessitent par ailleurs que les enfants se sentent en sécurité. Cependant, les comportements qui traduisent les antagonismes communautaires sont souvent amenés à l'école. Des pratiques spécifiques à la neutralisation des violences vécues par les enfants et qu'ils reproduisent ont ainsi émergées chez les intervenants humanitaires. Par exemple, le concept de Child friendly environnement, développé par l'Unicef dans les écoles après constatation du fait que parfois le conflit se reproduit entre les enfants, notamment lorsque la population est multiethnique. L'établissement des zones Child friendly permet d'offrir un service aux familles en temps de guerre, qui réunit éducation, santé et aide sociale. L'enseignement et les récréations sont l'activité centrale, autour de laquelle s'organisent d'autres activités, comme des soins précoces, un conseil psychosocial, l'alimentation infantile, une information sur la nutrition, des soins de santé et d'hygiène. Ce dispositif qui vise à offrir un espace dédié spécifiquement aux

enfants, est utilisé pour la première fois en 1999 dans le cadre de l'école sous tente, pour des réfugiés kosovars dans des camps en Albanie et en Macédoine⁸¹.

Quelques études montrent par ailleurs que l'augmentation du niveau de qualité d'éducation en primaire et secondaire réduit les conflits. C'est le cas de Carm, E. et al. (2003) dans « *Education and its Impact on Poverty: An Initial Exploration of the Evidence* », ou de Hanushek, E. et Wößmann, L. (2007) dans « *Education Quality and Economic Growth* ». Dans ces approches, l'éducation est mise en lien avec la capacité des individus à participer à la reconstruction post-conflit de leur pays ainsi qu'à prendre part à l'économie de ce dernier. Les chercheurs en construction de la paix notent que le premier besoin des populations porte sur la possibilité de renforcer leur sentiment d'être en mesure de jouer un rôle dans la construction de leur société et pouvoir par ce biais changer le cours du conflit⁸². Cela renvoie au positionnement de Staub (2003), selon qui la satisfaction des besoins est, notamment, liée à la possibilité d'agir sur les événements importants de sa propre vie, quand la Communauté internationale identifie la non satisfaction des besoins comme l'un des facteurs majeurs des conflits armés. Collier et ses partenaires de recherche estiment par ailleurs à 44% le risque de retomber dans un conflit dans les cinq ans, si les inégalités sociales et économiques ne sont pas réglées par les accords de paix, d'autant plus si les inégalités dans l'éducation ont été l'une des raisons du conflit. A l'inverse, une éducation ouverte peut aider à éliminer la perception d'une société inégale à l'origine du conflit⁸³. L'OCDE estime de son côté que chaque année d'éducation des enfants d'une même cohorte d'âge réduit de 20% le risque de conflit⁸⁴.

⁸¹Nicolai, S. ; Triplehorn, C. ; « The role of education in protecting children in conflict », *Humanitarian Practice Network*, n°42, mars 2003, p68

⁸²Save the Children, *Where Peace Begins - Education's role in conflict prevention and peacebuilding*, 2008, p13

⁸³ Save the Children, *Where Peace Begins - Education's role in conflict prevention and peacebuilding*, 2008, p13

⁸⁴OECD, *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, 2008, p 21

Save the Children identifie quatre éléments nécessaires pour que l'éducation participe à la construction de la paix et à la prévention des conflits. En premier lieu, les écoles primaires doivent être gratuites et proches de la maison afin de favoriser l'inclusion et l'accès. Elles doivent également être protégées des attaques et perçues comme des lieux où la curiosité intellectuelle et le respect des droits universels de l'homme sont favorisés, dans le but d'assurer sécurité et protection aux enfants qui les fréquentent. Un troisième élément est la pertinence de l'éducation dispensée, traduite par un programme non biaisé et un matériel scolaire pertinent pour les enfants. L'école doit enfin être perçue comme fiable, ce qui peut être amené par la participation des parents, des élèves et des enseignants dans les décisions qui concernent la direction de l'école. La promotion de la pensée critique fait aussi partie de l'arsenal de l'éducation à la paix ou aux droits de l'homme⁸⁵.

Le maintien de l'éducation en contexte de guerre et dans l'immédiat post-conflit constitue également une stratégie de prévention des conflits à long terme, par le développement de nouveaux programmes, de livres scolaires et d'enseignements basés sur les concepts et pratiques d'une éducation à la paix⁸⁶. L'objectif est d'amener à un changement interne des individus, pour lutter contre la pérennisation de croyances et de discours discriminatoires, et contre la persistance de valeurs et comportements qui ne permettent pas le respect des droits fondamentaux. Dans cette approche, l'individu devient un facteur essentiel de construction de la paix et de prévention des conflits. Chacun est désormais chargé de porter, diffuser et appliquer efficacement les principes et comportements qui favorisent le maintien et le développement de la société, acquis par l'éducation. La prévention des conflits n'est plus uniquement du ressort des Etats, et dépend désormais aussi des individus. Ainsi, à travers l'évolution de la place accordée à l'éducation, le rôle qui lui est attribué évolue également. De facteur passif, à travers le développement économique et social qu'elle

⁸⁵ Save the Children, *Where Peace Begins - Education's role in conflict prevention and peacebuilding*, 2008, p17,19

⁸⁶ *Idem*, p7

favorise, l'éducation devient un outil actif de prévention des conflits à travers les objectifs de construction de la paix par les individus qui lui sont désormais attribués.

L'éducation à la paix est comprise comme l'ensemble des activités qui favorisent les connaissances, compétences et attitudes qui amènent tout un chacun, à tous les âges et à tous les niveaux, à développer les changements comportementaux qui permettent la prévention des conflits, la résolution pacifique des conflits, et la création des conditions sociales qui amènent la paix. Il s'agit ainsi de transformer l'humain. L'éducation à la paix est par ailleurs considérée à la fois comme un outil de prévention et comme un outil de réconciliation sociale. Cependant, il n'existe pas encore de consensus sur le terme éducation à la paix ou de stratégie d'implémentation unique. A l'heure actuelle, les formes et contenus de l'éducation à la paix sont fortement influencés par le contexte et la culture du pays où elle est mise en place⁸⁷.

L'éducation à la paix permet d'acquérir des outils pour faire face à la violence immédiate ou environnante, sans lutter contre les causes profondes et structurelles du conflit. L'éducation à la paix et à la non violence implique des formations, des compétences et une information dirigées vers la création d'une culture de la paix basée sur les principes des droits humains. Il ne s'agit cependant pas seulement de fournir les savoirs sur la culture de la paix mais également d'amener les compétences et attitudes qui permettent de désamorcer et reconnaître les conflits potentiels. Les compétences acquises à travers l'éducation à la paix permettent de promouvoir et d'établir la culture de la paix et de la non violence. Dans cette perspective, il est nécessaire de comprendre les manifestations de violence, de développer les capacités d'y faire face de manière constructive et les savoirs spécifiques qui permettent de proposer des alternatives à la violence. Les deux concepts

⁸⁷ Annette Isaac Consulting, *Education and Peacebuilding - A Preliminary Operational Framework*, April 23, 1999, Ottawa, Ontario

fondamentaux de l'éducation à la paix sont ainsi le respect, le développement du respect pour soi-même et pour les autres et les compétences en lien avec la communication spécifique et la coopération, ainsi que les compétences comportementales à utiliser dans les situations conflictuelles⁸⁸.

L'éducation à la paix précède l'éducation à la construction de la paix⁸⁹. L'éducation à la construction de la paix va en effet au delà des approches purement éducationnelles, et aborde à la fois la manifestation de la violence et ses causes. Elle dépasse le cadre de l'éducation formelle. Le but n'est pas seulement d'unifier les programmes ou revoir les contenus, mais de permettre à l'élève d'articuler et accepter les différences intra et intergroupes. L'éducation à la construction de la paix dépend ainsi des sphères décisionnelles, et doit être fondée sur les expériences et capacités des populations concernées. L'intervention extérieure doit avoir un rôle de soutien et de facilitateur. L'éducation à la construction de la paix est par ailleurs un processus plutôt qu'un résultat, elle s'envisage sur le long terme, doit se reposer sur les ressources locales plutôt que sur les apports extérieurs et doit chercher à créer des opportunités plutôt qu'à imposer des solutions. L'éducation à la construction de la paix doit ainsi être fortement liée et ancrée dans le contexte local et tenir compte de ses spécificités⁹⁰.

La jeunesse de ce champ d'intervention entraîne cependant l'absence d'évaluation ou d'études sur les résultats à moyen ou long terme de l'éducation dans la prévention des conflits et la construction de la paix. Il existe peu de documents ou de preuves qui mettent en évidence le potentiel de l'éducation dans un processus de reconstruction qui cherche à neutraliser les facteurs de

⁸⁸ *Unesco's work on education for peace and non-violence – Building peace through education*, 2008, p3

⁸⁹ Bush, Karen D. ; Saltarelli, D. (eds) ; août 2000, *The two faces of education in ethnic conflict – towards peacebuilding education for children*, UNICEF, Italy, p22, 27, 34

⁹⁰ *Unesco's work on education for peace and non-violence – Building peace through education*, 2008, p3

conflit. En 2008, l'Accra Millenium Review Summit met ainsi en évidence le manque de guidance en matière de construction de la paix, notamment dans le domaine de l'éducation. Plusieurs facteurs semblent expliquer cette lacune. En premier lieu, l'analyse du système éducatif ne fait pas systématiquement partie des évaluations post-conflit. Par ailleurs, l'éducation est rarement abordée dans les accords de paix ou les processus de construction de la paix dans l'optique de mettre en évidence le lien entre éducation et racines du conflit. Enfin, le conflit ou la paix ne sont pas inclus dans la plupart des évaluations de l'éducation, la planification ou le développement d'initiatives éducationnelles. Quand l'éducation est spécifiquement mise en lien avec la construction de la paix, c'est la plupart du temps en lien avec les contenus ou la diffusion de l'éducation à la paix, sans être analysée dans ses effets sur la construction de l'Etat ou sa contribution à la construction de la paix⁹¹.

Des chercheurs⁹² se sont cependant spécifiquement attachés à identifier de quelle manière l'éducation peut contribuer à la construction de la paix, et mettent en évidence le rôle central de l'investissement des gouvernements dans l'éducation formelle. Six domaines interconnectés dans lesquels l'éducation peut jouer un rôle majeur dans la construction de la paix ont été identifiés, à travers des éléments de transformation des conflits. Parmi ces domaines, le défaut d'inclusion a été identifié comme pouvant faire baisser la motivation des enfants à participer et augmenter le risque de prendre part au conflit. La qualité de l'éducation participe également à l'obtention de résultats en matière de construction de la paix. Une éducation de qualité s'entend par ailleurs comme dispensée dans un contexte de non violence, et dans un environnement coopératif dans l'apprentissage qui permet à l'élève d'apprendre les éléments principaux de la non violence et de la résolution de conflit. Un système d'éducation participatif produit aussi de plus grands bénéfices sur la société et

⁹¹UNESCO / IIEP; Lyndsay Bird, 2009; *Promoting resilience: developing capacity within education systems affected by conflict*, 2011/ED/EFA/MRT/PI/41, p2, p4

⁹²Kendra Dupuy, International Peace Research Institute, Oslo (PRIO) for Save the Children Norway, « *Education for Peace - Building Peace and Transforming Armed Conflict Through Education Systems* », Report no. ISBN 82-7481-165-8

lutte contre l'engagement dans le conflit. Enfin, une éducation qui favorise le développement socio-économique participe également à la prévention des conflits.

L'éducation en post-conflit

Parents et enfants demandent activement le maintien de l'éducation en temps de crise⁹³. L'éducation est également perçue comme un besoin par la majorité des individus d'un pays qui a subi un conflit armé. Le désir de retourner à l'école est le premier évoqué par les enfants interrogés en situation d'urgence et de conflit, parfois même avant le désir de réunification familiale⁹⁴. La reprise d'évènements temporels comme la rentrée des classes permet en effet aux gens de ré-envisager le futur et de se projeter dans l'avenir. Par ailleurs, lorsque les enfants sont à l'école, les parents peuvent se concentrer sur les tâches quotidiennes sans s'inquiéter d'eux, ce qui réduit la pression dans les familles. Que cela soit durant la guerre ou en post-conflit, l'école est ainsi porteuse d'espoir, de dignité et d'un sens du futur⁹⁵.

En situation post-conflit, l'éducation se doit d'être centrée sur la prévention des conflits afin qu'elle ne participe pas à une rechute dans la violence, et permette la construction active d'une cohésion sociale. L'école en post-conflit a un devoir d'éducation pour apprendre aux enfants à vivre ensemble et préparer des adultes responsables⁹⁶. L'éducation joue en effet un rôle dans la construction de la paix à la fois dans sa structure et son contenu, ainsi que par le type de société

⁹³ Save the Children, *Where Peace Begins - Education's role in conflict prevention and peacebuilding*, 2008, p12

⁹⁴ Nicolai, S. ; Triplehorn, C. ; « The role of education in protecting children in conflict », *Humanitarian Practice Network*, n°42, mars 2003, p23

⁹⁵ International Institute for Education Planning, *Education in emergencies*, Newsletter vol. XX, n°3, July-September 2002

⁹⁶ Bayada, B. ; Boubault, G. ; 2004, *Pratique d'éducation non-violente*, Editions-Diffusion C.L. Mayer, p13

qu'elle peut aider à (re)construire. Une nouvelle école est ainsi vue comme moyen de créer une nouvelle société⁹⁷. L'éducation primaire, à la base de tout le système, doit être une priorité⁹⁸.

Dans la perspective de l'Unesco, l'éducation peut permettre d'atténuer le conflit dans ces trois aspects primaires. D'un point de vue structurel en minimisant les confrontations sociétales, d'un point de vue comportemental à travers des meilleures relations et interactions, d'un point de vue attitudinal à travers un changement d'attitude et de comportements, ce qui réduit le risque de conflit et participe à la construction d'une paix durable. Sur le plan sociétal, pour jouer son rôle dans la construction de la paix, l'éducation post-conflit doit permettre le partage de valeurs communes, qui constitueront une base suffisante pour mobiliser les relations intergroupales et rejeter la violence comme mode de résolution des conflits. Elle doit favoriser les comportements participatifs et complémentaires, plutôt que de créer des comportements agressifs et compétiteurs.

Sur le plan attitudinal et comportemental, l'éducation, de par son potentiel formateur et en tant que canal de diffusion de masse, joue un rôle important dans la diffusion et l'acquisition de nouvelles valeurs, comportements et attitudes ce qui permet de ne pas pérenniser ou reproduire les éléments qui ont mené au conflit armé. L'apprentissage précoce de comportements coopératifs permet en effet plus de comportements de ce type à l'âge adulte⁹⁹. La reconstruction post-conflit est ainsi une opportunité de reconstruire le système éducatif sur de nouvelles bases, et de le concevoir pour promouvoir l'entente sociale et le développement durable, en lieu et place des rivalités et antagonismes. Le système éducatif dans son ensemble doit devenir un outil de promotion des

⁹⁷ Kostovicova, D. ; 2005, *Kosovo – The politics of identity and space*, Ed. Routledge, UK / USA, 339 p

⁹⁸ In International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO (Introduction, document internet), chap.1, p110

⁹⁹ Staub (2003), *Op.Cité*

valeurs démocratiques et de déconstruction de la violence liée aux conflits communautaires.

Aux termes du rapport Delors¹⁰⁰ et en écho aux principes d'une éducation à la construction de la paix, l'école doit permettre d'apprendre à vivre ensemble, aux côtés des apprentissages du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Vivre ensemble fait référence à l'apprentissage de la compréhension de l'autre et de son histoire, ses traditions et ses valeurs spirituelles. Un tel type d'éducation nécessite également un environnement d'apprentissage adéquat, qui permet d'appliquer directement ce qui est appris dans les interactions entre élèves et avec les enseignants. Cet environnement doit être sécuritaire et lutter contre la violence interne à l'école, dans les méthodes pédagogiques et les rapports entre élèves. Le fonctionnement même de l'école peut permettre d'acquérir les bases du vivre ensemble et constituer un élément de prévention. Un système éducatif ouvert et démocratique et un fonctionnement dans les écoles qui reflètent ces principes permettent aux élèves de faire l'expérience concrète du vivre ensemble démocratique.

A la fin du 20^{ème} siècle, les intervenants internationaux en matière d'éducation portent par ailleurs un intérêt grandissant à l'interrelation entre le programme scolaire et la promotion de la cohésion et de l'inclusion¹⁰¹. Le programme est en effet un élément central pour mettre en évidence les coûts du recourt à la violence et permettre la diffusion des principes relatifs aux droits humains. Les intervenants de terrain développent ainsi des propositions sur les contenus scolaires ou activités extrascolaires¹⁰². Les programmes scolaires doivent être enrichis ou réformés de manière à contenir des enseignements liés à la communication, la coopération, la réconciliation, la résolution de problèmes à travers l'apprentissage des matières traditionnelles. Ces méthodes privilégiées

¹⁰⁰ Delors Report, 1996, *Education: the treasure within*, UNESCO

¹⁰¹ UNESCO, *Conflict resolution in school – Learning to live together*, International Conference, 15-16 septembre 2003, Soesterberg, Pays-Bas

¹⁰² Annette Isaac Consulting, *Education and Peacebuilding - A Preliminary Operational Framework*, April 23, 1999, Ottawa, Ontario

d'échange entre pairs peuvent être améliorées par la participation des élèves à des clubs de jeunes, qui permettent de développer des talents de communication, la coopération, le travail d'équipe, le respect mutuel qui aident à faire tomber les barrières culturelles.

La reconstruction de l'éducation post-conflit est en effet une opportunité pour redéfinir les contenus d'enseignements. La revue initiale du programme est un premier pas, dans un processus qui vise une révision de l'ensemble des éléments du système éducatif. Cette révision des programmes permet en premier lieu d'éliminer les lignes directrices et enseignements qui soutiennent la discrimination d'un groupe défini. Cela permet dans un second temps d'insérer des composantes non traditionnelles dans le processus d'apprentissage, comme l'éducation à la santé et l'hygiène, la prévention des MST, l'éducation à la paix, aux droits de l'homme et à la citoyenneté, à l'environnement et aux risques des mines. Des enseignements nouveaux peuvent être intégrés, comme l'éducation civique. « *En conscientisant les populations à travers une éducation civique sur leurs droits et leurs responsabilités, elle amène à des attitudes qui renforcent la paix* »¹⁰³. Une étape indispensable de ce processus est la révision des contenus des livres scolaires qui reflètent un programme discriminatoire. La révision des contenus d'enseignement doit ainsi permettre le retrait des contenus discriminants et stéréotypés.

La reconstruction post-conflit représente ainsi une opportunité d'introduire d'importantes réformes dans le système éducatif. Bien que ces dernières restent difficiles à mettre en place dans un climat de tension¹⁰⁴, elles sont indispensables pour que les bénéfices de l'éducation s'envisagent à long terme. Il peut par ailleurs y avoir une discordance entre la nécessité d'imprimer rapidement

¹⁰³ Milène Trabelsi ; Jean-Luc Dubois, *L'éducation en situation de post-conflit :Le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la paix ?Une approche conceptuelle et des exemples*, Colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique Yaoundé, 6 au 10 mars 2006, p10

¹⁰⁴ Save the Children, *Where Peace Begins - Education's role in conflict prevention and peacebuilding*, 2008, p20

des livres scolaires et le besoin d'en vérifier le contenu pour en retirer les éléments contraires à la paix. Les révisions de programmes et le manque de matériel d'enseignement peuvent ainsi entraîner que les écoles ne soient pas en mesure de délivrer un service de qualité rapidement¹⁰⁵.

De plus, la situation post-conflit se traduit fréquemment par une baisse voire une diminution des capacités d'administration de l'éducation, en raison des changements de leaders politiques, des budgets limités ou des déplacements de population. La reconstruction du système scolaire est par ailleurs souvent affectée par l'orientation adoptée pendant la phase d'urgence par les donateurs et intervenants internationaux. En effet, si l'Unesco admet le développement récent d'un mouvement de reconnaissance sur l'importance de l'éducation dans la normalisation de la vie après un conflit armé et le retour de l'espoir, il apparaît que d'autres secteurs prennent systématiquement le pas dans l'intérêt des donateurs et des gouvernements dans leur réponse à l'urgence. Ces orientations données à la reconstruction ne considèrent pas les besoins immédiats des populations.

Les priorités attribuées dans les financements de la reconstruction peuvent par exemple laisser de côté la reconstruction ou la réhabilitation des bâtiments scolaires, ce qui ralentit voire empêche les retours à l'école. Le nombre massif d'élèves qui reprennent le chemin de l'école en même temps, avec souvent un manque éducatif léger à sévère, constitue également l'une des difficultés de la reprise de l'éducation après un conflit. Il est difficile de savoir quelles zones vont accueillir les gens de retour, empêchant de reconstruire ou d'établir des écoles par avance. Les mouvements de population pendant et après la guerre ont en effet tendance à redessiner la répartition démographique du pays, avec des arrivées massives vers les villes.

¹⁰⁵ Save the Children, *Where Peace Begins - Education's role in conflict prevention and peacebuilding*, 2008, p10

3. Principes d'une éducation qui participe à la prévention des conflits

L'éducation a désormais acquis un statut primordial dans la prévention des conflits, par le développement des concepts d'éducation à la paix et à la construction de la paix. L'école publique participe en effet à la construction sociétale dans une perspective à long terme et doit délivrer ses bénéfices à l'ensemble de la société. Le rôle de l'école est d'organiser et de créer une harmonie sociale dans une nation composée de diverses personnes, à travers des valeurs collectives partagées qui transcendent les individualités dans la création d'un objet commun. Pour jouer ce rôle, l'éducation de masse est, comme au début des années 1950 en Europe, appelée à promouvoir et à diffuser massivement les valeurs démocratiques dans les pays d'intervention de la Communauté internationale. Au cours des années 1990, le mot « démocratie » apparaît en effet dans les textes internationaux liés à l'éducation lorsqu'elle est associée à la promotion de la paix et à la prévention des conflits.

En écho aux idées développées par les intervenants de terrain dans le cadre d'une éducation qui favorise la paix, la Communauté internationale a adopté des principes dont l'application doit permettre la prévention des conflits armés. Globalement, l'éducation se doit ainsi d'être accessible à tous, de qualité tant dans les contenus d'enseignement que dans les méthodes pédagogiques, et doit permettre l'épanouissement des individus de façon à ce qu'ils participent activement et efficacement à la vie collective. Une éducation qui participe à la construction de la paix et la prévention des conflits armés s'entend également par les contenus des livres et programmes scolaires, par les méthodes pédagogiques utilisées, et par le système qui la délivre.

Déconstruction de la violence

Dès son *Acte constitutif*, l'Unesco se positionne en faveur de la déconstruction intellectuelle de la violence, c'est-à-dire de la construction de la paix dans l'esprit des hommes, là où se sont

construites les guerres¹⁰⁶. Le monde est en effet issu des constructions mentales des hommes et peut être pensé autrement¹⁰⁷. L'Unesco s'engage ainsi pour la construction et le maintien d'une culture de la paix par l'enseignement. Pour l'Assemblée générale de l'ONU, la culture de la paix se définit comme « *des valeurs, des attitudes et des comportements qui reflètent et favorisent la convivialité et le partage fondés sur les principes de liberté, de justice et de démocratie, tous les droits de l'homme, la tolérance, et la solidarité, qui rejettent la violence et inclinent à prévenir les conflits en s'attaquant à leur causes profondes et à résoudre les problèmes par la voie du dialogue et de la négociation et qui garantissent à tous la pleine jouissance de tous les droits et les moyens de participer pleinement au processus de développement de leur société* »¹⁰⁸. L'Unesco associe par ailleurs la réussite de l'éducation à la construction de la paix au développement humain et à la justice sociale, qu'elle peut favoriser selon son contenu, ses méthodes et ses objectifs. L'organisation cherche ainsi le développement de systèmes éducatifs exhaustifs qui embrassent les valeurs liées aux droits de l'homme, à la compréhension interculturelle et à la tolérance, considérées comme des forces créatives pour un futur durable¹⁰⁹.

A travers le *Programme d'action* qui accompagne la *Déclaration pour une culture de la paix* (1999) l'ONU prend position pour que les enfants, dès le plus jeune âge et de manière active, reçoivent une éducation qui leur permette d'acquérir les valeurs, attitudes, comportements et modes de vie qui amènent au règlement pacifique des différends et au respect de la dignité humaine. Ainsi, les matières traditionnelles ne sont plus considérées comme les seuls apprentissages indispensables, et doivent désormais être enseignées au côté de matières scolaires nouvelles comme les droits de

¹⁰⁶ «les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix»

¹⁰⁷ Quinney, R.; "*The Way of Peace. On Crime, Suffering, and Service*", p 4, in Pepinsky, H.E. ; Quinney, R., 1991, *Criminology as peace-making*, Indiana University Press, 339 p

¹⁰⁸ A/RES/52/13, le 15 Janvier 1998, § 2

¹⁰⁹ *Unesco's work on education for peace and non-violence – Building peace through education*, 2008, p2

l'homme, l'égalité des genres, ou encore la protection de l'environnement. Ces matières nouvelles sont considérées comme des facteurs d'une éducation qui amène à un vivre ensemble plus harmonieux et moins propice aux conflits, car il permet le recul des inégalités et le non recours à la violence. Les matériels scolaires développés en écho aux nouveaux objectifs attribués à l'éducation, doivent participer à lutter contre les racines sous-jacentes des conflits internes, comme la pauvreté, le racisme, le patriarcat, ou l'illettrisme. Les méthodologies d'enseignement ont également un rôle prédominant dans la transmission des valeurs contenues dans ces enseignements, et peuvent s'inspirer des méthodes comme le théâtre, l'art, la musique. A travers cette *Déclaration* et ce *Programme*, l'éducation devient formellement un outil de paix.

Démocratie et respect des droits fondamentaux

L'objectif de l'éducation de base dans la conception élargie retenue à Jomtien peut être résumé comme « *le développement personnel, l'autonomie intellectuelle, l'intégration dans la vie professionnelle et la participation au développement de la société dans le contexte d'une démocratie* ». En écho, la Minuk¹¹⁰ établit comme objectif principal de l'éducation de « *développer chez l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, ainsi que des principes consacrés par la Charte des Nations Unies et la Convention européenne de protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales* ». Ce principe est également repris dans le texte de loi national qui attribue comme objectif à l'éducation de développer chez les élèves le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales¹¹¹. Le document¹¹² produit par les Institutions provisoires, PISG, rappelle que le nouveau contenu de la citoyenneté démocratique est basé sur la

¹¹⁰ UNMIK/REG/2002/19, *On the promulgation of a Law adopted by the Assembly of Kosovo on primary and secondary education in Kosovo* – Law N°. 2002/2, Section 4.1 b

¹¹¹ *Law on pre-University education in the Republic of Kosovo*, Law N°04/L-032, 2011, art.1.2.3

¹¹² UNMIK-DoES, *The New Kosovo Curriculum Framework - preschool, primary and secondary education* (2001), p43

philosophie des droits de l'homme, dont les valeurs sont les libertés individuelles, la dignité, l'égalité des droits et des chances, et qui sont les clés de la justice sociale.

La formation sociale délivrée par une éducation qui participe à la prévention des conflits doit ainsi permettre l'apprentissage des droits et devoirs sociaux inhérents à la citoyenneté démocratique. Dans la *Recommandation* de l'Unesco, les contenus des politiques éducationnelles doivent avoir pour objectif de développer « *la conscience non seulement des droits, mais aussi des devoirs que les individus, les groupes sociaux et les nations ont les uns vis-à-vis des autres* » (art.4 e). L'éducation doit permettre d'acquérir le sens des responsabilités sociales et de la solidarité envers les moins favorisés, afin de développer une société plus équitable (art.5). Pour les participants du Forum de Varsovie, l'éducation doit amener à l'élève « *du savoir, des valeurs et des facultés qui sont nécessaires au développement individuel et à l'exercice d'une citoyenneté participative et responsable dans une démocratie* ». La Minuk attribue ainsi comme objectif à l'éducation de « *préparer l'élève à une vie responsable dans une société libre* »¹¹³. La loi nationale N°04/L-032 (2011), attribue à son tour à l'éducation le rôle de préparer les élèves à leur vie future, en tant que citoyens responsables et dans un esprit de bonne entente.

Pour être pleinement respectés, les droits fondamentaux doivent s'exercer dans une démocratie active et évolutive. Le *New Kosovo Curriculum Framework* de 2001 définit ainsi comme buts principaux de l'éducation primaire de développer des compétences intellectuelles et participatives en relation avec la citoyenneté démocratique et le respect des droits de l'homme dans les situations de la vie courante (p 9). Les élèves doivent comprendre que la démocratie dépend des contributions de tout un chacun (p 42). L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme devient l'un des objectifs transversaux du programme-cadre (p 61), notamment à travers

¹¹³ Règlement Minuk 2002/19 - Law N°. 2002/2, Section 4.1d

les enseignements d'éducation civique. Cette matière est construite selon une approche intégrée qui lie l'éducation aux droits de l'homme à l'éducation à la paix, à l'éducation mondiale, à l'éducation aux compétences de vie, à l'éducation sociale, à l'éducation interculturelle, à l'éducation économique, à l'éducation à la citoyenneté démocratique (p 52).

Les objectifs généraux de l'enseignement des sciences sociales sont d'amener les étudiants à développer une conscience morale et la capacité de respecter constructivement les normes sociales, de s'informer sur les relations et phénomènes sociaux, de développer les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires à la pratique de la citoyenneté démocratique dans une société ouverte, de connaître les droits, devoirs et responsabilités d'une personne dans une communauté locale ou élargie, de développer le respect et la tolérance de la diversité, de comprendre la relation entre les décisions que l'on prend et les conséquences de celles-ci et de développer un intérêt pour l'engagement responsable et constructif dans la vie publique (p 61-62).

L'éducation doit également permettre aux élèves de faire face aux évolutions continues des sociétés, pour continuer à y participer activement. Pour s'adapter, tout un chacun doit apprendre tout au long de sa vie. Ainsi, dès la Conférence de Jomtien, l'éducation de base doit permettre aux individus de « *participer pleinement au développement* » et « *continuer à apprendre* » (*Déclaration*, art.1). Le texte de Varsovie met également en évidence la nécessité de s'adapter aux changements rapides des sociétés actuelles, ce qui est facilité par un apprentissage tout au long de la vie. Ainsi « *apprendre à apprendre est maintenant considéré comme une compétence fondamentale pour tous* ». Aux termes du *Cadre d'action régional* de Varsovie, l'éducation à la citoyenneté démocratique doit développer la réflexion et la créativité chez les individus, à qui l'éducation doit permettre d'inventer et de construire le futur. Le *New Kosovo Curriculum Framework* de 2001 stipule que dans le contexte post-conflit du Kosovo, l'éducation doit permettre aux jeunes de

contribuer à la reconstruction et au bien-être de la société kosovare, tout en développant la capacité de poursuivre une vie d'accomplissement personnel (p 19). Apprendre à apprendre est ainsi l'un des objectifs transversaux du *Curriculum* (p 36), tout comme le développement de compétences sociales (p 38). L'apprentissage scolaire n'est en effet plus un but en lui-même, les savoirs acquis doivent désormais être en relation avec le développement d'attitudes et de compétences qui stimulent l'intérêt et la capacité des élèves à participer à la vie sociale (p 92). Il ne s'agit plus de reproduire la société existante mais de la faire évoluer en y participant activement en respect des règles de vie démocratique.

Le contexte récent d'un régime discriminatoire et d'affrontements internes au Kosovo entraîne une attention particulière pour le principe d'égalité des chances, à la base de toute démocratie. L'égalité s'entend aussi bien d'un point de vue international entre pays qu'entre individus, notamment l'égalité des hommes et des femmes¹¹⁴. L'affectation sectorielle des enfants dans les écoles participe à l'égalité des chances en éliminant la sélection par l'argent¹¹⁵. La *Minuk*¹¹⁶ impose ainsi que des écoles de primaire (niveau ISCED 1) et de secondaire (niveau ISCED 2) soient établies dans toutes les municipalités (7.3). Tous les enfants d'âge scolaire de la zone où l'école est construite ont le droit d'y recevoir un enseignement à un niveau approprié à leurs âges (7.7). Ce principe est réaffirmé par la loi nationale n°04/L-032 (2011, art.14.1 et 2), et précise que les deux niveaux d'éducation primaire peuvent être combinés dans une même école (art. 13.1).

A l'issue de la rencontre de Jomtien, le plus urgent en matière d'égalité des chances est, aux yeux des participants, d'améliorer l'accès des filles et des femmes à l'éducation, de lever les

¹¹⁴ *Conférence sur l'éducation pour tous* de Jomtien ; *Déclaration du Millénaire* (art.6, 20, 25)

¹¹⁵ *Cadre d'action* art. 8 ii ; art. 11 vi

¹¹⁶ UNMIK/REG/2002/19, Loi n°2002/2 ; 2002

obstacles qui les empêchent de participer activement à l'éducation et de bannir tous stéréotypes sexuels de l'éducation (*Déclaration* art.3.3, *Cadre d'Action* 15). Les problématiques liées aux genres deviennent une dimension transversale dans le *Nouveau Curriculum* de 2001, dans l'objectif de faciliter l'autonomisation des jeunes filles en tant que citoyennes d'une société démocratique, dont les membres partagent des droits et des devoirs équivalents (p 11). L'égalité des chances et des genres est affirmée dans l'éducation par la Minuk¹¹⁷, puis réaffirmé par le Gouvernement autonome¹¹⁸ et dans la loi nationale sur l'éducation pré-universitaire au Kosovo (Loi n°04/L-032, 2011, art.1.2.5). Certains groupes sont reconnus comme plus souvent sujets à l'exclusion, notamment les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées, les nomades et les travailleurs migrants, les populations autochtones, les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous régime d'occupation. La Minuk¹¹⁹ attribue ainsi comme objectif au système éducatif du Kosovo de promouvoir la protection des groupes vulnérables (art.5.1.4).

L'égalité des chances se traduit également par les principes de non discrimination et d'inclusivité dans le corpus textuel kosovar. Le développement de politiques qui assurent l'inclusion de tous les enfants du Kosovo dans le système éducatif est encadré par les documents normatifs¹²⁰. L'objectif de la stratégie pour l'éducation 2007-2017 est en effet d'augmenter l'accès au système éducatif du Kosovo, à travers la diffusion de la philosophie de l'inclusion, la démocratisation des contenus d'enseignement et des pratiques éducatives, l'assurance d'un accès égalitaire pour les minorités à tous les niveaux décisionnels du système. En 2006, La fréquentation

¹¹⁷ UNMIK/REG/2002/19, *On the promulgation of a Law adopted by the Assembly of Kosovo on primary and secondary education in Kosovo*

¹¹⁸ UNMIK/PISG-Assembly of Kosovo, *Law on publishing school textbooks, educational teaching resources, reading materials and pedagogical documentation*

¹¹⁹ UNMIK/REG/2002/19 *On the promulgation of a Law adopted by the Assembly of Kosovo on primary and secondary education in Kosovo*

¹²⁰ *Stratégie sur l'éducation pré-universitaire* du Conseil des experts (2006), p32

dans l'enseignement obligatoire a atteint les 97% (p 11). Le texte met cependant en lumière qu'il existe alors toujours un problème d'équité et d'inclusion des enfants avec des besoins spéciaux en raison d'un manque de fonds, d'un manque de prise de conscience de l'importance de l'éducation, d'un manque de politiques d'inclusion adéquates, et d'une coopération intersectorielle encore faible (p 12). Les membres du Conseil sur l'éducation pré-universitaire s'accordent par ailleurs sur le fait que certains groupes d'enfants participent encore trop peu au système éducatif comme les enfants des zones rurales, les filles, les enfants avec des besoins particuliers. Il manque également de dispositions spécifiquement relatives aux groupes vulnérables, comme les enfants des rues ou les enfants soldats (p13).

La *Loi sur l'éducation dans les municipalités* (Loi n°03/L-068, 2006) rappelle la responsabilité du Ministère, MEST / MASHT, de promouvoir un système éducatif non discriminant dans lequel le droit de chacun à l'éducation est respecté, et qui offre des opportunités éducatives accessibles à tous (art.3). Ce principe est rappelé dans la loi nationale¹²¹, aux termes de laquelle le programme-cadre doit être développé en suivant le principe de qualité pour tous et d'inclusivité (art. 25.5). Ce principe d'inclusivité signifie que les instituts éducatifs ou de formation doivent convenir à tous les enfants, indépendamment de leur condition physique, intellectuelle, sociale ou linguistique, et doivent promouvoir l'intégration et le contact entre les enfants (40.2.1). L'inclusivité signifie également que des supports pertinents sont proposés aux élèves sur la base de leurs besoins individuels (art.40.2.2). La Loi garantit que l'accès et la progression entre les niveaux de l'éducation pré-universitaire se fait sans discrimination sur la base réelle ou supposée de sexe, race, orientation sexuelle, déficiences physiques, intellectuelles ou autres, statut marital, couleur, langage, religion, opinion politique ou autre, origine ethnique, nationale ou sociale, association avec une communauté, propriété, naissance ou autre statut de l'élève et de sa famille (art.3.6). Des

¹²¹ Law n°04/L-032, 2011, art.5.1.3

mesures de protection contre la discrimination sont contenues dans cette loi. Par exemple, le traitement des données individuelles liées à l'ethnie ou la religion est uniquement destiné à un usage statistique, dans un objectif de promotion de l'égalité des chances, et ne peuvent en aucun cas être utilisées à d'autres fins ni permettre d'identifier les individus concernés (art.5.3.3).

L'enseignement en langue maternelle participe également à l'inclusion de tous les enfants, en tant qu'élément intégrateur et de garantie du respect du principe d'égalité des chances. Ce principe est contenu dans tous les textes du corpus local, ainsi que dans le texte de la *Conférence* de Jomtien et la *Déclaration* de Dakar. Le *New Kosovo Curriculum Framework* (2001) stipule que l'égalité des chances est amenée par la création d'un programme unifié, ce qui signifie que chaque enfant du Kosovo reçoit la même instruction et les mêmes contenus d'enseignement, et ce quelque soit sa langue maternelle. L'obligation de dispenser un enseignement en langue maternelle couvre tous les niveaux de primaire et de secondaire (p 54). Les langues considérées alors comme langue d'enseignement sont l'albanais, les langues slaves, le turc et le rom (p 56). La Minuk¹²² affirme ce droit par le biais législatif et rend le MEST/MASHT et les municipalités responsables de la fourniture de livres appropriés aux apprentissages dans les langues officielles et dans les langues des minorités du Kosovo, ainsi que de prévoir la lecture des amorces des cours en langue maternelle (Section 7.6). Les municipalités ont également la responsabilité d'organiser l'enseignement en albanais¹²³ (art.11). Les écoles qui enseignent en serbe doivent appliquer le programme et les livres développés par le Ministère de l'éducation Serbe, après notification au MEST/MASHT (art.12).

La loi nationale n°04/L-032 (2011) contient des garanties supplémentaires pour l'enseignement en langue maternelle, notamment dans une autre langue que les langues officielles

¹²² *Loi sur l'éducation primaire et secondaire au Kosovo* - UNMIK/REG/2002/19, (Section 3.2 c)

¹²³ *Loi sur l'éducation dans les municipalités* (Loi n°03/L-068, 2006)

du Kosovo. Par exemple, les documents officiels liés à la scolarité d'un élève dont la langue maternelle n'est pas l'une des langues officielles du Kosovo doivent être produits dans le langage maternel de l'enfant, en plus d'être produit dans l'une des langues officielles (art.5.3.2). Aux termes de cette loi, les municipalités sont désormais responsables de l'organisation de l'enseignement dans toutes les langues d'instruction pour les niveaux ISCED 1 à 3 (art.13.3). Les municipalités doivent également offrir des alternatives aux élèves des niveaux ISCED 1 et 2 lorsque le nombre d'élèves scolarisés dans une langue officielle n'est pas suffisant pour ouvrir une classe de niveau (art.14.4).

Diversité et tolérance aux différences interpersonnelles

Afin de garantir la bonne réalisation du principe d'inclusivité et de non discrimination, la diversité doit être reconnue et acceptée comme dimension d'une société moderne et démocratique. L'objectif est de reconnaître et éviter les préjugés culturels, développer une tolérance aux différences et lutter contre le racisme et la xénophobie. Pour l'Unesco, le respect de la diversité découle de l'étude, à travers tous les niveaux de l'éducation, des différentes cultures, modes de vie et patrimoines associés à travers leurs particularités, mais aussi de l'étude des influences réciproques entre cultures et les richesses qui en découlent (*Recommandation*, art.17). A travers la compréhension et l'acceptation de l'autre dans ses différences potentielles, l'éducation doit amener à lutter contre toutes formes de colonialisme, de racisme, d'apartheid, de fascisme ainsi que toutes autres idéologies qui inspirent la haine nationale ou raciale (*Recommandation*, art.6). Aux yeux de l'Unesco, les supports pédagogiques et autres matériels d'apprentissage sont considérés comme un important vecteur d'apprentissage et de compréhension mutuelle des différentes cultures (art.38, c et e).

Lors du Forum de Varsovie¹²⁴, la nécessité d'insister sur le besoin d'apprendre à vivre ensemble dans la réalisation de l'Education pour tous et de renouveler les efforts dans la lutte contre le racisme, l'ethnocentrisme, l'antisémitisme et la xénophobie, est rappelée. L'éducation de base est désormais définie comme une «*éducation pour chacun" indépendamment de l'âge, de l'origine socioéconomique, du sexe et du lieu d'habitation, une éducation fondée sur le respect de la différence* ». Lors du Sommet du Millénaire, la Communauté mondiale affirme son intention de «*mettre fin aux actes de racisme et de xénophobie* » et de «*promouvoir une plus grande harmonie et une plus grande tolérance dans toutes les sociétés* » (art.25).

Les nouvelles dimensions de la citoyenneté mettent en évidence les valeurs, objectifs et stratégies d'une éducation multiculturelle et interculturelle. Dans le contexte spécifique du Kosovo, l'éducation à la citoyenneté démocratique doit ainsi mettre l'accent sur la diversité ethnique et culturelle, permettant aux élèves de faire face constructivement à la différence. Le principe de respect de la diversité est intégré par la Minuk¹²⁵ à travers la notion de pluralisme. Le Curriculum doit en effet être le reflet du pluralisme de la société kosovare, et répondre aux besoins de chacun en respect de cette diversité, qu'elle soit de l'ordre des potentialités d'apprentissage, des besoins, des genres ou des cultures (p 15). A travers ce type d'éducation, les étudiants doivent être amenés à acquérir une attitude positive envers les différences (pp 19, 27, 39, 63). L'acquisition de cette attitude tolérante vise à permettre aux étudiants et futurs adultes de vivre ensemble pacifiquement à travers la rencontre des différences sur des problématiques communes, afin de surmonter le passé et faire du Kosovo une société démocratique compétente et responsable (p 61). L'éducation a la responsabilité de «*préparer l'élève à une vie responsable dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité des sexes, de l'amitié entre les peuples, groupes*

¹²⁴ *Cadre d'action régional pour l'Amérique du nord et l'Europe* (Varsovie)

¹²⁵ *New Kosovo Curriculum Framework - preschool, primary and secondary education* (2001)

ethniques, nationaux et religieux et les personnes d'origine indigène »¹²⁶. Le bien-être et le développement humain deviennent centraux dans le système éducatif, qui prend en compte la diversité des besoins, d'intérêts et d'opinions, afin de permettre un développement stable, juste et non discriminant ¹²⁷. Dans le texte de loi national¹²⁸, les objectifs attribués à l'éducation par la Minuk sont repris dans des termes similaires, avec un accent sur la compréhension, la paix, la tolérance et l'amitié entre les communautés du Kosovo.

Le principe de diversité dans l'éducation s'entend également dans les contenus de cours et les sources d'information. Les livres destinés aux enseignants doivent contenir, par exemple, des références visuelles de différentes sortes, des extraits littéraires relatifs au sujet, des exemples concrets de plans de cours, des références bibliographiques¹²⁹. Les écoles peuvent choisir elles mêmes une partie du programme d'enseignement, au côté du tronc commun. Il s'agit du programme optionnel, *school-based curriculum*, qui peut représenter 20% du temps d'enseignement. Ces cours optionnels sont l'occasion d'introduire de nouveaux sujets, qui peuvent être suggérés par le programme, comme les droits de l'homme, l'éthique, les technologies d'information et de communication. Développés par l'école elle-même, les cours optionnels peuvent relever de n'importe quel sujet non interdit par le Ministère (Law n°04/L-032, 2011, art.24.9), qui doit les approuver avant leur enseignement.

Pour prévenir les intolérances liées aux problématiques religieuses, politiques ou ethniques, les enseignants ont l'obligation de proposer une vision équilibrée et qui prend en compte divers aspects de la problématique, voire des opinions opposées sur un même sujet. L'enseignement

¹²⁶ Loi N°. 2002/2-UNMIK/REG/2002/19, Section 4.1.d

¹²⁷ *Stratégie sur l'éducation pré-universitaire* développée, Conseil des Experts pour l'éducation pré-universitaire (2006), p19

¹²⁸ Law N°04/L-032, 2011, art.1.2.5

¹²⁹ *New Kosovo Curriculum Framework* (2001), p112, 49

religieux ou la tenue d'activités qui propagent une religion est interdit dans les instituts éducatifs ou de formation publics, tout comme les activités extrascolaires susceptibles de favoriser ou de défavoriser un parti politique, un genre, une race, une provenance ethnique ou religieuse, ou une position sociale¹³⁰. Ces principes ne découlent pas de positionnements internationaux et sont spécifiques à la reconstruction post-conflit du Kosovo. Mentionnée dès le *Kosovo Curriculum Framework* de 2001 (p 116), cette interdiction est reprise dans la cadre légal par la Minuk¹³¹ et par les Institutions provisoires, PISG. La loi adoptée par les PISG va plus loin dans la définition des contenus prohibés dans les matériels éducatifs, et interdit toute propagande qui peut entraîner des haines religieuses, nationales ou politiques, mais également tout contenu qui irait contre le Kosovo ou qui violerait les droits humains et l'égalité des genres (art.3.2).

Rapports interpersonnels et intercommunautaires et participation des populations

Pour respecter les principes liés à la vie en société démocratique, les élèves doivent apprendre les règles de la vie en communauté en matière de communication et de collaboration. Dans sa *Recommandation*, l'Unesco affirme que l'éducation doit permettre aux élèves de développer la capacité « *de comprendre et d'énoncer des faits, des opinions et des idées ; de travailler en groupe ; d'accepter la libre discussion et d'y participer ; d'observer les règles élémentaires de procédure applicables à tout débat* » (art.5). Aux termes du *New Kosovo Curriculum Framework*, l'école doit ainsi être un lieu où les opinions des étudiants sont respectées (p 90), et permettre le développement des talents de communication chez les élèves (p 102), avec pour objectif global la gestion pacifique des conflits (p 39).

¹³⁰ Loi N°04/L-032, 2011, art. 4.3

¹³¹ UNMIK/REG/2002/19, Loi N°. 2002/2, Section 4.7 et 4.8 et UNMIK/PISG-Assembly of Kosovo *Law on publishing school textbooks, educational teaching resources, reading materials and pedagogical documentation* - Law n°02/L-67

Le respect et la communication peuvent être favorisés par la connaissance que l'on a de soi-même et de ses racines. L'élève doit ainsi connaître son identité culturelle et collective. La Minuk traduit ce principe en attribuant à l'éducation l'objectif de développer chez l'enfant le respect de sa culture identitaire, du langage et des valeurs de sa nation, des valeurs du Kosovo et de ses communautés, et des civilisations différentes¹³². La loi nationale de 2011 réaffirme cet objectif, et contient une obligation légale liée aux programme-cadres, qui doivent permettre aux enfants de développer une large compréhension et une large connaissance des dimensions de sa propre identité, afin d'encourager la dialogue interculturel¹³³. Le *New Kosovo Curriculum Framework* (2001) insiste sur le soutien que l'école doit apporter aux élèves pour cultiver leurs traditions communautaires, et contribuer à l'enrichissement de leur héritage culturel. L'éducation doit permettre à l'élève de comprendre que l'identité est ce qui différencie les individus et contribue à leur place dans le monde, tout en s'inscrivant dans une identité collective plus large. Ils doivent en effet appréhender les multiples facettes d'une identité. L'éducation doit ainsi permettre aux enfants de connaître et valoriser leurs traditions familiales et communautaires, tout en les ouvrant à l'histoire et à la culture d'autres communautés, d'autres pays et d'autres peuples (p 18). L'enseignement de l'histoire est un canal d'apprentissage de l'identité locale, régionale et nationale, en lien avec une identité plus large dans le contexte d'un monde actuel de plus en plus interdépendant (p 52). Il s'agit également de respecter l'héritage culturel, indépendamment de leur implication historique et sociopolitique (p 27).

La Communauté internationale s'accorde également sur le principe de participation des population, notamment au processus décisionnel, comme vecteur de démocratisation et de prévention des conflits. Les participants à la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* de

¹³² *Loi sur l'éducation primaire et secondaire au Kosovo* (N°. 2002/2), Section 4.1c

¹³³ Loi n°04/L-32, 2011, art.1.2.4, art. 24.8

Jomtien s'accordent sur le fait que la place des familles et des enseignants doit devenir plus centrale dans le processus de développement et de diffusion de l'éducation. Les populations doivent s'autonomiser en participant plus activement au système d'amélioration de la qualité des services éducationnels, aux termes du *Cadre régional de Varsovie*. Le *Cadre d'action de Dakar* estime que la participation des populations est l'un des éléments nécessaires à la réalisation de l'objectif d'Education pour tous (art.2). Cette participation et les processus doivent être transparents, démocratiques, et susceptibles d'évaluation.

Dans la *Déclaration du Millénaire*, la participation de la population dans les affaires publiques et la gouvernance démocratique sont abordées en tant que garanties du respect des libertés fondamentales (art.6). Ce principe est traduit dans la loi nationale n°04/L-032 (2011) par l'inscription légale de la responsabilité partagée par les parents, les instituts de formation, les municipalités et le gouvernement dans l'éducation (art.3.2). Les parents peuvent faire connaître leurs opinions et leurs attentes au Ministère à travers le Kosovo Parents' Council (art.16.2), qui réunit les représentants de plusieurs comités de parents. Chaque institution éducative ou de formation doit se doter d'un Conseil des parents, dont les compétences sont définies par la Loi (art. 19.3). Des représentants de parents doivent également être présents dans les Comités directeurs des écoles, aux côtés des représentants des élèves pour les niveaux ISCED 2 et 3 (art.17). Le processus consultatif doit permettre la formulation de recommandations sur la méthodologie centrale et les syllabus, sur les objectifs d'apprentissage pour chaque sujet en fonction du niveau scolaire, et sur les compétences qui doivent être acquises (art.25.4.1).

Dans le texte du *New Kosovo Curriculum Framework* (2001), il est déjà mentionné que le programme doit résulter d'un processus large de consultation et refléter la confiance de la société

envers sa jeune génération (p 3)¹³⁴. La consultation doit impliquer les éducateurs, les écoles, les familles, les étudiants, les autorités éducatives, les médias, les représentants des communautés, la société civile et économique, et prendre la forme d'un débat public. Les écoles sont encouragées à renforcer leurs liens avec la communauté, pour soutenir le changement et promouvoir les stratégies participatives afin d'améliorer la qualité, l'équité et la confiance envers les services éducatifs (p 123). Les principes d'ouverture, de transparence et de flexibilité comme base du développement du système éducatif sont rappelés dans la note stratégique de 2006. Le système doit également se maintenir dans un état de changement permanent et tout changement doit être débattu, ce qui vise à augmenter la transparence aux yeux de l'opinion publique et permettre une meilleure participation (p 20). La participation des populations locales dans les processus décisionnels et éducatifs est favorisée par la décentralisation des autorités éducatives, encadrée par la Loi N°03/L-068¹³⁵.

La participation des populations est également favorisée par des partenariats locaux et le recours aux ressources locales. Le *Cadre d'action régional pour l'Europe et l'Amérique du Nord* appelle à la promotion de partenariats dans l'éducation à tous les niveaux de la société que cela soit les individus, les familles, les communautés, les organisations non gouvernementales ou citoyennes. Ces partenariats ont pour objectif de soutenir une éducation à la citoyenneté démocratique efficace. Ils sont vus comme une opportunité de faire appel à toutes les ressources de la société, notamment dans le contexte des sociétés multiples. Ces partenariats ont également pour objectif de lutter contre le racisme et la xénophobie, et de favoriser la participation des groupes exclus.

¹³⁴ Le Kosovo curriculum Framework de 2010 a été soumis à consultation populaire et a été modifié en conséquence. Par ailleurs, le New Kosovo curriculum Framework de 2001 développé par la Minuk n'a jamais été officiellement adopté mais a servi de base aux développements ultérieurs. Le KCF 2010 est donc le premier texte normatif proposé pour adoption officielle.

¹³⁵ *Law on education in the Municipalities of the Republic of Kosovo* (2008)

Qualité de l'enseignement et environnement d'apprentissage

L'adéquation de l'environnement d'apprentissage est également un principe majeur dans la prévention des conflits armés. L'environnement éducatif doit être sain et sûr, et favoriser l'excellence d'apprentissage. Pour améliorer l'environnement d'apprentissage, une alimentation en eau et des installations sanitaires convenables sont nécessaires, ainsi que la possibilité d'accéder à des services de santé et de nutrition ou la possibilité de contacter de tels services. Un environnement d'apprentissage est adéquat quand les contenus et les méthodes pédagogiques conduisent à l'acquisition des connaissances, attitudes, valeurs et compétences de la vie courante nécessaires pour avoir une bonne image de soi, être en bonne santé et se sentir en sécurité¹³⁶. Le *Cadre d'action* de Varsovie (2000) plaide pour que les écoles soient saines, efficaces et protectrices envers les enfants, afin de leur assurer une éducation de qualité. Un environnement favorable d'apprentissage nécessite également des espaces récréatifs¹³⁷. Les écoles et les enseignants sont ainsi chargés d'organiser des activités récréatives, qui créent une atmosphère relaxante. Les bâtiments doivent permettre la mise en place des méthodes pédagogiques modernes, mettre à disposition des étudiants des supports pédagogiques supplémentaires, la circulation doit être aisée, la communication doit être favorisée par la création d'espaces de rencontre entre les différents acteurs de la vie scolaire, les installations dédiées à l'éducation physique doivent être en bon état et adaptées, un contact avec la nature doit être favorisé.

Au Kosovo, le Ministère est responsable de l'entretien des bâtiments scolaires et des équipements, et de s'assurer de leur adéquation au regard des standards internationaux sur la santé et la protection de l'environnement. Les municipalités sont responsables de la construction des bâtiments, de leur entretien et de leur réparation, d'assurer un environnement sain pour les élèves et

¹³⁶ *Cadre d'action de Dakar*, 2000, art.8 viii, *Commentaire* 66

¹³⁷ *New Kosovo Curriculum Framework*, 2001, p 88-91

les employés, y compris de l'eau courante, des sanitaires hygiéniques et des services de santé, et d'assurer des locaux sécuritaires et une sécurité effective. La possibilité d'accéder aux lieux d'éducation est également primordiale, les municipalités sont ainsi chargées de prévoir un transport efficace et sécuritaire pour les enfants de l'éducation obligatoire¹³⁸.

Un environnement d'apprentissage adéquat se traduit également par une bonne gouvernance et une bonne administration. La planification est un des éléments clés pour développer des politiques et des stratégies éducationnelles qui contribuent à atténuer les conflits. Cela constitue également un atout sur le plan économique car prévenir un conflit coûte moins cher que de reconstruire après qu'il ait eu lieu. Dans cette perspective, la planification de l'éducation doit se concevoir comme une preuve de l'implication et de la volonté d'un Etat de répondre aux besoins éducationnels du pays tout en s'attaquant aux problématiques directement liées au conflit et qui impactent négativement l'éducation¹³⁹. Les mesures sur l'éducation permettent aux gouvernements de montrer leur engagement dans la satisfaction des besoins populaires¹⁴⁰, ce qui améliore la confiance des citoyens envers leurs dirigeants. L'éducation doit s'effectuer dans le cadre de la coordination entre les différents intervenants, d'une aide extérieure qui inclut la promotion de la transparence et la responsabilité, d'un système de direction inclusif et mené par des acteurs locaux, et participer au renforcement des capacités¹⁴¹.

L'administration joue en effet un grand rôle dans l'accès équitable des enfants aux services d'éducation. Il faut par exemple garantir que l'affectation des ressources publiques favorisera

¹³⁸ Loi nationale n°04/L-032 (2011), art.5.7, art.7.3, art.15.5

¹³⁹UNESCO / IIEP; Lyndsay Bird, 2009; *Promoting resilience: developing capacity within education systems affected by conflict*, 2011/ED/EFA/MRT/PI/41, p7

¹⁴⁰ Save the Children, *Where Peace Begins - Education's role in conflict prevention and peacebuilding*, 2008, p12

¹⁴¹ International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO (Introduction, document internet), p108-109

l'élimination des disparités. Au Kosovo¹⁴², le Ministère, les municipalités, les instituts d'éducation et de formation doivent planifier et délivrer un service efficient, effectif, flexible, inclusif et professionnel qui offre des chances d'accès à l'éducation égales pour tous les enfants, en adéquation avec leurs possibilités et leurs besoins dans le but de promouvoir leur développement éducatif et social. Le Ministère est responsable de la création de formes effectives et impartiales de direction et d'administration dans le système éducatif, implémentées par les municipalités. Il est par ailleurs recommandé d'évaluer les pratiques et les dispositifs institutionnels existants dans l'éducation, plutôt que de créer des institutions ou mécanismes nouveaux et tenter de repartir à zéro¹⁴³.

Le financement est l'un des facteurs qui favorise la création d'un environnement d'apprentissage de qualité. Les participants du *Forum* de Dakar (2000) reconnaissent que si la volonté politique est indispensable pour garantir la mise en œuvre effective des plans nationaux d'action en faveur de l'éducation pour tous, leur réussite nécessite un soutien financier suffisant. Les participants s'engagent à ce qu'aucun pays engagé dans la progression de l'éducation pour tous ne soit entravé dans ses efforts pour des raisons financières. Lors de la rencontre de Varsovie (2000), les participants s'accordent à reconnaître que la transition vers l'économie de marché qui s'opère en Europe orientale et centrale a entraîné une diminution du financement de l'éducation. Au Kosovo, l'éducation pré-universitaire est financée par le budget spécial pour l'éducation¹⁴⁴. Les municipalités peuvent déléguer la gestion du budget aux instituts éducatifs eux-mêmes, à travers les *institutional governing board*¹⁴⁵.

¹⁴² Loi n°04/L-032 (2011), art.3, art5.1.8

¹⁴³ *Cadre d'Action* de Jomtien, art.12

¹⁴⁴ *Law on Local Government Finance* (LLGF), no. 03/L-049, 13 March 2008, and the *Law on Public Financial Management and Accountability*, no.03/L-048, 13 March 2008

¹⁴⁵ Loi n°04/L-032, art.29

La qualité est également l'un des principes d'une éducation qui participe à la prévention des conflits. L'un des critères d'une éducation de qualité est le centrage sur l'enfant. Pour les participants à la *Conférence* de Jomtien, une éducation de qualité doit être dispensée sur la base des besoins individuels de l'enfant, dans un objectif de développer ses compétences à leur plein potentiel. La Minuk attribue également à l'éducation l'objectif de développer la personnalité, les talents et les aptitudes physiques et mentales de l'enfant jusqu'à leur plein potentiel, et stipule que tous les enseignements doivent être adaptés aux capacités, aux aptitudes et à l'âge de l'élève¹⁴⁶. La réforme éducative vise ainsi à augmenter la qualité et l'équité dans les services éducatifs dispensés au Kosovo, et à connecter ce nouveau système aux tendances éducatives observées dans les systèmes progressistes¹⁴⁷. Les enseignants sont désormais chargés de repérer les forces et les faiblesses de leurs élèves, de les aider à développer leurs potentiels et d'en prendre conscience. Le Kosovo cherche à promouvoir un environnement « *student friendly* », où les étudiants peuvent se concentrer sur leurs possibilités, intérêts et aspirations. L'interdisciplinarité est également un facteur de qualité de l'éducation. Pour l'Unesco, l'éducation est nécessairement interdisciplinaire pour jouer son rôle dans l'élimination des facteurs d'inégalités. Le *New Kosovo Curriculum Framework* de 2001 précise ainsi que les sujets développés dans le cadre d'un programme donné doivent accorder une attention particulière à la possibilité d'une approche interdisciplinaire et multidisciplinaire et à la poursuite des objectifs transversaux (p 49).

Les méthodes pédagogiques doivent ainsi être modernes, c'est-à-dire centrée sur l'apprenant et participatives. La *Déclaration* de Jomtien insiste sur l'importance fondamentale de la participation des élèves dans l'apprentissage, à travers des méthodes actives propices à assurer les acquisitions effectives qui permettent le développement à son plein potentiel de l'apprenant (art.4).

¹⁴⁶ UNMIK/REG/2002/19, 2002, art.4.1a et art.4.2

¹⁴⁷ *New Kosovo Curriculum Framework*, p10, 15, 28, 96

Le *New Kosovo Curriculum Framework* (2001) introduit l'utilisation des méthodes pédagogiques modernes pour améliorer la qualité de l'enseignement au Kosovo. Dans la pédagogie interactive, l'enseignant favorise la communication et les relations interpersonnelles en classe, prévoit du temps pour faire participer activement les étudiants dans l'apprentissage, permet aux élèves de prendre des initiatives (p 90). A travers les groupes de travail et l'apprentissage coopératif, les dimensions sociales du processus d'apprentissage sont renforcées (p 92). Les auteurs admettent qu'un bon enseignement ne se traduit pas uniquement par l'utilisation de méthodes pédagogiques modernes, qui impliquent une formation méthodologique solide et des capacités d'organisation, ainsi qu'une bonne préparation et des savoirs faire. Un bon enseignement peut mêler méthodes modernes et méthodes traditionnelles. Ce document reconnaît en effet que le désavantage des techniques modernes d'enseignement par rapport aux techniques traditionnelles est le coût temporel qu'elles impliquent (p 94).

La définition des objectifs et l'évaluation des résultats d'apprentissage sont des pistes pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée. Pour chaque programme, des niveaux d'acquisitions minimales doivent être définis et les résultats évalués. Aux termes la loi nationale N °04/L-032 (2011) sur l'éducation pré-universitaire, le Ministère est responsable de promouvoir et d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation à travers des mécanismes d'évaluation (art.5.1.3). Le Kosovo Curriculum, Standards and Assessment Agency (KCSAA), organe indépendant, est responsable du développement des programmes, de leur implémentation, de leur encadrement et de l'évaluation du programme, des standards et des évaluations (art.25.1).

Le *New Kosovo Curriculum Framework* (2001) constitue une projection de ce à quoi ressemblera la société kosovare dans le futur (p 8). Ce document permet ainsi la formulation des nouveaux objectifs attribués au système d'éducation en cours de réforme en 2001. Fixer des

objectifs définis permet d'en évaluer l'implémentation opérationnelle et les résultats obtenus. Les évaluations se font sur la base de standards établis par le Ministère et doivent être orientées à la fois sur les processus et sur les résultats d'apprentissage. Pour être efficaces, ces évaluations doivent être continues et reposer sur une variété de méthodes, procédures et instruments (p 97). La *Strategy for the pre-university education* (2006) met en évidence la nécessité d'un système de recueil de données qualitatives et quantitatives sur le processus d'éducation, la réussite des étudiants, les réalisations des enseignants et institutions et leur comparaison avec des standards municipaux, régionaux, nationaux et internationaux (p20-21).

L'adéquation et la disponibilité du matériel pédagogique sont des critères supplémentaires de qualité de l'éducation. L'Unesco appelle à adopter des mesures pour éviter que les matériels d'éducation, et notamment les manuels scolaires, contiennent des éléments « *propres à susciter l'incompréhension, la méfiance, les réactions de racisme, le mépris ou la haine à l'égard d'autres groupes ou peuples* »¹⁴⁸. La loi nationale N°04/L-032 (2011) charge le le Ministère de fournir une liste de livres recommandés, de ressources éducationnelles et de matériels d'apprentissage, y compris les matériels destinés aux enfants avec des besoins particuliers (art.25.4.3). Aucun matériel non approuvé par le Ministère ne peut être utilisé dans une institution éducative publique (art.26.2).

Le développement du *New Kosovo Curriculum Framework* (2001) entraîne ainsi la création de nouveaux matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de nouvelles directives pour les enseignants. Le concept de livres « ami des élèves », *student-friendly*, a émergé, accompagné d'une nouvelle conception des manuels pour les enseignants, des cahiers d'exercices, des matériels pédagogiques. Dorénavant, le rôle premier des livres est d'aider les élèves à apprendre avec des informations précises et valides, d'inspirer la réflexion et de favoriser la motivation, d'offrir du

¹⁴⁸ *Recommandation*, art.39

matériel pour que l'étudiant puisse réaliser un travail indépendant, de donner des exemples d'activités ou d'application pratiques des connaissances acquises, de stimuler les élèves à identifier les problèmes et à les résoudre de manière créative (p 111). Les livres scolaires doivent aussi amener les enseignants à de bonnes pratiques, à travers la mise en lien des objectifs éducatifs, des contenus d'apprentissage, des méthodes d'évaluation et des étudiants auxquels ils s'adressent (p 112). Les livres et matériels scolaires doivent également être respectueux de l'environnement et favoriser la prise de conscience écologique, économique et éthique (p 115).

La formation des enseignants, initiale et continue, ainsi que la disponibilité d'un personnel qualifié sont des éléments importants d'une éducation de qualité. Les enseignants ont dorénavant pour rôle d'identifier et de résoudre des problèmes, plutôt que de se limiter à la transmission de savoirs et de règles. Ainsi, le *New Kosovo Curriculum Framework* de 2001, encourage les enseignants à dépasser un simple objectif de transmission de savoirs, et à faciliter l'apprentissage, à modérer les discussions, à aider les élèves à fournir un travail indépendant et à les conseiller (p 90). L'expertise pédagogique des enseignants doit être améliorée continuellement grâce au développement professionnel, à leur participation à des formations continues et par leur implication dans des recherche-actions, pour améliorer leurs compétences et performances professionnelles, et la qualité de leur encadrement, et pour introduire de nouvelles pratiques (p 97).

La qualité de l'éducation dispensée est par ailleurs un facteur qui favorise l'accès et la participation. Une éducation de qualité permet aux élèves de trouver un intérêt à ce qu'ils apprennent à l'école et à poursuivre leurs études pour améliorer leurs conditions de vie. Les parents font également plus d'efforts pour envoyer leurs enfants à l'école lorsque ce qui y est appris va bénéficier à leurs enfants. S'il n'existe pas de consensus actuellement sur la définition d'une éducation de qualité, tous les intervenants s'accordent sur l'importance d'une éducation qui permet

de lutter contre les discriminations et d'éviter la diffusion de messages haineux par le biais éducationnel. Deux éléments d'amélioration de la qualité de l'éducation peuvent être pris en considération indépendamment du contexte. L'utilisation des ressources est primordiale et doit être rationalisée. Une éducation qualitative ne demande en effet pas un investissement financier énorme mais plutôt une bonne organisation et l'attribution d'objectifs concrets. Les partenariats locaux sont un second élément d'importance dans l'amélioration rapide de la qualité de l'éducation. En effet, les mesures les plus efficaces sont développées localement avec des partenaires locaux, les autorités centrales ont alors surtout pour rôle de soutenir les stratégies développées sur place¹⁴⁹.

Gestion de l'environnement et Relations internationales

Apprendre à gérer les ressources vise à éviter les conflits basés sur la satisfactions des besoins de survie. Dans la *Déclaration du Millénaire*, les participants s'inquiètent de laisser aux générations futures une planète « *irréremédiablement dégradée par les activités humaines et dont les ressources ne peuvent plus répondre à leurs besoins* » (art.21). L'éducation doit ainsi diffuser des connaissances liées à la protection de l'environnement de vie et des ressources naturelles. Les aspects démographiques doivent également être abordés, afin de permettre aux élèves de prendre en considération les conséquences d'une démographie non contrôlée sur la qualité de leur vie future¹⁵⁰. La *Déclaration* de Jomtien va plus loin et lie la capacité des sociétés à protéger leur environnement et à éviter une dégradation plus importante à l'accès des populations à une éducation de base (art. 1.2). La Minuk attribue ainsi comme objectif à l'éducation de développer chez les élèves le respect de l'environnement¹⁵¹. Les élèves doivent prendre conscience des interactions entre leurs

¹⁴⁹ International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO (Introduction, document internet), p128

¹⁵⁰ *Recommandation*, UNESCO

¹⁵¹ UNMIK/REG/2002/19 - Loi N°. 2002/2

environnement social et culturel et leur environnement naturel, et l'impact de ces interactions dans leur bien-être quotidien¹⁵².

Le développement économique est également l'un des éléments identifiés par la Communauté internationale comme primordial dans la prévention des conflits. Lors de la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* de Jomtien, l'éducation est présentée comme un facteur du progrès social et économique. Dans le *Cadre d'action* défini à Dakar, la réalisation de l'éducation pour tous est corrélée avec la lutte contre la pauvreté et les inégalités qu'elle entraîne (art. 5). Les États doivent ainsi promouvoir des politiques d'éducation pour tous articulées à des stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement (art.8 ii). Dans le texte du *Cadre d'Action régional* de Varsovie, le lien entre échec scolaire et pauvreté de la famille, et entre échec scolaire et exclusion scolaire puis sociale est mis en évidence. Le fait que des inégalités de plus en plus grandes se créent dans l'éducation entre la majorité des jeunes et une portion d'enfants issus des milieux les plus pauvres est également mis en évidence. L'une des réponses au problème de l'exclusion scolaire est ainsi étroitement liée aux stratégies de lutte contre la pauvreté.

Au niveau national, la formulation des buts et objectifs dans le cadre de la restructuration de l'éducation doit profiter des opportunités offertes par le contexte post-conflit en matière d'économie, selon le *New Kosovo Curriculum Framework* (p 18). L'éducation à l'entrepreneuriat est l'un des sujets d'enseignement transversaux du tronc commun, et permet aux élèves de comprendre le fonctionnement de l'économie de marché nouvellement établie au Kosovo, et d'acquérir les connaissances, valeurs et attitudes liées à l'entrepreneuriat (p 38). L'un des objectifs majeurs de cet enseignement est de créer une nouvelle culture économique au Kosovo pour que les futurs adultes puissent apporter une contribution efficace dans leur future vie professionnelle (p 38).

¹⁵² *New Kosovo Curriculum Framework*, 2001, p 37

L'apprentissage obligatoire de l'anglais en tant que langue étrangère vise par exemple à favoriser l'intégration des élèves au marché du travail, notamment international, et à soutenir une bonne adaptation aux défis des changements de la vie sociale et économique (p 58). Le principe d'intérêt national apparaît par ailleurs parmi les objectifs stratégiques de l'éducation au Kosovo. L'éducation est en effet vue comme la catégorie économique qui donne la plus grande impulsion, ce qui la propulse au rang d'intérêt national du plus haut niveau. Le niveau économique est en effet en relation avec le niveau éducatif de la population et avec la capacité de la société à se servir de ses propres réalisations en matière d'éducation pour soutenir un développement humain durable. Une éducation de qualité permettra ainsi de transformer la société kosovare pour une intégration européenne réussie¹⁵³.

La paix et la sécurité mondiales, soutenues par une bonne entente sur la scène internationale, participent également à la prévention des conflits. Cet objectif peut être soutenu par l'éducation à vocation internationale, qui doit « *favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux* »¹⁵⁴. Afin de favoriser la compréhension et la coopération internationales, « *l'éducation devrait comprendre l'analyse critique des facteurs historiques et actuels de caractère économique et politique qui sont à la base des contradictions et des tensions entre les pays, et l'étude des moyens de surmonter ces contradictions qui font effectivement obstacle à la compréhension et à la véritable coopération internationale et au développement de la paix mondiale* » (Recommandation, Unesco, art.14). L'Unesco encourage les Etats à utiliser tout type de supports, « *du livre de classe à la télévision* », ainsi que les nouvelles technologies de l'information pour diffuser les savoirs liés à l'éducation à vocation internationale (art.38 a). Lors de la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* de Jomtien (1990), la

¹⁵³ *Strategy for the pre-university education* (2006), p 22, 24

¹⁵⁴ art.3, commun à la *Charte des Nations Unies*, à l'*Acte constitutif de l'UNESCO* et à la *Déclaration universelle des droits de l'homme*

coopération internationale revêt une autre dimension que celle envisagée par l'Unesco, et doit désormais permettre le développement interne aux pays. Il ne s'agit plus seulement de s'entendre sur le plan des Relations internationales, mais de fournir aux pays les moyens de développer leurs ressources internes, de manière à permettre aux Etats de développer des systèmes éducatifs spécifiques aux besoins de leurs populations (Cadre d'Action 14).

Les participants du *Forum* de Varsovie (2000) reconnaissent l'existence d'une interaction de plus en plus forte entre les pays, influencée par l'évolution technique et la diffusion des idées. Pour faire face à ce phénomène de mondialisation, le savoir est indispensable car il permet le changement, associé à l'éducation qui permet d'accepter ce changement. Les participants constatent pourtant que malgré les engagements sur l'augmentation de l'aide internationale en faveur de l'éducation, l'assistance a baissé durant la décennie passée. Cette même période a été marquée par « *des régressions et des écueils liés en particulier à une recrudescence des inégalités sociales, de la violence et, dans certains pays, de la guerre* ». Le lien entre baisse des possibilités éducationnelles, par manque de coopération internationale, et augmentation des conflits est établi. Les participants du *Sommet du Millénaire* s'entendent par la suite pour intensifier leur coopération pour prévenir les guerres et conflits sur le long terme (art.8), notamment à travers le développement social, humain et économique. Le *New Kosovo Curriculum Framework* (2001) insiste également sur l'importance de la compréhension et de la coopération entre peuples, que cela soit à l'intérieur ou à l'extérieur du Kosovo. Les élèves doivent montrer un respect mutuel et une tolérance, ainsi que la volonté de coopérer et de respecter les règles qui promeuvent l'existence pacifique et la tolérance (p 30). L'étude de sa propre culture d'origine doit permettre le développement d'une attitude d'ouverture et de respect des autres traditions ou cultures, dans un esprit de dialogue pacifique entre les peuples et nations du monde (p 56).

A travers sa *Recommandation*, l'Unesco insiste également sur le rôle de l'éducation dans la prévention du recours à la guerre et à la violence, qui doit être considéré comme inadmissible (art. 6). Les contenus éducatifs doivent mettre en évidence l'importance du maintien de la paix à travers l'apprentissage des épisodes guerriers mondiaux. La Minuk traduit ce principe en intégrant l'inadmissibilité du recours à la violence aux codes de conduite des écoles. Les membres du personnel éducatif doivent ainsi veiller à ce que les enfants ne soient ni blessés ni exposés à des mots ou actions blessants, tout comme il est interdit de recourir à la punition corporelle et autres formes de punitions humiliantes dans les institutions éducatives¹⁵⁵. La Loi N°04/L-032 rappelle l'interdiction de punitions corporelles ou autres formes humiliantes de punition¹⁵⁶ (art.4.2). La gestion des comportements violents à l'école doit se faire à travers une coopération entre les parents, les services de police et les autorités publiques (art.7.3.4). Les règles de conduite à l'école, qui font la promotion d'un bon comportement et participent à l'élimination de la violence, sont établies par la municipalité sur propositions de la part des écoles (art.22.1). Tout fait de violence de la part d'un enseignant sera sanctionné par le retrait de la licence d'enseignement (art.33.11).

Les élèves doivent ainsi être amenés à la résolution pacifique de toutes sortes de conflits dans un esprit d'inadmissibilité du recours à la violence, qui n'amène qu'à l'escalade du conflit et empêche sa résolution à long terme¹⁵⁷. Cette résolution pacifique des conflits doit découler de la capacité des élèves à coopérer entre eux, à démontrer un esprit d'ouverture, de tolérance et de fairplay, acquis dans le cadre de l'éducation à la paix et à la tolérance et de l'éducation à la résolution pacifique de conflit. Afin de permettre aux étudiants non seulement d'acquérir les compétences de résolution pacifique des conflits mais aussi d'en saisir tout l'intérêt dans leur vie à

¹⁵⁵ UNMIK/REG/2002/19, art.22.1, Section 4.6.

¹⁵⁶ Art.1-Definitions (1.11.) Corporal punishment - « any form of striking or other non-accidental physical contact by a teacher or other staff member with a pupil other than obligatory intervention where a pupil imperils the safety of other pupils or staff »

¹⁵⁷ *New Kosovo Curriculum Framework* 2001, pp 39-40

l'école, en famille, en société et plus tard dans leur emploi, le *Kosovo Curriculum Framework* de 2001 préconise un apprentissage intégré et holistique (p 16). L'objectif est de faire comprendre aux élèves la problématique complexe des interconnexions qui caractérisent le monde actuel, à travers une approche large des événements, des processus et des peuples. Les élèves doivent par exemple être amenés à mettre en relation l'histoire locale et mondiale (p 29).

Les compétences acquises dans ces nouveaux systèmes seront transmises entre générations pour créer à terme une société plus stable, plus égalitaire et plus durable, qui permet une vie meilleure pour tout un chacun. L'éducation représente désormais un élément central dans la reconstruction post-guerre, en tant qu'outil de diffusion des valeurs liées à la citoyenneté démocratique qui favorisent la création d'une culture commune basée sur le respect de la différence, la non discrimination et l'égalité des chances. En s'investissant dans l'éducation, les intervenants humanitaires, comme la Communauté internationale, sont ainsi passés d'une logique d'assistanat et d'intervention ponctuelle à une logique de reconstruction à long terme. Investir sur l'éducation est ainsi un pari sur l'avenir. L'éducation reste cependant une impulsion dans le contexte global post-conflit. Pour que les effets soient durables, il faut une reconstruction fondamentale aux niveaux politique, social et culturel¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Annette Isaac Consulting, *Education and Peacebuilding - A Preliminary Operational Framework*, April 23, 1999, Ottawa, Ontario

Chapitre 2. L'éducation au Kosovo, de Milosevic à la Minuk

1. Politisation et instrumentalisation de l'éducation au Kosovo

La Constitution de 1974 a été rédigée dans l'optique de régler le problème de la nationalité en Yougoslavie, notamment pour arrêter les violences intercommunautaires qui secouaient le Kosovo. Décentralisatrice, la Constitution de 1974 donne au Kosovo et à la Vojvodine la même autonomie que les Républiques de Yougoslavie en termes d'administration, d'assemblée, de force de police, de systèmes bancaire et judiciaire. L'appellation Kosovo-Métohiya est abandonnée, métohi signifiant « terre de l'église orthodoxe », car elle comportait en effet une connotation serbe. A travers la politique de représentation numérique, les Albanais sont désormais plus nombreux à travailler dans les sphères administratives du Kosovo que les Serbes. Le Gouvernement provincial, à majorité albanaise, contrôle la direction politique de l'éducation et le programme, alors que les municipalités sont en charge de l'administration de l'enseignement primaire et secondaire. L'Albanais devient ainsi une langue d'enseignement officiel. A travers l'autonomie acquise, le Gouvernement provincial du Kosovo commence également à s'intéresser aux problèmes ethniques, auparavant du ressort fédéral.

Négation du droit des Albanais à l'éducation

Nombreux sont les Albanais qui voient l'éducation comme un moyen d'avancer en tant que peuple, bien qu'il existe de longue date un sentiment ambivalent dans la population Albanaise du Kosovo au sujet de l'éducation scolaire. Dans cette société patriarcale, les chefs de maison craignent en effet que la naissance d'une intelligentsia nuise à leur autorité. Cependant, l'enseignement en albanais est envisagé comme un attribut de nationalité qui participe à la construction d'un Etat albanais au Kosovo. Avec l'établissement du Kosovo Educational Council en 1975, l'éducation est placée dans les priorités des Albanais du Kosovo et devient le nerf de la renaissance culturelle et nationale albanaise. L'éducation cristallise dès lors les oppositions entre

Serbes et Albanais, et devient un lieu de production et de diffusion de contenus nationalistes, ainsi qu'un terrain d'affrontement politique. Le contrôle des écoles et des universités est, pour les deux parties, directement lié à la protection de leur identité nationale.

Le développement de l'enseignement en langue albanaise est en effet considéré par les nationalistes Serbes comme les prémices d'une tentative de sécession. Le Kosovo est dénoncé comme un « Etat dans l'Etat », l'éducation en albanais devient une menace à l'intégrité territoriale serbe. Les problèmes matériels posés par l'enseignement en albanais exacerbent les tensions entre les communautés. Pour les Serbes, les Albanais font porter le poids de leur démographie galopante à l'ensemble de la Yougoslavie. La réticence des autorités kosovares à établir un contrôle des naissances ou un système de planning familial est ainsi interprétée par le nationalisme serbe comme la preuve d'une recherche de supériorité démographique, témoin de leur volonté sécessionniste.

Le 23 mars 1989, la Constitution des tanks est adoptée, ce qui annule le statut d'autonomie du Kosovo. Les nouvelles dispositions constitutionnelles entraînent le transfert des pouvoirs locaux vers le Ministère de l'intérieur serbe. Dans un premier temps, la ségrégation est imposée dans l'éducation. Le Gouvernement de Belgrade déclare officiellement une utilisation alternée de l'occupation des locaux dès septembre 1989. Le matin, seuls les cours en serbo-croates sont assurés, les cours en albanais sont dispensés après. Les tensions entre élèves se multiplient, les Albanais refusent la ségrégation. Quatre écoles où le climat est particulièrement tendu sont fermées. Certaines écoles sont matériellement divisées en deux, afin que les élèves ne se croisent plus pendant les roulements¹⁵⁹. Chaque communauté a désormais son personnel enseignant et ses salles de cours. Puis, les locaux habituels sont déclarés officiellement surchargés, et des bâtiments privés

¹⁵⁹ Kostovicova, D. ; 2005, *Kosovo – The politics of identity and space*, Ed. Routledge, UK / USA, p 63-65

sont affectés pour l'enseignement en albanais. Ces conditions matérielles rendent l'accès aux salles de classe plus difficile, et fait baisser la qualité de l'enseignement.

Rapidement, les lois provinciales sur l'éducation sont abrogées et un parcours éducationnel est imposé. En janvier 1990, la *Loi sur l'éducation primaire* et la *Loi sur l'éducation secondaire* imposent le Conseil serbe de l'éducation comme unique autorité politique pour établir le programme, ce qui annule le pouvoir décisionnel en matière éducationnelle des autorités provinciales du Kosovo. Le programme proposé par la Serbie pour le Kosovo diffère de celui utilisé en Serbie, notamment dans les sujets nationaux relatifs aux Albanais. Cela suggère que l'Etat serbe utilise consciemment les contenus scolaires pour diffuser des images stéréotypées et diabolisées des Albanais, ce qui n'aurait pas manqué de soulever des protestations albanaises si ce programme leur avait été proposé. Si le nouveau programme proposé par les autorités serbes pour le Kosovo contient des références aux auteurs Albanais ou des références à l'histoire albanaise, censées protéger l'identité albanaise selon le Gouvernement serbe, il est cependant vu par les Albanais comme une stratégie d'assimilation. Par exemple, l'enseignement de musique en première année de primaire ne contient aucune chanson albanaise et les enfants Albanais apprennent des chansons yougoslaves traduites en albanais. Les cours d'art et de littérature sont en effet souvent un objet de discorde, en raison de leur contenu hautement culturel et leur potentiel de diffusion des idées nationalistes.

En février 1990, les étudiants Serbes et Monténégrins du Kosovo demandent à être logés dans des dortoirs séparés auprès des autorités provinciales, républicaines et fédérales. L'argument est que l'université est devenue un lieu de protestation pour les étudiants Albanais, qui intimident les autres étudiants. En réaction de protestation, les étudiants Albanais allument des bougies dans le dortoir pour dénoncer la mort de manifestants Albanais. Des véhicules armés serbes arrivent sur le

campus, des gaz lacrymogènes sont lancés dans le dortoir¹⁶⁰. Le 16 mars 1990, les étudiants Albanais sont exclus du dortoir. Ils sont hébergés par des familles, dans des maisons privées, à Prishtina. Le Youth Parliament s'organise pour lancer des appels afin de placer les étudiants dans des familles. Trois mille étudiants trouvent un toit par ce biais. Même les familles les plus pauvres ouvrent leurs portes. La nourriture est souvent fournie par les restaurateurs, qebaptores, privés. Le dortoir n°5 de l'université désormais ethniquement homogène, et les roulements entre les groupes ethniques dans l'utilisation des locaux scolaires, deviennent le symbole d'une division irrémédiable.

Au printemps 1990, les autorités serbes annoncent l'imposition d'un programme unique pour l'ensemble du territoire de la République serbe, dont la Province du Kosovo, pour l'année à venir. Dans ce programme, il n'y a plus de place laissée à un enseignement spécifique aux Albanais. La base idéologique de la politique serbe, contenue dans le *Programme pour la paix, la liberté, l'équité, la démocratie et la prospérité dans la province socialiste autonome du Kosovo*, contient un objectif d'unification de la Serbie. Le plan opérationnel de ce programme contient une section spécifiquement dévolue à l'éducation, qui sera désormais dispensée uniquement en serbo-croate. Les classes dont l'enseignement se fait en albanais ferment définitivement. Le Kosovo Education Council albanais continue de travailler, et déclare les lois serbes non légales. Deux logiques éducationnelles commencent à coexister en parallèle.

De nouvelles formes de gestion de l'urgence sont également adoptées par les autorités serbes. La gestion de l'urgence entraîne le remplacement dans la fonction publique des directeurs Albanais par des Serbes, puis des licenciements en masse des fonctionnaires Albanais. Le contrôle des municipalités facilite le démantèlement des autres structures «albanisées», dont l'enseignement. La liberté éducationnelle des Albanais leur est dès lors déniée par le régime de la Republika Sprska,

¹⁶⁰ Kostovicova, D. ; 2005, *Op.Cité*, p66

dont l'objectif est la création d'un territoire serbe ethniquement pur, par l'assimilation puis par le nettoyage ethnique de la population Albanaise. En 1992, entre 23 000 et 26 000 enseignants albanophones sont licenciés le même jour¹⁶¹. L'école devient ainsi, sous la Republika Srpska, un outil de domination serbe.

Dès le 24 août 1990, les Albanais adoptent un programme parallèle, en réaction à l'imposition du parcours éducationnel unique en langue serbe. Ce programme est issu de la compilation des programmes en vigueur durant l'autonomie avalisés par les autorités provinciales kosovares. Dans le système éducatif parallèle, la philosophie est d'inculquer des valeurs et d'instaurer la patience, dans l'idée que l'éducation est une valeur supérieure à la guerre. Ce positionnement, développé dans le cadre de la résistance civile pacifique menée par Rugova, vise à montrer une image différente de la scolarité que ce qu'ont connu les élèves albanophones pendant la ségrégation. Les Albanais du Kosovo entretiennent par le biais de ces services publics parallèles un lien et une solidarité sociale, ainsi qu'une image de groupe positive. Les écoles sont renommées après accord des autorités éducationnelles parallèles du Kosovo. Beaucoup des noms choisis sont ceux de personnes bannies durant le communisme ou de régions hautement symboliques comme la Drenica ou Iliria, ce qui renforce le sentiment national et soutient la lutte identitaire des Albanais Kosovars. Les minorités non Serbes sont sommées de choisir entre le système officiel serbe, ce que font la plupart des minorités Slaves Musulmanes, et le système parallèle, auquel participent beaucoup de Turcs. Les Roms tentent de suivre la nationalité dominante là où ils vivent¹⁶², ce qui sera considéré après la guerre comme un acte de collaboration avec les Serbes.

¹⁶¹OCDE, *Thematic review of national policies for education – kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002 et Anderson, K.; Breca, S.; *Educational Reform in the Balkans: Getting Past the Conflict in Kosovo*, International electronic journal for leadership in learning, Université de Calgary, Canada

¹⁶²Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallelworlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p43 et Kostovicova, D. ; 2005, *Op.Cité*, p81-83

Les professeurs du système parallèle continuent d'enseigner le programme établi par l'administration provinciale, marqué par l'autoritarisme communiste. Les matières révisées dans le programme parallèle albanais ne sont pas clairement visibles. Les contenus liés au communisme ont été remplacés, dans les enseignements primaires parallèles, par des contenus centrés sur la vision albanaise nationaliste. Dans les sujets non liés à la nationalité albanaise, comme la philosophie ou la sociologie, les enseignements restent basés sur ceux de Belgrade. En 1991, les imprimeries qui publient des livres d'école en albanais sont fermées. Les livres de cours sont dans un premier temps acheminés en contrebande, souvent d'Albanie, puis les Kosovars Albanais commencent à les produire eux-mêmes. De 1990 à 1997, ce sont ainsi cent cinquante six nouveaux manuels qui sont développés pour les écoles et les universités parallèles, souvent imprimés à l'étranger puis ramenés en contrebande et distribués illégalement¹⁶³. La fourniture de livres a ainsi représenté un problème chronique, notamment en sciences et en médecine universitaire.

La supériorité numérique des élèves Albanais au Kosovo est par ailleurs vue par le régime serbe comme une anomalie qui doit être inversée. Alors que les classes d'élèves Serbes sont peu chargées, ce qui au final leur permet une meilleure qualité d'éducation, cela est présenté comme une preuve de l'albanisation du Kosovo. La politique serbe de parité du 1 pour 1 est établie pour lutter contre les inégalités faites aux Serbes au Kosovo. En mai 1991, les autorités serbes annoncent un plan pour fermer la moitié des écoles secondaires, avec désormais des places pour seulement 28% des Albanais qui sortent de l'école élémentaire. Les écoles secondaires passent de cent-quatorze à cinquante-huit, avec 9100 places en secondaire pour les Albanais quand 32 000 élèves sortent du primaire. Les résultats de la première année de primaire pour les élèves qui n'ont pas suivi le cursus

¹⁶³ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Op.Cité*, p45

serbe sont considérés comme nuls et non avenus. S'ils veulent continuer, les élèves doivent passer, en serbe, un examen portant sur le programme serbe¹⁶⁴.

En juin et août 1991, la police empêche physiquement les Albanais de s'inscrire en secondaire. En août 1991, six mille enseignants du secondaire sont licenciés, ainsi que les directeurs de cent quinze écoles élémentaires¹⁶⁵. La rentrée du 3 septembre 1991 ne se fait qu'avec des élèves et enseignants Serbes et Monténégrins¹⁶⁶. Les élèves de primaire, de secondaire, les enseignants et étudiants Albanais sont empêchés par l'armée et la police de se rendre à leurs cours et d'entrer dans leurs écoles. Dans certains cas, des tanks sont stationnés autour des écoles pour effrayer parents et enfants, et empêcher les élèves d'entrer. L'accès des Albanais à l'école primaire et secondaire est en effet soumis à leur acceptation des programmes et lois serbes sur l'éducation. Elèves et enseignants Albanais protestent quotidiennement dans les cours d'écoles, et sont dispersés par la police serbe. Certains sont battus, d'autres arrêtés. Les livres scolaires en albanais sont brûlés.

La résistance civile albanaise pour l'éducation

Face au déni d'éducation de la Republika Srpska, les Albanais du Kosovo organisent leur propre système d'éducation, parallèle au système officiel serbe, traduisant une résistance pacifique et collective. Ce système clandestin, développé dans le cadre des institutions parallèles albanaises, devient le système officiel des Kosovars Albanais de 1992 à 1998. Les Albanais y sont libres d'enseigner dans leur langue, leurs propres programmes et contenus. Ce système permet ainsi aux Albanais de renforcer leur cohésion de groupe, et représente un mode de résistance politique et civile, ainsi qu'une affirmation identitaire à travers le rejet du curriculum serbe et du financement fédéral. Dans ce système, les lois sont celles en vigueur entre 1974 et 1989. La lutte pour

¹⁶⁴Kostovicova, D. ; 2005, *Op.Cité*, p88

¹⁶⁵Clark, H. ; 2000, *Op.Cité*, p96

¹⁶⁶Kostovicova, D. ; 2005, *Op.cité*, p1

l'éducation des années 1990 symbolise en effet, pour les Albanais du Kosovo, la défense des droits acquis pendant l'autonomie et le maintien de la société albanaise¹⁶⁷.

Les résultats d'un sondage « How to defend Albanian education in Kosovo », organisé par le journal *Bujku* en août 1991, laissent apparaître qu'un système scolaire parallèle ne serait pas possible à mettre en place ni bénéfique, notamment par manque de financement¹⁶⁸. Les parents sont en effet sans travail suite aux renvois massifs, les enfants sans écoles pour la rentrée de 1991. Une baisse de moral se fait sentir dans la population qui presse le Conseil albanais de coordination pour les questions éducatives au Kosovo de trouver une solution concrète et effective. Certains avancent que professeurs et élèves commencent à se voir dans des locaux privés à l'initiative de certains parents. L'enseignement parallèle aurait ainsi débuté de manière improvisée.

A l'automne 1991, le Conseil albanais de coordination pour les questions éducatives au Kosovo, toujours en activité bien que sans autorité légale, retarde la rentrée scolaire face à la fermeture des écoles secondaires et parfois des écoles primaires. La rentrée est repoussée au 16 octobre dans un premier temps, puis remise à plus tard. Des protestations non violentes amènent les autorités serbes à accorder trois bâtiments, vétustes et mal équipés, pour 10 400 élèves Albanais¹⁶⁹. Cependant, la Constitution yougoslave rend l'enseignement primaire obligatoire, et 90% des écoles du Kosovo rouvrent, avec toujours la ségrégation et sans l'albanais comme langue d'enseignement. Lorsque les bâtiments sont partagés, les élèves Serbes et Albanais peuvent ne jamais se croiser, le bâtiment ayant désormais deux entrées, deux administrations différentes, deux noms. Des murs sont montés, des couloirs utilisés comme salles de cours. Les divisions sont souvent décidées par les Serbes, à leur avantage. L'école Hasan Pristina, Dositej Obradovic en serbe, est un exemple d'école

¹⁶⁷ Clark, H. ; 2000, *Op.Cité*, p96

¹⁶⁸Kostovicova, D. ; 2005, *Op.Cité*, p94

¹⁶⁹ Clark, H. ; 2000, *Op.cité*, p97-98

divisée de l'intérieur. Située dans des quartiers proches, l'école héberge plusieurs classes albanaises de l'école Faik Konica, les Albanais n'y ayant plus accès. Les cours y sont dispensés en quatre roulements, et un cours dure 35 mn pour les Albanais.

Les difficultés à accéder aux écoles laissent ainsi les Albanais du Kosovo sans autre choix que de s'organiser en dehors du système officiel, dans un système considéré comme parallèle par les observateurs extérieurs mais comme officiel par la population Albanaise du Kosovo. Le 18 janvier 1992, le quotidien *Bujku* donne les détails pour concrétiser l'enseignement parallèle et le commencer dès le 20 janvier. Les enseignants sont appelés à retourner au travail. L'école primaire continue dans les locaux habituels, les élèves de primaire y ont accès la plupart du temps, exception faite des zones à forte population serbe. Les autorités serbes déclarent la situation temporaire, cet accès est en effet permis par la Constitution serbe qui garantit l'accès à l'éducation primaire. Ce qui n'implique pas la reconnaissance de l'éducation en albanais par les autorités serbes. Dans les zones à majorité albanaise, les bâtiments sont utilisés comme avant, seul le financement par les autorités albanaises parallèles change.

Parfois, les Serbes délaissent les écoles où ils sont minoritaires, pour rejoindre des écoles entièrement serbophones. L'école laissée est alors utilisée par les Albanais. L'enseignement primaire continue ainsi à être dispensé dans les écoles officielles par un système de roulement dans l'occupation des locaux. Trois roulements sont organisés dans la plupart des écoles afin que les nombreux élève albanophones puissent être scolarisés. Les heures de cours sont généralement réduites à 40 mn au lieu de 45. L'enseignement secondaire parallèle est dispensé dans des locaux privés dès février 1992. La première école parallèle ouvre à Pèc. Le système parallèle rencontre des difficultés pour trouver les locaux pour les premières années de secondaire, car les élèves ne se connaissent pas encore et l'information se diffuse par des réseaux clandestins, le message a alors

du mal à trouver ses destinataires. De plus, les bâtiments de primaires sont parfois utilisés pour les cours secondaires, voire post-secondaires, ce qui réduit encore les heures de cours et augmente le nombre de roulements.

Au début de l'année scolaire 1992-1993, élèves et enseignants Albanais essayent de nouveau d'entrer dans leurs écoles. La police bloque de nouveau l'entrée des écoles secondaires et parfois même primaires. Des manifestations de protestation ont lieu, dont la plus grande les 12 et 13 octobre, réprimée violemment notamment le second jour, lorsque la couverture médiatique se fait moindre. Les secondaires sont quasiment toujours empêchés d'accéder aux écoles. Des négociations sur l'éducation, entre Milosevic et le leader Albanais Rugova, commencent du 13 au 15 octobre 1992 à Prishtina et se poursuivent à Belgrade le 22. La réouverture des écoles élémentaires et secondaires est prévue pour le 2 ou 3 novembre. Ce qui n'a pas lieu.

En 1993, et pour la première fois, un programme d'enseignement produit par Belgrade est imposé à toutes les structures éducatives de Serbie et du Kosovo. Les négociateurs Serbes ont même fait deux concessions importantes aux représentants de la communauté Albanaise. Ces concessions portent sur la possibilité pour les Albanais de suivre le programme de 1990 et la reconnaissance des crédits gagnés par les élèves dans l'enseignement parallèle. Un enseignement en albanais pour la musique, les arts, l'histoire et la géographie est également promis. Les autorités yougoslaves proposent aux élèves de quitter le système parallèle albanais pour le système serbe. Mais pour que les Albanais puissent poursuivre leurs études dans les écoles d'Etat, ils doivent reconnaître l'autorité serbe¹⁷⁰. Par ailleurs, le contenu du programme reste le reflet du nationalisme serbe.

¹⁷⁰Clark, H. ; 2000, *Op.cité*, p94

Dès sa mise en place, deux autorités se concurrencent pour la direction de l'éducation parallèle. D'une part, le Ministère de l'éducation en exil, d'autre part, un organisme clandestin présent au Kosovo, la Ligue Naïm Frasheri des éducateurs, LASH, fondée en décembre 1990. Jusqu'en 1994, les décisions sont principalement prises par le LASH. Au même moment, une autorité du Gouvernement parallèle voit le jour, à travers le groupe parlementaire sur l'éducation. Le système éducatif parallèle est ainsi repensé en 1994, ce qui révèle son manque de direction politique. L'absence d'une autorité éducationnelle désignée a en effet entraîné la prolifération des décisions, tant au Kosovo que dans la diaspora. Cela a limité les aspects de la construction étatique par le biais de l'éducation, et créé une compétition parmi les décideurs. En 1994-1995, le primaire et le secondaire de l'éducation parallèle sont sujets à une recentralisation. Le *Décret parlementaire sur l'administration temporaire de l'éducation* constitue désormais une base, bien que parallèle, pour adopter un ensemble de règles administratives sur un large éventail d'aspects de l'éducation primaire et secondaire. Les Conseils municipaux d'éducation remplacent les Bureaux municipaux d'éducation en tant qu'autorité locale. Les administrateurs éducationnels du LASH sont remplacés par des commissaires du LDK ou des politiciens. La réforme entraîne le changement des dirigeants d'école de l'éducation parallèle. Les Conseils municipaux sur l'éducation y placent leurs propres candidats LDK, même en cas de désaccord avec les employés des écoles. Les « désobéissants » sont menacés de ne plus être payés¹⁷¹. Cette récupération de l'autorité par le parti de Rugova, la LDK, est considérée par les opposants internes comme comparable aux réformes de 1990-1991 dans leur unilatéralisme.

En 1995, un accord entre Rugova et Belgrade, qui vise à réintégrer les enfants Albanais dans les écoles publiques, est signé. De nouveau, cet accord n'est pas appliqué. Le 1^{er} septembre 1996, les contacts reprennent entre Rugova et Milosevic, dans le cadre de la Conférence internationale sur

¹⁷¹Kostovicova, D. ; 2005, *Op.cité*, p181-187

l'ex-Yougoslavie à Genève. Un accord est passé sur l'enseignement universitaire. L'accord porte sur le retour des étudiants et élèves Albanais dans les locaux scolaires. Les considérations sur le programme et le financement sont laissées de côté. Cet accord se veut basé sur des valeurs humanitaires, pour dépasser les querelles politiques. Les partisans de Rugova voient cet accord comme une preuve de la réussite de la lutte non violente et de la normalisation de l'éducation albanaise au Kosovo. Pour les opposants, c'est le coup fatal porté à la lutte nationale. Une nouvelle fois, cet accord n'est pas appliqué.

L'éducation, qui avait été un facteur de cohésion entre les Albanais, devient un facteur de discorde, ce qui met en lumière les oppositions internes sur les moyens de lutte nationale. Un nouveau mouvement de protestation étudiant émerge en 1997. La résistance des étudiants Albanais devient visible dans la rue, bien que toujours non violente. Les étudiants s'émancipent de la LDK par le mouvement d'Union indépendante des étudiants de l'université albanaise de Prishtina, UPSUP. Ils organisent trois manifestations non violentes les 1^{er} et 25 octobre, et le 30 décembre 1997, pour demander la libération des bâtiments occupés par les Serbes. Les étudiants Albanais ne demandent pas l'expulsion des étudiants Serbes. Ils veulent réintégrer les locaux tout en gardant une indépendance sur les programmes, l'administration, la législation et le financement. Rugova leur demande de repousser leurs protestations, ce qui entraîne une nouvelle distanciation entre les étudiants et le leader politique.

Dès 1997, le début des affrontements armés rend la scolarisation encore plus instable, avec de fréquentes interruptions dans la scolarité et la destruction des installations scolaires. De nombreux élèves sont déscolarisés, environ 25%, avec une perte beaucoup plus importante pour les

filles¹⁷². En avril 1998, la scolarisation des enfants du système parallèle rencontre des perturbations suffisamment importantes pour y mettre un terme. 95 000 enfants sont déscolarisés, soit en raison de la fermeture ou de la destruction de l'école, soit en raison des déplacements en conséquence des exactions armées. L'écroulement du système éducatif parallèle albanais en 1998 entraîne un fort taux d'illettrisme chez les jeunes Albanais du Kosovo.

Le 23 mars 1998, une nouvelle rencontre entre représentants Serbes et Albanais vise la mise en œuvre l'accord de 1996. La proposition est la normalisation pour tous les élèves et étudiants du Kosovo dès la rentrée 1998-1999, avec toujours des roulements ethniques. L'opposition étudiante albanaise dénonce le protocole qui vise à implémenter l'accord, qu'elle considère ségrégationniste et injuste. Ce protocole prévoit en effet la séparation à 50% des locaux, indépendamment du nombre d'élèves¹⁷³. Pour les étudiants Albanais, les concessions sur l'éducation équivalent à une concession sur le statut d'indépendance du Kosovo. L'UÇK, l'Armée de libération du Kosovo, le bras armé de la résistance albanaise, s'est déjà fait connaître et gagne les sympathies étudiantes.

Les difficultés du système parallèle d'éducation

Si le système parallèle a permis de scolariser les enfants albanophones du Kosovo et de contourner le déni d'éducation en langue maternelle, il a rencontré de nombreuses difficultés notamment en termes de qualité de l'éducation, de sécurité et de financement. Les professeurs du système parallèle sont en effet pour une partie non expérimentés. Les professeurs qualifiés qui fuient à l'étranger sont nombreux, notamment pour gagner de l'argent à envoyer. Durant les années du système parallèle, il n'y a pas de système de formation des enseignants. Ainsi, en 1997, 20% des enseignants du système parallèle sont non qualifiés. Dans les situations d'urgence, il peut en effet y

¹⁷²Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p80

¹⁷³Kostovicova, D. ; 2005, *Op.cité*, p189-195, 198, 200

avoir une pénurie de professeurs qualifiés en raison de la dispersion de la communauté. Certains peuvent ainsi connaître leur toute première expérience en tant qu'enseignant¹⁷⁴.

Au début du fonctionnement de l'éducation parallèle, les enseignants ne sont pas payés, exceptés certains en grandes difficultés, payés par leur syndicat. En mars 1991, le Gouvernement serbe adopte en effet une loi rétroactive au 1er janvier 1991 qui impose l'arrêt du financement des écoles qui n'appliquent pas le programme serbe. En janvier 1991, les autorités de Belgrade arrêtent de payer les enseignants Albanais du secondaire, et les enseignants du primaire en avril. Une solidarité s'installe, des enseignants partagent alors leurs salaires ou aide financière fournie par la diaspora, notamment de Suisse. Une campagne est organisée, localement par la LDK de Rugova ou par des individuels, pour collecter de l'argent pour les professeurs. En 1993, le Gouvernement parallèle commence à verser des salaires, initialement 20DM par mois et jusqu'à 150-160 DM en 1997, souvent payés avec retard¹⁷⁵. Le système éducatif parallèle est entièrement autofinancé, via le fonds du Gouvernement de la République du Kosovo, KQFK. Le financement de l'éducation équivaut à environ 30% du budget du KQFK¹⁷⁶.

Le plus gros apport financier reste perçu à l'intérieur du Kosovo, environ les deux tiers en 1994. Les plupart des taxes sont collectées auprès des entreprises et commerces. Les parents participent également, à travers un système de taxation volontaire. En 1995, la participation financière des parents devient obligatoire. L'argent est collecté par des percepteurs, généralement mensuellement, avec un roulement pour ne pas avoir trop d'argent sur eux en cas d'arrestation. Le système parallèle reste très dépendant de l'extérieur, notamment de la taxation de 3% payée par les

¹⁷⁴International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO (Introduction, document internet), chap.3, p75, chap.4, p180

¹⁷⁵ Clark, H. ; 2000, *Op.Cité*, p100

¹⁷⁶ OCDE, *Thematic review of national policies for education – kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002, p12

travailleurs de la diaspora Albanaise. Les sommes sont versées sur des comptes bancaires ouverts en Europe, sous le nom *La patrie t'appelle*, qui financent le système parallèle. Des aides financières et matérielles sont également demandées par les professeurs à leurs homologues occidentaux. Dans la seconde moitié de 1990, des organisations internationales apportent aussi leur aide¹⁷⁷.

Les difficultés du système parallèle sont aussi financières. Les équipements sont absents, ce qui oblige les participants à trouver des solutions comme peindre le tableau noir sur les murs. Les classes sont surchargées et le matériel manque. Au début, certains élèves n'ont ni de quoi s'asseoir, ni de quoi écrire. Les professeurs pensent alors que la situation est provisoire, ce système précaire est alors vu avant tout comme un moyen pour les élèves de ne pas perdre leurs acquis. Pourtant, jusqu'en 1999, 97% des enfants Albanais scolarisés le sont dans les écoles du système parallèle albanais.

Les enjeux sécuritaires sont également importants. Les lieux d'enseignement changent souvent pour éviter les interventions de police ou d'intimidation. Au début de l'enseignement parallèle, près de 900 lieux sont utilisés, avant que des endroits stables ne soient trouvés. Les élèves sont par ailleurs souvent harcelés par la police pour connaître les lieux d'enseignement. A la fin de l'année scolaire, les descentes de police visent à saisir les diplômes, les registres et les sceaux officiels. Entre 1991 et 1993, deux mille enseignants et quatre cents élèves sont maltraités, 18 élèves sont morts, 140 enseignants et 6 élèves sont condamnés à des peines de 20 à 60 jours de prison¹⁷⁸. Intimidations et répression serbes font qu'en 1996, le taux d'inscription baisse de 12% en primaire, 21% en secondaire et de presque 50% pour le supérieur¹⁷⁹.

¹⁷⁷ Clark, H. ; 2000, *Op.Cité*, p102-104

¹⁷⁸ Clark, H. ; 2000, *Op.Cité*, p100

¹⁷⁹ OCDE, *Thematic review of national policies for education – Kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002

L'objectif du système d'éducation parallèle est de lutter contre l'illettrisme, de conserver une cohésion sociale, et de prévenir les départs massifs et le développement de la délinquance ou de l'extrémisme politique. Durant la période de ségrégation, l'enseignement parallèle albanais est également un moyen de conserver des liens de solidarité entre Albanais, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du Kosovo, ainsi qu'un moyen de sauvegarder et de diffuser l'identité albanaise. Les mesures serbes ont en effet entraîné la fermeture des lieux culturels, l'interdiction de manifestations liées à la tradition et à la culture albanaise, le changement du nom des rues, l'interdiction de participer à la vie publique du pays pour les Albanais. Face à la défaite du pacifisme albanais, l'éducation est cependant apparue comme un symbole de cet échec¹⁸⁰. Les diplômes obtenus dans l'enseignement parallèle ne sont par ailleurs pas reconnus par les autorités officielles, bien qu'ils soient acceptés dans certains pays.

Par ailleurs, si le système parallèle favorise le renforcement de l'identité et de la solidarité albanaise au Kosovo, il est aussi isolé des développements en matière éducationnelle, notamment au moment où la Communauté internationale s'engage pour l'éducation universelle. Les nombreuses années d'isolement de ce système et le manque de matériel et de qualification des enseignants a entraîné un retard important tant dans les méthodes pédagogiques que dans les contenus enseignés, et dans le niveau de formation des étudiants qui ont fréquenté ce système. Par exemple, les méthodes d'enseignement consistent principalement en un apprentissage par cœur et le temps réduit des cours entraîne le fait que les élèves prennent uniquement des notes d'après un cours magistral. Peu de temps est accordé pour retravailler les contenus mal assimilés ou répondre aux questions. Le style d'enseignement déjà autoritaire semble s'être durci au cours des années d'enseignement parallèle¹⁸¹.

¹⁸⁰Kostovicova, D. ; 2005, *Op.cité*, p182

¹⁸¹Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p46

2. Une mission d'administration civile prête à s'attaquer aux racines du conflit

La multiplication des interventions internationales auprès des populations en situation de guerres ou en post-conflit est une opportunité pour la Communauté internationale d'appliquer ses principes et visions. Cette dernière semble cependant de plus en plus consciente des aspects construits de ces affrontements et de la possibilité de les déconstruire. Dans sa reconstruction du Kosovo, la Minuk doit ainsi non seulement faire face aux conséquences et destructions de la guerre, mais aussi permettre la neutralisation des facteurs du conflit.

Le choix de la transition démocratique du Kosovo est ainsi posé dans la perspective de prévenir l'apparition de conflits ultérieurs en s'attaquant aux racines du conflit, c'est-à-dire en déconstruisant les conditions structurelles et mentales qui ont amené à la guerre. Les raisons du conflit ont en effet été globalement identifiées comme les inégalités engendrées par le régime de la Republika Sprska, associées à un contexte d'autoritarisme politique et une faiblesse de la société civile. Dans la perspective internationale, la prévention des conflits est permise par le développement économique et social, par l'émergence d'une cohésion sociale, par les possibilités de participation des populations au processus décisionnel, ainsi que par une gouvernance et des institutions démocratiques. L'objectif final est une égalité d'accès des habitants issus de toutes les communautés du Kosovo à l'ensemble des domaines liés à la vie et aux services publics.

Une multiplicité de causes sous-jacentes au conflit

Certains observateurs, face à l'ampleur et au systématisme des exactions menées contre les populations civiles dans les conflits armés contemporains, prônent l'irrationalité des événements considérés comme inexplicables ou imprévisibles. Cette approche traduit les aspects traumatiques que comportent ces guerres, y compris aux yeux des observateurs extérieurs et éloignés. Cette réaction entraîne cependant la perte de compréhension des fondements mêmes de ce type d'exactions. Les victimisations massives de guerre sont en effet une stratégie, une composante d'un

projet plus global d'appropriation d'un territoire, qui vise à établir la supériorité d'un groupe. De plus en plus de chercheurs académiques s'intéressent ainsi à la création des conditions qui permettent les atteintes massives et systématiques aux populations civiles. Sémelin (2005)¹⁸² met en effet en avant la *rationalité* des crimes de masse. Cependant, il y accole la notion de *délirante*, ce qui laisse supposer que les auteurs de ces crimes, initiateurs ou exécutants, présentent des caractères pathologiques. Cela revient à avaliser la perception des ces actes comme ne relevant pas de la volonté complète des porteurs de projet, ce qui limite leurs responsabilités¹⁸³.

Les atteintes massives et systématiques dont font l'objet les populations civiles dans les conflits armés contemporains sont pourtant le résultat de conditions créées sur le long terme. Un cadre établi par le concepteur du crime permet de développer des conditions qui autorisent et légitiment les atteintes portées aux populations civiles. Ces conditions sont notamment l'adhésion ou la non opposition des membres du groupe dominant à une idéologie destructrice, et la perception d'un groupe désigné comme responsable de problèmes locaux et comme menaçant le groupe dominant. A travers son rôle d'administrateur au Kosovo, la Communauté internationale cherche à déconstruire ces conditions favorables aux conflits basés sur des revendications identitaires, tout en reconstruisant un nouveau cadre dans lequel s'expriment des principes propres à prévenir les conflits armés. L'élimination des racines du conflit s'entend tant dans le changement global et contextuel, que dans le changement des individus et de leur rapport entre eux.

Dans les objectifs novateurs attribués à la Minuk, la Communauté internationale prend en compte une multiplicité de causes sous-jacentes au conflit, ainsi que les interactions entre le contexte et les individus. Ce positionnement fait écho à la théorie de la motivation socioculturelle¹

¹⁸² Sémelin, J. ; 2005, *Purifier et détruire*, Seuil, p 83-86

¹⁸³ Ce qui, sur le plan pénal, peut remettre en cause la responsabilité des auteurs, quelque soit leur niveau d'implication.

¹⁸⁴ Staub ; 2003, *Op.Cité*

défendue par Staub. Cette théorie postule la violence de groupe comme le résultat d'une multiplicité d'influences qui interagissent. Ces influences incluent des dispositions culturelles, des conditions de vie difficiles et un conflit de groupe préexistant. Staub se concentre sur l'évolution et les changements sociaux et individuels, et plaide pour la nécessité de considérer de multiples facteurs en interaction.

En premier lieu, les instigateurs ont, de par leur statut de pouvoir, les possibilités de mettre en place, à large échelle, un cadre qui construit la violence entre communautés désignées. Pour de nombreux auteurs, comme Ternon (1995), Sémelin (2005) ou Bruneteau (2004), le porteur de projet est très souvent un Etat ou une entité de type gouvernementale. Le niveau de pouvoir à l'origine du projet de domination entraîne l'implication d'instances décisionnelles, ainsi que l'appareil d'Etat. Cette position permet à celui qui détient l'autorité de désigner deux groupes distincts, dont l'un doit se soumettre. La préexistence d'une population multicommunautaire, par exemple composée de communautés langagières, religieuses, culturelles ou ethniques, facilite la désignation d'un groupe cible. Au Kosovo, les antagonismes entre Serbes et Albanais se construisent en effet sur le plan politique et se traduisent dans la vie quotidienne des habitants, avec une alternance des positions dominants - dominés au cours de l'histoire. L'habitude de l'autoritarisme, comme c'est le cas dans les Balkans, facilite par ailleurs l'adhésion de la population aux affirmations d'un pouvoir et aux solutions qu'il propose¹⁸⁵. Les décisions de l'autorité sont en effet perçues comme légitimes.

Un contexte local instable participe également à la création de conditions qui facilitent les atteintes massives portées aux populations civiles, et peut être instrumentalisé pour répondre à l'idéologie adoptée par l'autorité. Le groupe désigné est rendu responsable de l'instabilité contextuelle, par un pouvoir en place ou par un pouvoir dont l'ascension est facilitée par

¹⁸⁵ Staub ; 2003, *Op.Cité*

l'affirmation de cette responsabilité. Donner une explication aux problèmes permet de reprendre le contrôle, souvent contre le groupe désigné. Cette désignation offre une nouvelle lecture d'une réalité qui ne correspond plus aux attentes des populations, et contient la promesse d'un futur meilleur. L'espoir suscité est alors un puissant facteur d'adhésion de la population à cette nouvelle lecture¹⁸⁶. Dans le contexte instable sur les plans politique et économique comme c'est le cas en ex-Yougoslavie dès le début des années 1980, le pouvoir politique se sert en effet des éléments contextuels pour désigner les futures victimes du crime de masse.

Le groupe désigné devient un bouc-émissaire, ce qui permet de conserver une identité positive du groupe dominant par la diminution du sentiment de responsabilité quant aux problèmes et à la non satisfaction des besoins. L'instabilité sur le plan politique, social ou économique favorise en effet la non satisfaction des besoins fondamentaux, psychologiques et / ou sociaux tels que définis par Maslow¹⁸⁷. La nécessité de satisfaire des besoins constitue une motivation à agir, qui peut entraîner un conflit lorsqu'il y a concurrence pour la satisfaction de ces besoins. Dans une approche enrichie proposée par Staub (2003), des conditions de vie difficiles dans lesquelles l'individu se sent impuissant l'amène à être guidé par ses besoins. L'instrumentalisation de conditions de vie difficile, parfois accentuées, et attribuées à un groupe défini, participe ainsi à la construction des oppositions communautaires.

Pour s'assurer de l'adhésion ou de la non opposition des membres du groupe dominant à l'idéologie, ces derniers doivent être amenés à déconsidérer, voire à craindre, les membres du groupe cible. La construction de l'in-group et de l'out-group, telle que théorisée par Tajfel et Turner

¹⁸⁶ *Idem*

¹⁸⁷ Maslow; A.H., 1943, « *A Theory of Human Motivation* », *Psychological Review*, 50, p370-396

(1986) dans leur théorie de l'identité sociale¹⁸⁸, met en évidence une tendance à la valorisation de son groupe d'appartenance et à la discrimination du groupe défini comme étranger. La perte de considération ou la peur permettent en effet d'éviter que des liens de solidarité et des oppositions n'émergent.

La propagande est un moyen privilégié pour convaincre les foules et diffuser largement une idéologie. Le succès d'une campagne de propagande dépend cependant de la réceptivité de l'auditeur, optimale dans un contexte de crise et de peur collective¹⁸⁹. L'instrumentalisation d'un passé de souffrances commun est l'un des premiers opérateurs de la propagande. Le pouvoir politique serbe s'appuie ainsi sur les événements passés, marqués par des cycles d'alternance de violence et de domination entre Serbes et Albanais au Kosovo. L'autonomie perdue au profit de l'envahisseur Ottoman lors de la bataille de Kosovo Polje est attribuée au manque d'implication des Albanais, voire à leur trahison puisqu'ils bénéficièrent par la suite d'avantages en se convertissant à l'Islam des Ottomans. Les nombreuses morts de la Seconde guerre mondiale sont également attribuées aux Albanais, désormais accusés de génocide dans le discours nationaliste serbe.

Milosevic rappelle également dans ses discours l'importance historique du Kosovo pour les Serbes, territoire qu'il considère envahi par les Albanais beaucoup plus nombreux. Les revendications sur la primauté territoriale sont ainsi réactivées. La théorie privilégiée par les idéologues nationalistes serbes est celle de l'invasion des Illyriens, ancêtres des Albanais, d'un territoire déjà habité par des populations slaves, dont descendent les Serbes. La supériorité démographique des Albanais est présentée par Milosevic comme une stratégie qui vise l'élimination des Serbes du Kosovo, afin de réaliser le projet de Grande Albanie par la réunion de tous les

¹⁸⁸ Tajfel, H. ; Turner, J.C. (1986). « The social identity theory of intergroup behavior », In Worchel, S. ; Austin, W. (Eds), *Psychology of intergroup relations*, pp 7-24 (Seconde Edition), Nelson-Hall, Chicago

¹⁸⁹Sémelin, J. ; 2005, *Op.cité*

territoires balkaniques habités par des Albanais. La théorie du complot est en effet un élément récurrent dans les propagandes totalitaires¹⁹⁰. La réalité de cette supériorité numérique et des évènements historiques évoqués est ainsi mythifiée par l'idéologie nationaliste serbe et soutenue par les élites scientifiques et intellectuelles Serbes¹⁹¹.

Pour V. Rosoux, la logique mémorielle est double. D'une part, il y a un rappel des évènements victimaires, et d'autre part, l'injustice doit être réparée¹⁹². Cette logique mémorielle peut même être considérée comme triple, le troisième temps est alors dédié à l'élimination de la cause de cette injustice afin de prévenir de nouvelles attaques. L'idéologie nationaliste permet en effet que le groupe agresseur se présente comme une victime qui se défend¹⁹³, et structure la peur en haine¹⁹⁴. Les racines sur lesquelles se fondent ces conflits récents sont ainsi très profondes, et les éléments de compréhension sont à rechercher dans l'histoire. L'affrontement guerrier n'est souvent que la résultante d'une opposition ancienne et volontairement entretenue sur le long terme¹⁹⁵.

Le rappel à l'histoire passée de violence entraîne également que les stéréotypes négatifs sur le groupe cible sont inclus dans la construction identitaire du groupe dominant, génératrice d'une idéologie de l'antagonisme¹⁹⁶. Les contenus mêmes des enseignements scolaires participent à la diffusion de l'idéologie nationaliste, et favorisent la construction des antagonismes communautaires dès le plus jeune âge. En 1996, le rapporteur spécial pour l'ex-Yougoslavie reconnaît ainsi le lien

¹⁹⁰Ternon, Y., 1995 ; *L'Etat criminel – Les Génocides au 20^{ème} siècle*, Seuil

¹⁹¹Coquio, C., « Violence et déni dans la littérature : l'ultranationalisme serbe », In Coquio, C. (Dir.) ; 2003, *L'histoire trouée – négation et témoignage*, 860 p, l'Atalante, Nantes, p 661-698

¹⁹²Rosoux V., « Pièges et ressources de la mémoire dans les relations internationales », *Revue internationale et stratégique*, 2002/2 n° 46, p. 43-50. DOI : 10.3917/ris.046.0043

¹⁹³Sémelin, J., « Analyser le massacre - Réflexions comparatives », Centre d'études et de recherches internationales, Sciences Po, Questions de Recherche, N° 7 – Septembre 2002

¹⁹⁴Sémelin, J. ; 2005, *Op.cité*

¹⁹⁵ Dérens, J.A. ; « Les mémoires antagonistes du Kosovo », *Le Monde Diplomatique*, juillet 2005

¹⁹⁶Staub; 2003, *Op.Cité*

entre éducation et conflit ethnique¹⁹⁷. Pour Kostovicova, le contrôle de l'éducation devient de la plus haute importance dans un contexte d'affrontement entre deux groupes, notamment lorsqu'un groupe cherche à dominer l'autre. Le contrôle politique d'un groupe sur l'autre inclut en effet la limitation de la liberté éducationnelle. Elle analyse qu'au Kosovo, l'éducation cristallise à la fois la nation et l'Etat. L'éducation y participe en effet pleinement à la construction de l'Etat, transformant le système éducatif en terrain d'affrontement. Le programme scolaire, en tant que porteur et vecteur de transmissions des savoirs, attitudes et comportements, est en effet un outil de manipulation privilégié des politiques.

Le système éducatif est par ailleurs fréquemment instrumentalisé pour créer des inégalités d'accès, qui permettent le maintien ou le développement de privilèges économiques, sociaux ou politiques. Le groupe dominant utilise alors l'éducation pour renforcer et sécuriser les avantages liés à sa position dominante, et ce à travers les générations¹⁹⁸. L'éducation peut être manipulée pour favoriser le développement culturel et intellectuel d'un groupe désigné, au détriment du groupe cible. Le déni d'éducation permet alors d'entraver le développement du groupe minoritaire, ainsi que son intégration sociale et économique. Selon Barakat, Karpinska et Paulson (2008), la perception d'un service éducationnel comme inadéquat entraîne des contestations qui exacerbent les fragilités de l'état. Les inégalités dans l'éducation sont ainsi un des éléments récurrents parmi les causes d'un conflit interne¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Ms. Elisabeth Rehn, Special Reporter of the Commission on Human Rights, paragraph 45 of Commission Resolution 1996/71, E/CN.4/1997/8, 25 October 1996

¹⁹⁸Bush, Karen D. ; Saltarelli, D. (eds) ; août 2000, *The two faces of education in ethnic conflict – towards peacebuilding education for children*, UNICEF, Italy,p9

¹⁹⁹In International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO (Introduction, document internet), p25

La lecture nationaliste serbe permet de désigner les Albanais du Kosovo comme étrangers. La propagande serbe présente en effet les Albanais du Kosovo comme des envahisseurs, des barbares sanguinaires prêts à infliger de nouvelles souffrances au peuple Serbe pour satisfaire leurs propres besoins, et à les dominer par leur supériorité numérique. A travers la désignation des Albanais comme des étrangers, responsables des problèmes actuels et représentant une menace imminente, Milosevic durcit la frontière entre les groupes en présence et attribue les rôles. Les membres du groupe dominant sont désormais habités par la peur de l'autre groupe. La menace perçue comme réelle et immédiate autorise une réponse rationnelle²⁰⁰ de la part des autorités serbes, admise comme légitime par la population serbe. Des mesures d'exclusion sont ainsi adoptées pour évincer le groupe menaçant du corps social, justifiées par la nécessité de protéger la société de problèmes dont ce groupe est rendu responsable. Cette exclusion peut se traduire par l'adoption de lois discriminatoires, la restriction de l'accès aux institutions publiques, ou l'atteinte au statut de citoyen. Les rapports sont inégaux, un groupe domine désormais l'autre.

La refonte constitutionnelle de 1989, qui fait perdre au Kosovo son autonomie et le replace sous la coupe de Belgrade, est ainsi présentée par l'idéologie nationaliste serbe comme une démarche protectrice pour les Serbes du Kosovo, au regard des « *circonstances spéciales* » que constitue cette menace imminente. Les circonstances spéciales sont en effet définies en termes de menace, notamment sur l'ordre constitutionnel ou l'intégrité territoriale. A travers cette réforme, de nouvelles législations qui marginalisent, paupérisent et insécurisent la population Albanaise du Kosovo sont adoptées. Entre 1990 et 1992, trente-deux lois et plus de quatre cent septante décrets spéciaux, ainsi que deux programmes, *Paix, liberté, égalité, démocratie* (mars 1990) et le *Programme de développement* (juillet 1992), sont adoptés. L'exclusion des Albanais du Kosovo est désormais structurelle, légalisée et institutionnalisée.

²⁰⁰Bruneteau, B. ; 2004, *Le siècle des génocides*, Armand Colin, p222

Ce nouveau cadre législatif et normatif permet l'exclusion des Albanais du Kosovo de tous les aspects de la vie collective. Le Gouvernement serbe cherche à inverser la balance ethnique au Kosovo, en empêchant la participation et la représentation des Albanais. En juin 1990, le Parlement serbe vote la *Loi sur l'action des organes républicains en cas de circonstances spéciales*. Le 5 juillet 1990, le Parlement adopte le *Décret-loi sur l'abrogation des activités de l'Assemblée du Kosovo et de son gouvernement*, ce qui entraîne la perte de tout pouvoir législatif et exécutif pour les Albanais du Kosovo. En juin 1990, le Parlement serbe adopte la *Loi sur l'action des organes républicains en cas de circonstances spéciales*, puis la *Loi sur les relations professionnelles en cas de circonstances spéciales*, le 26 juillet 1990. Les circonstances spéciales sont définies en termes de menace, notamment sur l'ordre constitutionnel ou l'intégrité territoriale. La nouvelle gestion de l'urgence entraîne le remplacement dans la fonction publique des directeurs Albanais par des Serbes, puis des licenciements en masse. Sur base de l'appartenance ethnique, plus de 40 000 Albanais du Kosovo qui occupent alors une fonction administrative sont congédiés.

L'exclusion ne porte pas que sur les possibilités d'accès aux services publics et de participation des membres du groupe cible à la vie de la société, mais peut aussi porter sur les possibilités qu'a ce groupe de faire appel à son propre réseau communautaire. Les élites intellectuelles ou sociales sont en effet neutralisées, les manifestations culturelles interdites ou limitées, les lieux de rassemblement communautaires fermés. Le groupe désigné peut être contraint à vivre dans des endroits définis, comme l'illustrent les ghettos. Les membres du groupe cible peuvent également être exclus du territoire, à travers des expulsions ou des déportations. Le concept de « *complex humanitarian emergencies* » (Waldam, Martone, 1999) a ainsi émergé en référence aux circonstances coercitives des migrations, qui entraînent une forte mortalité. Entre 1989 et 1999

les urgences de ce type sont passées de quatorze à trente, le nombre de réfugiés ayant pratiquement doublé dans le dernier tiers du 20^{ème} siècle²⁰¹.

Les conséquences d'une politique nationaliste sont ainsi la perte de la protection habituellement octroyée par l'Etat à ses ressortissants et l'habitude des membres du groupe dominant aux violences faites aux membres du groupe cible. La discrimination est en effet un prélude à la persécution²⁰² par les forces serbes et fédérales, qui ne font que respecter un nouveau cadre de loi édicté par un pouvoir légitime. L'atteinte physique aux membres du groupe cible est justifiée par la nécessité de protéger le groupe dominant. Elle devient légitime, voire légale. La ségrégation des Albanais s'accompagne ainsi de campagnes de terreur qui autorisent le harcèlement policier, les arrestations arbitraires, les tortures, les disparitions, les meurtres, les attentats, les viols.

La construction idéologique dans l'exclusion est un élément d'explication du nombre important de victimes civiles quand les oppositions communautaires basculent dans la violence armée. Les populations civiles ne sont en effet plus seulement des victimes collatérales des effets de la guerre, elles en deviennent la cible. Il faut donc restructurer les systèmes gouvernementaux, sociaux, économiques et institutionnels du Kosovo de manière à éliminer ou neutraliser les processus d'exclusion, de construction des antagonismes communautaires et de la violence intergroupale. Les démocraties seraient potentiellement moins génocidaires que les régimes totalitaires, selon les études menées par Rummel. La meilleure prévention serait alors le renforcement des systèmes démocratiques et l'encouragement de leur établissement²⁰³. Pour Koffi Annan, ancien secrétaire général de l'ONU, *«il n'y a pas de sécurité sans développement, il n'y a pas de développement sans sécurité, et il ne peut y avoir ni sécurité ni développement si les droits*

²⁰¹ Hagan, J.; « The unaccountable genocide », p 99 – 131, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Op. Cité*

²⁰²Ternon, Y., 1995 ; *Op.Cité*

²⁰³Charny, I.W. (Dir.) ; 2001 (1999), *Le livre noir de l'humanité*, Privat, p222

de l'homme ne sont pas respectés”²⁰⁴. Koffi Annan associe ainsi la réduction des risques de guerre au développement de formes de gouvernance plus démocratiques, vues comme un facteur de respect des droits humains.

Par la démocratisation, la Minuk cherche également à prévenir l'apparition d'une pensée unique et d'un autoritarisme politique et social. Les cultures monolithiques avec peu de valeurs ou qui limitent la liberté d'expression constituent en effet l'une des prédispositions culturelles d'un groupe à la violence. Les représentations négatives de l'autre groupe et les remédiations violentes des autorités y sont plus facilement acceptées²⁰⁵. La démocratisation vise ainsi à éliminer les risques de centralisation du pouvoir et les éventuelles dérives totalitaires, d'impliquer la population dans les processus décisionnels afin de prendre en compte la multiplicité des besoins et des opinions, de garantir un accès pour tous aux services et opportunités.

Cependant, les aspects structurels ne sont pas suffisants pour garantir l'élimination ou la neutralisation des causes sous-jacentes au conflit. Pour un apaisement durable des conflits et une construction de la paix à long terme, il est nécessaire que cette structure interagisse constamment avec les individus, à qui il est également demandé de changer sur les plans comportementaux et psychologiques. Ces derniers doivent ainsi être en mesure de comprendre et d'accepter les nouvelles règles communes et modes de fonctionnement, et de se les approprier efficacement. L'éducation est un canal de compréhension et de pérennisation de ces nouveaux modes de fonctionnement qui participent à la déconstruction de la violence.

²⁰⁴Milène Trabelsi ; Jean-Luc Dubois, « *L'éducation en situation de post-conflit : Le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la paix ? Une approche conceptuelle et des exemples* », Colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique, Yaoundé, 6 au 10 mars 2006

²⁰⁵ Staub; 2003, *Op.Cité*

Instrumentalisation de l'éducation au Kosovo

L'éducation est un enjeu majeur entre Serbes et Albanais du Kosovo et a servi de vecteur aux propagandes nationalistes. La révision des livres scolaires initiée par la Minuk s'explique ainsi par le fait que les contenus éducatifs des années 1990, du côté serbe comme albanais, ont permis de reproduire et fortifier les revendications contradictoires, ce qui est de nature à créer des divisions communautaires dès l'enfance. La politisation de l'éducation diffuse en effet jusque dans l'esprit des enfants, qui reproduisent fidèlement les discours et positions de leur groupe d'appartenance. Les enfants expriment également leur désarroi face à une situation qui leur est imposée par des décideurs politiques.

Dans l'analyse²⁰⁶ de trois cents poèmes écrits par des élèves de primaire et de secondaire publiés dans dix-neuf périodiques scolaires du Kosovo, l'auteur met en évidence que les enfants Albanais du Kosovo se sentent différents des autres enfants du monde. L'interdiction de l'éducation en langue albanaise est l'un des thèmes récurrents dans l'expression des discriminations vécues, tout comme l'émigration des proches, notamment les hommes qui fuient l'enrôlement dans l'armée yougoslave et les violences policières, ou émigrent pour chercher du travail à l'étranger après les licenciements massifs. Le retour des proches est corrélé dans les écrits d'enfants à l'obtention de la liberté, thème fréquent. Le retour effectif à l'école est aussi lié à l'obtention de la liberté. Les discours nationalistes se traduisent par le fait que les élèves reconnaissent et prônent l'éducation comme un outil de la construction de l'Etat (Albanais) du Kosovo. Les violences dans la Drenica en 1998 entraînent par ailleurs un changement dans les termes employés pour désigner les Serbes dans les écrits des élèves. Avant, les Serbes sont désignés comme ennemis ou occupants, après 1998, les Serbes sont décrits comme criminels. Par ailleurs, l'auteur met en lumière que le portrait du Kosovo dans les écrits des élèves reflète fidèlement les contenus des livres d'histoire et de géographie.

²⁰⁶Kostovicova, D. ; 2005, *Op.Cité*, p169-180

L'espace de l'éducation est en effet fortement lié à l'espace politique au Kosovo²⁰⁷. L'histoire et la géographie à l'école contribuent à la redéfinition de l'identité spatiale nationale. La question territoriale devient centrale dans l'éducation des années 90. Du côté serbe, les historiens nationalistes opposent, encore aujourd'hui, les droits historiques des Serbes aux droits démographiques des Albanais. Les livres d'histoire²⁰⁸ du système parallèle diffusent également l'idéologie nationaliste albanaise. Par exemple, les Serbes y sont présentés comme des barbares descendus des Carpates pour conquérir l'Illyrie entre le 6^{ème} et le 9^{ème} siècle.

L'évocation de l'état serbe médiéval ne présente que les aspects conflictuels. Sur la bataille du Kosovo, les livres parallèles mettent l'accent sur le rôle des Albanais, au sein d'une alliance dirigée par un Serbe. Le héros qui tue le sultan est Albanais ou Serbe, selon le système scolaire dans lequel l'enseignement est dispensé. Du côté serbe, cette bataille est perdue à cause de la non participation des Albanais. Dans le nationalisme serbe, la bataille de Kosovo Polje marque la fin de l'Empire Serbe. Les Albanais sont donc rendus responsables de cette chute. Le déni, dans les livres albanais, de la symbolique de cette bataille pour les Serbes et des pertes territoriales qui en ont découlé rend infondées les revendications serbes sur le territoire²⁰⁹. Ce qui renforce la perception des Serbes comme des envahisseurs par les élèves Albanais.

La majeure partie de l'enseignement de l'histoire dans le système parallèle porte sur la renaissance albanaise, de la fin du 19^{ème} au début du 20^{ème}, qui mène à l'indépendance de l'Albanie en 1912. La première guerre des Balkans est abordée sous l'angle d'une mainmise serbe brutale sur le Kosovo, qui entraîne des déportations d'Albanais et des confiscations de biens, avec une politique génocidaire et un régime militaro-policier. Les ennemis historiques des Albanais,

²⁰⁷ Kostovicova, D. ; 2005, *Op.Cité*, p3

²⁰⁸ *Idem*, p141-156

²⁰⁹ *Idem*, p150

notamment les Grecs, les Serbes et les Monténégrins, sont présentés comme des prédateurs dont l'objectif est de s'accaparer les terres albanaises. Dans les livres, les oppositions entre Albanais, par exemple aux Musulmans nouvellement convertis sous la domination ottomane ou aux habitants du nord de l'Albanie, sont très peu mentionnées. L'idée est de présenter un peuple Albanais unifié, qui lutte ensemble contre les tentatives de domination par les autres peuples. L'éducation est par ailleurs présentée dans ces livres comme un moyen de lutte contre la domination étrangère, dès l'invasion des Ottomans, aux côtés des moyens armés. Si l'enseignement clandestin en albanais est effectivement un moyen de résistance civile déjà utilisé dans leur histoire, les divisions internes, par exemple concernant l'adoption d'un alphabet commun, ou les réticences traditionnelles à envoyer les enfants à l'école, sont passées sous silence.

Les politiques de repeuplement du Kosovo par les Serbes menées dans les années 1930²¹⁰ servent à argumenter la perception d'une volonté colonisatrice des Serbes sur le Kosovo. L'intelligentsia serbe est présentée comme à l'origine d'un mouvement de rejet des Albanais, devenu mission nationale. Selon les livres parallèles, la population albanaise représente 90% de la population générale du Kosovo en 1912, et 70% en 1941, ce qui traduit la volonté dominatrice serbe. L'histoire présentée des Première et Seconde guerres mondiales met l'accent sur les souffrances albanaises, avec des évocations fréquentes des martyrs Albanais. Le traitement de l'entre deux guerres laisse apparaître une tradition de résistance secrète. Les livres ont des sections entières liées à la résistance souterraine, notamment le Comité pour la défense nationale.

L'annulation du statut d'autonomie en 1989 est présentée comme le renforcement de la répression menée depuis toujours par les Serbes contre les Albanais du Kosovo. La position

²¹⁰ Le Kosovo est consenti à la Serbie par les Alliés à la fin de la Première guerre mondiale, en reconnaissance pour les pertes et l'héroïsme serbes. Le Kosovo est intégré au Royaume des Serbes, Croates et Slovènes, devenu Yougoslavie en 1929. Au moment de ce rattachement, les deux tiers de la population kosovare est albanaise.

économique faible du Kosovo par rapport aux autres pays de la Yougoslavie renforce le discours sur le statut désavantagé des Albanais. Les investissements du gouvernement fédéral après la Seconde guerre mondiale ne sont pas mentionnés. Le terme colonisation, pour désigner la politique serbe, est conservé dans les livres du système parallèle, y compris pour la période d'après la Constitution décentralisatrice de 1974. Ce terme est remplacé par celui d'occupation dans les contenus qui portent sur l'après 1989²¹¹. Les périodes de domination albanaise sont passées sous silence, la résistance aux Serbes est présentée comme une continuité historique. Les relations Albano-serbes ne sont vues que dans leurs aspects conflictuels. Les Albanais du Kosovo sont des héros et des martyrs, qui donnent leur vie pour leur liberté. Le sens de la nation albanaise est ainsi lié au martyr²¹².

Le discours nationaliste serbe propagé dans l'éducation est le même, en inversant le rôle des protagonistes. Les guerres mondiales, notamment la Seconde, sont des épisodes d'atteintes génocidaires au peuple serbe menés par les Albanais, sans la nuance que pourrait apporter la prise en compte du contexte d'occupation austro-hongroise. Le processus de désintégration de la Yougoslavie est étudié en histoire dans les cours élémentaires et supérieurs. Les événements des années 1990 sont abordés de manière neutre. Les quelques données sélectionnées dans une étude spécifique révèlent une approche ethnocentriste des sujets controversés, présentant les Serbes comme les plus victimisés au sein du territoire de l'ex-RFY²¹³.

La position victimaire est en effet l'un des fils rouges de l'enseignement, parallèle albanais tout comme serbe, dans les années 1990. L'instrumentalisation de périodes historiques et l'attribution de responsabilités criminelles permettent de renforcer les idéologies nationalistes. Leur diffusion auprès d'un public d'âge scolaire permet que les enfants intègrent dans leur propre

²¹¹ Kostovicova, D. ; 2005, *Op.Cité*, p152

²¹² *Idem*

²¹³ Natasa Kandic, *Paper on history books*, update 04/01/2011 (preprint)

construction identitaire cette image d'ennemi. Dans l'éducation albanaise, les données historiques liées au territoire donnent par ailleurs une impression d'unicité ethnique aux élèves, car seuls les faits relatifs aux Albanais sont mentionnés. Cela renforce la vision selon laquelle les Serbes sont des envahisseurs du Kosovo. Que ce soit pendant la période communiste, de la Republika Srpska ou dans l'éducation parallèle albanaise, les programmes sont insensibles à la diversité nationale²¹⁴.

Des livres scolaires pour déconstruire les antagonismes communautaires

Ce qui est transmis dans l'éducation reconstruite par la Minuk doit désormais refléter la nouvelle société kosovare en cours de construction et neutraliser la construction d'antagonismes identitaires. Les enfants doivent acquérir de nouvelles connaissances pour fonctionner correctement dans ce nouveau modèle, pour le développer et pour le pérenniser. La révision des livres scolaires vise à exclure les contenus considérés comme nationalistes, stéréotypiques ou discriminatoires. L'appel international a supprimé les références patriotiques albanaises dans les textes scolaires a cependant entraîné la fureur des auteurs. La plupart de ces textes ont en effet été écrits dans les années 1990, au sein du système parallèle²¹⁵. Après la révision d'urgence de 1999, les livres scolaires du Kosovo font l'objet de nouvelles révisions, et de réécritures. L'objectif n'est plus uniquement d'exclure les contenus propagandistes, mais de correspondre aux standards en matière de diffusion de valeurs démocratiques, liées au respect des droits de l'homme et à la bonne entente entre les peuples. Le Conseil de l'Europe, via le Processus de stabilisation et d'association, PSA, demande que les contenus d'enseignement soient modifiés pour mai 2004. Cependant, en 2005, dans les livres officiels du Kosovo, les combattants de l'UÇK restent présentés comme des martyrs de la liberté et l'administration du territoire par la Minuk n'est pas mentionnée²¹⁶.

²¹⁴ Kostovicova, D. ; 2005, *Op.Cité*, p3, 24

²¹⁵ IWPR, *Balkans: Regional Reporting & Sustainable Training* - Alma Lama ; *Kosovo: History Revision Calls Sparks Anger* – BCR issue 471, 6 septembre 2005

²¹⁶ ²¹⁶ IWPR, *Balkans: Regional Reporting & Sustainable Training* - Alma Lama ; *Kosovo: History Revision Calls Sparks Anger* – BCR issue 471, 6 septembre 2005

La demande du Conseil de l'Europe visait justement à nuancer l'approche presque exclusivement albanaise, notamment pour ne pas porter atteinte aux minorités non Albanaises. L'Union européenne et l'ONU considèrent en effet que les contenus des livres utilisés entretiennent la haine et vont à l'encontre de l'établissement d'une société multiethnique. On leur oppose cependant qu'il n'y a pas de précisions concrètes sur ce qui dérange. Certains avancent que les contenus qui plaident l'indépendance posent problème. Les Kosovars qui acceptent cette nouvelle réforme du contenu considèrent qu'en effet, les livres parlent plus de l'histoire des Albanais que de celle du Kosovo. Il y a également de nombreuses références faites à la LDK indépendantiste. L'Institut d'histoire de Prishtina commence alors à travailler à l'écriture de livres d'histoire plus objectifs pour le primaire.

En 2008, le Kosovo board of Education développe des standards de qualité pour l'écriture des livres scolaires. Les standards désignent à la fois les critères et les aspects que doivent refléter et prendre en compte les approches didactiques et éducationnelles des livres de cours. Ces critères ont pour but de permettre aux professionnels d'évaluer de manière homogène la qualité des livres scolaires. C'est un instrument de référence commun aux experts évaluateurs qui permet de déterminer les étapes futures. L'évaluation ou l'approbation de nouveaux livres selon ces standards permet de constituer une base pour de futures évaluations. Chaque livre doit être revu par au moins deux experts indépendants, qui ont différents domaines d'expertise. L'analyse d'un livre ne doit pas dépasser une journée.

Quatorze standards considérés comme exhaustifs sont répartis en quatre sections²¹⁷. Ces sections portent sur les aspects formels et les structures, les aspects méthodologiques, les enseignements, les aspects qui relèvent de la pratique. Ce premier set de standards est pertinent pour l'ensemble des livres de cours et des programmes du Kosovo. Un second ensemble de seize standards concerne les sujets spécifiques à l'alphabétisation, aux arts, aux sciences et aux études sociales. Les descripteurs se concentrent sur les aspects à atteindre pour un standard, ou sur les aspects pertinents dans les manuels disponibles. L'ensemble des résultats sur les seize standards permet de donner une vision différenciée des livres et d'obtenir des informations sur la compatibilité du livre et les besoins en matière de révision. Pour le standard 16, qui porte sur les sujets additionnels et spécifiques aux minorités, les indicateurs sont très nombreux et permettent

²¹⁷ Aperçu des standards :

A- Standards exhaustifs

a. Aspects formels (standards 1 à 3) :

1-le livre est en accord avec les principes du programme et du programme propre au sujet.

2-aspects du livre, solidité pour être réutilisé

3-illustrations doivent apporter quelque chose en plus menant à approfondir

b. Aspects méthodologiques / didactiques

5- Approprié à l'âge ? (cognition, diversité des élèves et environnements

6- Didactique (autonomie de l'élève, coopération, approfondissement)

7- Tournure des phrases et instructions doivent être ouvertes et créatives pour développer les aptitudes à apprendre, de travail et socio-éthiques. Elles doivent être accessibles à tous les élèves

8- Aspects linguistiques. Les livres doivent être accessibles à des élèves de niveaux langagiers divers mais du même niveau scolaire, notamment dans le primaire prise en considération des variations langagières de l'Albanais selon les régions (seul l'albanais est mentionné)

c. Aspects pédagogiques

9- Relation à la réalité sociale, historique et politique

10- Aspects de l'éducation, maturité / autonomie, éducation à la démocratie et à la paix. Les livres contribuent explicitement ou implicitement à l'éducation à la démocratie, éducation à la paix basées sur un noyau dur de valeurs comme la tolérance, la volonté de coopération et d'agir de manière responsable, les compétences en matière de communication et de résolution de conflit, courage moral, participation, rejet de la violence, protection des minorités. Doit être traduit par choix des textes de primaires pour les cours d'éthique, de sciences sociales et d'histoire.

11- Genre. Les livres contribuent à l'égalité des sexes par l'égale représentation des sexes.

12- Suppléments pédagogiques. Les livres notamment d'éthique et de sciences sociales, participent à l'éducation environnementale, la santé, les médias, la prévention des addictions

a. Aspects pratiques

13- Le prof donne un commentaire et explique le livre

14- Matériel additionnel présent

15-Test des livres avant acceptation finale

B- Sujets additionnels et spécifiques

16-1- langue maternelle (langue d'enseignement dans les différentes parties du pays)

16-1-1-standards additionnels pour les cours d'écriture et de lecture en primaire. Doivent acquérir « le sens de la langue » et non pas une lecture mécanique. Le langage utilisé reflète la langue courante du langage d'enseignement

16-1-2- standards additionnels pour les lecteurs. Les textes correspondent-ils aux critères du standard 8 ?

16-1-3- standards additionnels pour les livres de langue. Les contenus ne sont plus axés sur la grammaire, l'orthographe le vocabulaire mais font référence aux aspects de l'enseignement (lecture, écriture, réflexion, discours...). L'autonomie linguistique est vivement encouragée.

16-3-Mathématiques et géométrie

d'obtenir une image différenciée et précise pour éviter les dangers d'une évaluation trop globale. Il y a une redondance des indicateurs formulés de différentes manières afin de permettre une évaluation selon différentes perspectives²¹⁸.

Une procédure est établie pour homogénéiser l'évaluation de la qualité des ouvrages selon les standards définis²¹⁹. Les experts se familiarisent avec l'ensemble du livre visé y compris les commentaires et matériels additionnels, son concept, sa structure et son contenu. Chaque expert vérifie l'ensemble des quatorze standards généraux et les seize spécifiques aux livres, et évalue le livre en cochant l'indicateur approprié. Tous les standards n'ont pas la même valeur selon le livre évalué. Pour chaque standard, un score total est calculé. Les experts échangent leurs résultats et se mettent d'accord sur le score total pour chaque indicateur, et sur les points à développer ou à améliorer. Les experts remplissent à la fin le formulaire « vue d'ensemble du livre ». L'évaluateur doit donner ses avis et commentaires pour une discussion ultérieure. L'autorité confirme les résultats en dernier ressort. Avant impression définitive, le livre est testé dans différentes classes qui présentent des profils sociodémographiques divers. Les résultats de ces tests doivent être documentés, évalués et intégrés à la version finale. Pour les indicateurs sujets à la subjectivité des évaluateurs, liés par exemple à la pertinence ou l'appropriation à l'âge de l'enfant, un expert tiers peut intervenir, et il peut y avoir confrontation entre les résultats de plusieurs évaluateurs.

Actuellement, les livres d'histoire de primaire du Kosovo abordent l'histoire régionale de manière plus neutre. L'histoire de l'arrivée des Slaves dans les Balkans n'est plus traitée comme une invasion barbare, bien que la présence antérieure des tribus ancêtres des Albanais ne soit pas remise en cause. Les figures historiques ou actuelles sont présentées de manière plus neutre. Par

²¹⁸ Prof. Dr. Basil Schader (International Projects in Education (IPE)), Arid Demolli, Hajrije Devetaku, M.A., Nuhi Gashi (Kosovo Board of Education) ; *Quality standards for textbooks in the Republic of Kosovo*, Autumn 2008, p4-6

²¹⁹ *Idem*

exemple, Adem Jashari, leader de l'UÇK, est présenté dans les livres actuels comme une personne normale, et non comme un héros ou un martyr. Des éléments de fierté nationaliste restent cependant inscrits et omniprésents dans la vie quotidienne, comme l'image de Mic Sokoli face aux canons ottomans, et sont retirés progressivement des livres de cours pour éviter la persistance de mythes nationalistes. Ce qui peut être vécu par les Albanais comme une atteinte à leur identité nationale. Les nouveaux livres offrent une meilleure vision de l'histoire des autres nations et civilisations, y compris des ennemis historiques, comme la Grèce. Le mythe de Kosovo Polje est également présenté dans une approche plus nuancée des forces en présence. Certaines valeurs traditionnelles albanaises sont mises en avant, comme la tolérance religieuse. Une attention particulière est également portée à ne pas être insultant envers les autres nations²²⁰. Des nouvelles formes sont également données aux récits historiques, comme celle de contes par exemple, pour être plus compréhensibles pour les enfants²²¹. La période des années 1990 ainsi que la campagne Otan sont traités, tout comme l'administration internationale du territoire²²².

Bien que réécrits, les livres utilisés de nos jours en Serbie continuent de faire écho à la propagande serbe des années 1990. La Communauté internationale, tout comme la Minuk du temps de son administration, n'ont aucun pouvoir sur le contenu de ces livres. Les livres scolaires d'histoire présentent les Serbes du Kosovo comme victimes de pressions depuis des décennies, victimes de viols, de destructions des propriétés privées et de meurtres, sans mentionner les violations des droits de l'homme du régime de Milosevic. Dans le livre de grade 8, la campagne Otan est appelée « the merciful angel », terme créé par la propagande serbe durant le bombardement pour la présenter comme un acte de violence cynique accompagné d'une rhétorique quasi-

²²⁰ Musliu, V; « *Kosovo : de nouveaux programmes scolaires pour une histoire sans haine et sans nationalisme* », *Birn*, 12 février 2009

²²¹ Entretien avec Frasher Demaj, Avril 2012, Prishtina

²²² Cf Table des matières des livres d'histoire de primaire fournie en annexe

humanitaire. Cependant, le livre d'histoire du grade 3/4 pose quelques critiques sur la politique de Milosevic, abordée comme un facteur de déstabilisation et de renforcement de l'hostilité entre les nations yougoslaves²²³.

3. Evolution de la structure administrative de l'éducation

L'intervention de la Minuk dans le contexte instable de l'après-conflit se complexifie au regard de la réalité du Kosovo multicommunautaire. A l'arrivée de la Minuk, le système éducatif du Kosovo est en effet divisé. L'objectif premier est alors de permettre à tous les enfants du Kosovo de participer à un système commun et unique. Les autorités chargées de la réforme au Kosovo doivent surmonter le défi de créer un cadre commun tant pour la majorité que pour les multiples minorités, ainsi que celui de répondre à la question de « *quels apprentissages pour quelle société ?* »²²⁴.

Les effets attendus de la reconstruction du système éducatif kosovar, pour qu'il joue son rôle dans la prévention des conflits, sont la démocratisation et la modernisation de ce système. L'objectif final est de réaliser l'éducation primaire universelle au Kosovo, tout en atteignant les standards régionaux en matière de méthodologies d'apprentissage et d'enseignement, de contenus liés au vivre ensemble démocratique, ainsi qu'en matière d'inclusion et de respect des droits de l'homme. Les changements apportés à l'éducation au Kosovo sont à la fois structurels et idéologiques. En transformant le système éducatif et ce qu'il dispense, la Minuk pense changer les mentalités, dans l'idée qu'une nouvelle école permettra l'émergence d'une nouvelle société.

²²³Natasa Kandic, *Paper on history books*, update 04/01/2011 (preprint)

²²⁴ Dakmara Georgescu, *Le rôle de l'éducation dans les situations de post-conflit - Les expériences du Bureau International d'Education (BIE)*, Institut européen de l'Université de Genève, mai 2005

Une administration aux débuts hésitants

Pour atteindre ses objectifs, la nouvelle administration de l'éducation fait subir au système des réformes importantes et des restructurations successives. La structure de la Minuk entraîne que l'éducation est un domaine transversal dans chaque pilier d'intervention. Le Pilier I « administration civile » est en charge de la création d'un organe administratif et d'un cadre normatif. Le Pilier II « assistance humanitaire » doit permettre le retour à l'école des déplacés, réfugiés de retour et personnes restées sur place, tout en assurant l'éducation d'urgence dans un premier temps. Le Pilier III « démocratisation et création d'institutions », dont l'OSCE est en charge, est impliqué dans la formation des enseignants, dans la réforme du système éducatif, dans le financement de la recherche, ainsi que dans l'harmonisation du niveau et des formations sur les standards de l'Union européenne et l'enseignement en ligne. L'éducation et l'enseignement sont financés dans le cadre du Pilier IV, par le FMI et la BIRD. Aux côtés de ces aspects administratifs, la composante sécuritaire est assurée par la Kfor pour permettre aux minorités non Albanaises de se rendre dans leurs écoles en toute sécurité.

Le système éducatif du Kosovo a été fortement impacté par le conflit, notamment en termes de structure pour le système parallèle albanais. Délaissant un modèle autoritariste et centralisé, l'autorité est transmise aux écoles et aux communautés du système parallèle. Ce mode de fonctionnement découle notamment de l'absence de mécanisme d'administration unifié et de contrôle dans ce système. L'un des défis de la reconstruction du système scolaire est ainsi de conserver les aspects positifs du système parallèle comme l'implication communautaire, l'initiative, le contrôle local, et les propriétés communes, tout en y apportant de la cohérence, de la qualité et de l'équité. Certains fonctionnaires internationaux estiment que le système parallèle d'éducation n'est pas abouti et ne possède pas de base éducationnelle. Le système albanais a ainsi été contourné, sur l'argument qu'il n'y avait pas matière à construire dessus, notamment en termes de qualité

d'éducation. Maintenir une qualité d'enseignement, innover ou moderniser à travers le système parallèle est par ailleurs particulièrement délicat au regard du contexte risqué et de revendications contradictoires²²⁵.

La construction d'une autorité éducationnelle et d'un système éducatif nouveau est menée par phases. Au début, la Minuk a très peu de moyens. Son rôle principal est de faciliter les accords politiques, ce que l'Unicef, chargée du retour des enfants à l'école, n'est pas en position de faire. Ces accords portent sur la langue d'enseignement, le programme, les livres, le recrutement des enseignants et l'accès. Le 15 juillet 1999, la Joint Interim Administration Structure, JIAS, qui représente l'embryon des services administratifs développés par la Minuk, est mise sur pied. L'accord qui institue le JIAS prévoit une codirection de quatorze départements administratifs, dont celui des Sciences et de l'Éducation. La désignation d'une autorité éducationnelle est un premier obstacle dès 1999. Aux termes de la Résolution 1244, la souveraineté de la RFY sur le Kosovo n'est pas remise en cause. La Serbie revendique ses droits sur l'éducation, tout comme l'autorité parallèle albanaise. La Minuk fait valoir le mandat d'administration civile que lui accorde la 1244. En l'absence d'une autorité centrale unique, la décentralisation prônée par la Minuk pour accompagner le processus de démocratisation rencontre des obstacles dès l'arrivée des autorités internationales. Dès l'établissement d'une autorité éducationnelle au Kosovo, des conflits de légitimité sur le contrôle de l'éducation apparaissent entre le Gouvernement serbe et le nouveau Ministère de l'éducation, des sciences et techniques, MEST/MASHT, établi en 2002. L'autorité décisionnelle sur l'éducation fait ainsi l'objet d'une lutte de pouvoirs, notamment pour le contrôle central, jusqu'en 2002.

²²⁵ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p47

Malgré la ligne nationaliste serbe, il existe un consensus sur la nécessité d'un système éducatif multiethnique, qui reconnaît la pluralité des cultures et les droits des minorités²²⁶. La Minuk et les autorités kosovares parallèles s'accordent ainsi rapidement sur le fait que tous les enfants doivent fréquenter le même système éducatif, unique et inclusif, qui respecte les droits culturels et langagiers de chacun. Cependant, dans les trois mois qui suivent la fin de la campagne alliée, une nouvelle version du système parallèle albanais est rétablie au Kosovo. Cette résurgence permet de faire face aux mouvements de population, dus à l'afflux des réfugiés Albanais de retour dans leurs villages d'origine, et aux déplacements des Serbes et des autres minorités vers des zones plus sûres. Dès 1999, le nombre d'enfants à rescolariser est très important, le système éducatif de la Minuk encore inexistant et les infrastructures endommagées ou hors des zones où se sont établies les populations en mouvement.

L'espoir dans la reconstruction du système scolaire kosovar réside par ailleurs dans la conformité de ce nouveau système aux normes européennes, ce qui inclut la tolérance ethnique. Dans l'après guerre, les tensions ethniques et les revendications serbes sur le système éducatif du Kosovo contrecarrent cependant la planification et les prises de décisions. L'inclusion dans un contexte post-conflit est un défi en soi, particulièrement ardu au Kosovo où elle représente le défi principal des fonctionnaires de l'éducation de la Minuk. La volonté de la Communauté internationale de restaurer à tout prix le multiethnisme au Kosovo entraîne par ailleurs certains paradoxes que les Albanais ont du mal à accepter.

Les aspects sécuritaires accentuent en effet la séparation communautaire dans l'éducation et inverse l'intérêt porté aux populations. Ce sont désormais les Serbes qui sont protégés par les forces de sécurité internationales. Des rapports font état d'intimidations envers les enfants Serbes,

²²⁶ IIEP, Newsletter – *Education in emergencies*, Vol.XX, No. 3, July-September 2002, p 8

notamment durant leurs trajets vers les écoles situées dans d'autres communes. L'Unhcr met en place des bus pour le ramassage scolaire des enfants Serbes, qui fréquentent des écoles hors de leur commune pour recevoir un enseignement en serbe et dont l'autorité reste Belgrade. La Kfor est rapidement chargée d'escorter ces bus. Kouchner, le Représentant Spécial du Secrétaire Général, ordonne l'établissement temporaire d'écoles séparées en octobre 1999. La réalité de terrain rend en effet difficile l'application de la ligne politique selon laquelle il ne doit pas y avoir de systèmes éducatifs basés sur des considérations ethniques et exclusifs les uns des autres. L'école séparée est une réalité de facto.

Pour faciliter la réunification des systèmes éducatifs du Kosovo, la Minuk établit les Joint Civil Commissions, JCC. Ces mécanismes sont conçus pour favoriser le contact entre Serbes et Albanais, afin d'arriver à des accords qui permettent le retour à la vie normale. La JCC on Education, JCCE, existe de juillet 1999 à octobre 1999. Une seule rencontre de la Joint Civil Commission on Education, à laquelle Serbes et Albanais participent, a lieu le 15 juillet 1999 et dure 35 minutes. Cette rencontre réunit un officiel éducatif de la Minuk, le directeur des affaires civiles de la Minuk, quatre officiels Albanais Kosovars de l'éducation et leurs interprètes, un major et un lieutenant de la Kfor, ainsi qu'une délégation Serbe. Dans l'introduction, l'accent est mis sur le besoin de construire un système éducatif moderne européen et inclusif pour tous les Kosovars. La réunion est cependant rapidement arrêtée, la délégation serbe se révèle en effet principalement politique et n'a pas de charge officielle dans l'éducation²²⁷.

Dès 1999, la Minuk propose une stratégie incrémentale, prévue pour se développer sur le long terme, dont le point de départ est l'unification des institutions. Cette approche vise à intégrer

²²⁷ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p 74

les écoles déjà établies, tout en inversant progressivement la séparation institutionnelle entre système serbe et albanais²²⁸. Par exemple, les écoles qui utilisent les mêmes locaux porteront un seul nom et auront une équipe dirigeante unique. Cela sera suivi par le développement d'une équipe pédagogique et administrative commune, et par l'établissement de structures décisionnelles communes. Les membres Albanais du JCCE rejettent cette proposition, tout comme les autorités éducationnelles serbes, ainsi que de nombreuses ONG internationales. Tous considèrent cette idée irréaliste.

Suite à la création du JIAS, l'Interim Administrative Council, IAC, est établi. Il s'agit d'un organe de décision au sein duquel les trois principaux partis politiques albanais, présents lors des négociations de Rambouillet, sont représentés. Cet organe héberge également des représentants Serbes et des fonctionnaires expérimentés de la Minuk. Le représentant local est désigné par l'IAC. Les Albanais Kosovars acceptent cette structure, qui permet le retour à la législation d'avant le 22 mars 1989 mais signifie également la dissolution des instances parallèles. L'IAC ne peut cependant pas se réunir avant avril 2000, car la LDK n'a pas dissout son Parlement comme prévu dans l'accord sur le JIAS. Le JIAS permet de donner un cadre officiel plus clair pour l'administration, pour le développement d'un système d'éducation et pour le développement d'un département qui fonctionne au sein du JIAS en codirection.

Un département Minuk consacré à l'éducation

La Minuk renforce ses capacités et son contrôle après octobre 1999, avec le retour des enfants à l'école. En novembre 1999, la Minuk nomme un directeur de la Section éducation de la Minuk, UNMIK Education section. La UNMIK Education section, en concertation avec la JCCE,

²²⁸ *Idem*, p80-83 et International institute for educational planning, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, UNESCO, chap.2, p76-77

développe le système DESK, *Developing the education system in Kosovo*. De décembre 1999 à mai 2000, le DESK permet la création d'un nouveau cadre éducationnel. Malgré son objectif de réunir les parties au conflit, la JCCE n'est composée à cette époque que de membres Albanais, les Serbes refusent de participer à toutes les structures consultatives. Le DESK est en effet un organe conseil, pour des objectifs à court terme ainsi que pour des stratégies à long terme. Son rôle initial est d'identifier les problèmes clés et d'assigner des tâches spécifiques aux System development working groups, mis en place au sein de la Minuk, et composés de membres de l'ancien système éducatif, d'ONG nationales et internationales et d'autres participants internationaux.

Dès son implémentation, le DESK voit ses groupes de travail limités, chargés respectivement du pré-primaire, du primaire, du secondaire, du supérieur, des statistiques et de la planification. En février 2000, l'équipe de travail pour le Kosovo de la Commission européenne rapporte un manque de guidance commune du DESK au sein de la Minuk, et la limitation des discussions stratégiques en raison notamment du nombre important de membres de la System design team, composée de quarante sept membres, dont vingt-deux internationaux, et vingt-cinq Kosovars. L'importance quantitative de cette équipe découle de la recherche d'inclusion, c'est-à-dire de la participation de l'ensemble des communautés du Kosovo dans le renouveau du système. Le DESK est en effet un modèle qui cherche à créer un cadre de coopération entre la Minuk, les donateurs, les agences internationales et onusiennes, les ONG, les administrateurs et spécialistes locaux, pour les faire travailler en groupe et rendre la transition moins brutale. Dès juin 2000, le DESK perd de sa dynamique et est démantelé. Selon, Daxner, le premier Principal International Officer, PIO, du DoES, le DESK n'a pas fonctionné car il incluait les élites de l'ancien système parallèle²²⁹.

²²⁹ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p77

Le Département de l'éducation et des sciences de la Minuk, UNMIK/DES, DoES ou TA-DEST, dont l'appellation la plus courante est DoES, est établi le 1^{er} février 2000 au sein de la structure de la JIAS. Le DoES a la responsabilité de l'éducation durant toute l'année scolaire 2000/01. Son codirigeant local est désigné en février 2000 par l'IAC, sur la base des répartitions obtenues par un vote de novembre 1999. M.Daxner, nommé dès avril 2000, est le premier PIO du DoES. A travers le DoES, l'ensemble des fonctions de gouvernance et de direction de l'éducation reste de la responsabilité de la Minuk, avec un bureau central à Prishtina et des bureaux régionaux à Prishtina, Mitrovica, Gjilan, Peja et Prizren. La Minuk est désormais présente régionalement.

Dans la structure JIAS, les autorités éducatives municipales sont séparées en deux structures. Les Municipal Education Officer, MEO, sont élus et sont chargés de l'administration municipale de l'éducation. Les Senior Education Officer, SEO, engagés par le DoES de la Minuk, lui font rapport via les coordinateurs régionaux de l'éducation. Si la Minuk voit cette structuration comme un effort de décentralisation, les MEO voient ce doublage comme une limitation de leurs prérogatives, voire comme une tentative de recentralisation²³⁰. Cette double structure peut cependant s'expliquer par le fait que des groupes d'intérêts locaux prennent rapidement le contrôle sur les activités éducationnelles municipales, hors de tout contrôle de la Minuk. Ces directeurs municipaux de l'éducation sont pour la plupart les mêmes que dans la structure parallèle albanaise. De plus, des partis opposés revendiquent parfois la même municipalité, ce qui crée deux autorités municipales. Les communautés Serbes agissent également rapidement pour établir leur contrôle sur les écoles locales. L'Unicef, dont la mission est de renvoyer les enfants à l'école, peut choisir de travailler ou non en collaboration avec les autorités locales albanaises ou serbes. Les responsabilités

²³⁰ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p 101

administratives du DoES sont transférées aux municipalités après les élections municipales d'octobre 2000.

La nomination de M.Daxner en tant que PIO du DoES, en plus de son rôle d'administrateur à l'Université de Prishtina, entraîne en effet une accélération dans le développement du système éducatif. Jusqu'en juin 2002, Daxner initie un mouvement rapide de réforme du système éducationnel kosovar, qui influence toujours le système actuel. Durant la présence de Daxner, un programme centré sur les élèves est produit, de nouvelles pratiques d'enseignement sont introduites et des réformes à long terme des structures éducatives sont initiées, tout comme l'élaboration d'une législation²³¹.

La stratégie adoptée par le DoES est d'établir des domaines d'action spécifiques, chacun pris en charge selon l'approche lead agency, c'est-à-dire dirigé par une organisation internationale multilatérale. Inspiré d'une pratique d'OCHA, l'Organisation de coordination des affaires humanitaires, Daxner base son approche sur l'identification d'agences leaders au sein de l'ONU, ce qui permet d'assigner des responsabilités dans chacun des domaines d'action définis. Quatre champs d'intervention sont établis et portent sur la reconstruction matérielle, la formation des enseignants, les programmes et les contenus, et le financement. La Minuk et les agences en charge signent un accord pour coordonner et fournir un ensemble de services. L'Unicef est désignée agence responsable du programme et le CIDA, qui parraine le Kosovo Development Education Programme, KDEP, dirige la formation des enseignants et le développement professionnel. La Banque mondiale a la responsabilité de développer un Education management information system, EMIS, ainsi que d'encadrer le développement des capacités et de la décentralisation. L'éducation

²³¹ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p20

des enfants avec des besoins spéciaux est dirigée par le Finnish support for the development of education in Kosovo, FSDEK. Cette approche lead agencies a été conservée durant la phase intérimaire, la phase transitionnelle et les PISG²³².

Dans cette construction, les autorités internationales décident, les locaux ne participent qu'à titre consultatif et exécutent les décisions prises par les fonctionnaires internationaux. Seuls quinze membres de l'administration centrale du DoES sont des ressortissants du Kosovo, aucun n'ayant de responsabilités décisionnelles. La codirection est ainsi inégalitaire, les locaux n'ont par exemple pas accès au système internet et email de la Minuk²³³. Ce processus a marginalisé les éducateurs Serbes et Albanais de leur propre système éducatif²³⁴. Pourtant, l'approche lead agency vise non à exclure les locaux mais à coordonner l'action des multiples intervenants. L'Unicef réussit cependant à intégrer les Kosovars dans le processus de réforme du programme par l'implication et la formation du personnel kosovar, la localisation des séances de travail au Kosovo et un processus largement basé sur l'implication et la consultation communautaire.

Le principe fondamental de la politique éducationnelle internationale est l'inclusion. En 2000 et 2001, le DoES développe une nouvelle approche de l'éducation à travers un nouveau Programme-cadre, implémenté conjointement par le DoES et le Département de l'Administration locale, DLA. Cela permet de renforcer la coordination du DoES et du DLA avec les structures municipales, à travers les Municipal Education Directorates, MED. Dans vingt-six municipalités sur trente, le DoES est représenté par les Education Development Office, EDO. Ce système à deux composantes est considéré comme nécessaire pour assurer le droit à l'éducation de tous les enfants

²³² Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p78-79

²³³ *Idem*, p76

²³⁴ *Idem*, p20

du Kosovo. L'EDO reprend les prérogatives qui relevaient auparavant de l'administration locale représentée par les autorités élues publiquement. Le système bi-dirigé distribue les responsabilités au niveau des municipalités. L'EDO est en charge de l'implémentation des directives politiques et des programmes choisis au niveau central, de superviser l'implémentation des programmes scolaires, et de surveiller la qualité et l'efficacité de l'enseignement dispensé²³⁵. Le MED traduit les directives du DoES. Les officiers municipaux estiment cependant que les fonctions décentralisées ne sont toujours pas suffisamment claires, ce qui crée de la confusion. Ainsi, la décentralisation mise en place au Kosovo ne permet pas de répondre aux besoins des communautés, des parents et des élèves²³⁶.

Les institutions provisoires du Gouvernement autonome, PISG

L'adoption d'un Cadre Constitutionnel pour le Kosovo en mai 2001²³⁷ permet une nouvelle évolution structurelle dans l'administration du Kosovo. Aux termes du Cadre constitutionnel, certaines responsabilités sont transférées dans leur totalité aux nouvelles institutions autonomes provisoires, PISG, d'autres restent dans le giron de l'autorité internationale. Ces compétences réservées relèvent de la sécurité et des relations extérieures. Selon ce découpage, bien que l'autorité éducationnelle soit transférée aux PISG, l'autorité relative aux minorités reste de la compétence de la Minuk. Ce qui crée une autorité partagée sur les minorités en matière d'éducation.

Le système en cours de réforme n'est cependant pas implémenté dans les communes à majorité Serbe. Les Serbes craignent que l'éducation des jeunes Serbes du Kosovo ne soit pas reconnue par la Serbie, ce qui impacte fortement la nature et la direction que prend le processus de

²³⁵ *Statistics on education in Kosovo 2001* (version 2), Décembre 2001, Statistical office of Kosovo, Unicef, Transitional administrative department of education, science and technology (TA-DEST), p11-12

²³⁶ International Institute for Education Planning, *Education in emergencies*, Newsletter vol. XX, n°3, July-September 2002

²³⁷ *Constitutional Framework for Provisional self-Government in Kosovo*, <http://www.assembly-kosova.org>

réformes. Le représentant yougoslave du Ministère de l'éducation basé à Mitrovica nord a par ailleurs la mainmise sur l'éducation dans les zones serbes. Sous Daxner, la Minuk cherche à négocier politiquement avec Belgrade sur l'éducation pour influencer l'éducation des Serbes au Kosovo. Ce qui est vu par les Albanais comme une faveur accordée aux Serbes à leur détriment, car ils ne participent pas pleinement à ces négociations sur l'éducation. L'attention reste focalisée sur ce qui préoccupe la Minuk, à savoir éliminer le système éducatif parallèle serbe. Une alternative est trouvée à travers l'établissement du Bureau régional de Mitrovica, qui ne fait pas officiellement partie de la Minuk ou du MEST/MASHT, mais représente un canal de communication indirect entre Serbes et Albanais sur la question de l'éducation²³⁸. Malgré l'instauration des PISG, la Minuk reste en effet responsable en ce qui concerne les Serbes au Kosovo, car les minorités font partie des compétences réservées du RSSG. Les Albanais du Kosovo, à la tête du MEST/MASHT, estiment que la gestion de ces aspects leur revient.

La dernière phase de structuration de l'autorité décisionnelle au Kosovo prend place d'octobre 2001 à mars 2002, avec l'établissement des Institutions provisoires du gouvernement autonome, PISG, et le transfert des compétences. Dans la phase transitionnelle, les vingt départements du JIAS se transforment en neuf départements qui préfigurent les ministères des PISG, dont celui de l'Education, des Sciences et de la Technologie, le MEST/MASHT. En 2001, le transfert des fonds administratifs vers les municipalités est initié. Les élections générales pour les autorités locales se tiennent en novembre 2001, l'Assemblée se rassemble en décembre mais un accord sur l'élection d'un Président ne sera pas obtenu avant mars 2002, ce qui ralentit la mise en route des PISG. Le 4 mars 2002, la Minuk remet formellement l'autorité et les responsabilités sur l'éducation au MEST/MASHT.

²³⁸ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p125-128

En septembre 2002, le PIO, qui agit comme secrétaire permanent, et le Ministre de l'Education, des Sciences et Technologies prennent la direction du nouveau Secrétariat permanent pour l'Education, la Science et la Technologie. Le rôle des fonctionnaires internationaux est déclaré consultatif. Cependant, si la Minuk a transféré ses responsabilités, ce n'est pas le cas des agences leaders en matière d'éducation. Dans le « Handover document » (UNMIK 2002), qui définit les termes du transfert des responsabilités, le transfert des responsabilités des lead agencies au MEST/MASHT n'est pas précisé dans le temps.

En octobre 2002, le MEST/MASHT rejette le travail effectué sous l'égide de Daxner. Fin novembre, une série de négociations entre l'Unicef, la Minuk et le MEST/MASHT permet un arrangement qui relance le processus de réforme du programme suspendu par le Ministre. Les membres du corps enseignant reprochent en effet à la Minuk d'avoir élaboré ces réformes depuis Prishtina sans avoir pris la peine d'aller dans les écoles et de rencontrer les enseignants, ou de s'y être rendu sans s'intéresser à ce que les usagers pourraient avoir à en dire. Le système est perçu comme impénétrable par les fonctionnaires de moyens et bas niveaux. L'approche top-down de la Minuk est perçue comme persistante. Les Kosovars interprètent l'intervention de la Minuk comme un manque de confiance envers leurs capacités. Le système leur apparaît comme plus centralisé qu'avant la guerre, quand le système parallèle leur avait apporté plus de responsabilités et de possibilités de participation. Par exemple, le SBASHK, l'union des enseignants, dénonce les nouveaux contrats qui ne proposent pas de description de fonction ni de dispositions pour les congés maternité. Parents et enseignants ne pas consultés pour les programmes. La participation communautaire apparaît comme virtuelle aux principaux intéressés. Il semble que ce soit la rapidité

avec laquelle la Minuk veut implémenter les réformes que le processus apparaît fermé aux Kosovars²³⁹.

Par la suite, les réformes et le passage des responsabilités se font quasi simultanément. Une formation de quatre mois pour les fonctionnaires locaux amenés à prendre des responsabilités est menée par le Ministry empowerment project, financé par la Banque mondiale. La formation est centrée sur l'anglais, l'informatique, la direction de l'éducation, la législation et la gouvernance du système éducatif au Kosovo. Cette formation est dirigée par des formateurs Kosovars, et concerne quarante professionnels. Le MEST/MASHT désapprouve pourtant les bénéficiaires de cette formation, choisis par la Minuk avant le transfert des responsabilités. Seule la moitié de ceux qui ont suivi cette formation obtiennent finalement un poste au Ministère.

4. Réforme et restructuration du système éducatif par phases

Plusieurs étapes marquent le processus de reconstruction du système éducatif du Kosovo. Au cours de ce processus, les élèves sont rescolarisés dans des écoles officielles, les professeurs Albanais du système parallèle sont réintégrés dans le système officiel et formés, les programmes scolaires font l'objet d'une refonte après suppression des contenus nationalistes ou propagandistes, les livres scolaires et supports pédagogiques sont repensés, la formation scolaire est restructurée.

De nombreuses agences internationales participent à la reconstruction et au développement de l'éducation au Kosovo, notamment en raison de l'approche lead agencies. La Finnish International Development Agency, FSDEK, s'intéresse aux besoins spéciaux en matière d'éducation, l'Unicef est en charge du développement des programmes, la German International

²³⁹ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p149

Agency est chargée de la formation professionnelle et le CIDA finance le Kosovo Educator Development Project, KEDP.

Phase d'urgence - « back to school » et arrangements intérimaires²⁴⁰

L'urgence de renvoyer les enfants à l'école est à l'origine d'un accord entre l'OCHA et l'Unicef, avant même l'établissement de la Minuk. Ces deux organismes sont ainsi en charge du retour des enfants à l'école durant la phase d'urgence. Les premiers officiels de l'ONU arrivent à Prishtina à la mi-juin 1999. En juillet 1999, le Secrétaire Général de l'ONU écrit à l'Unesco et l'Unicef pour leur demander d'assister la Minuk dans l'établissement d'une administration civile de l'éducation. Le premier officiel Minuk pour l'éducation est ainsi secondé par l'Unicef, qui se fixe comme objectif le retour à l'école primaire dès septembre 1999. Son travail et sa mobilisation permettent la reprise des cours le 25 octobre 1999.

L'éducation est en effet arrêtée dans la majeure partie du Kosovo depuis la fin de l'année 1998, et les bombardements ont empêché définitivement la scolarisation des enfants du Kosovo dès avril 1999. A son arrivée, la Minuk a deux objectifs principaux et immédiats. D'une part, les enfants doivent pouvoir reprendre leur scolarité rapidement, pour permettre la continuation de l'éducation pendant la phase de transition jusqu'à l'élection démocratique d'un gouvernement autonome. D'autre part, les initiatives doivent soutenir la reconstruction à long terme, et les transformations du système éducatif doivent refléter les besoins d'une société européenne moderne.

Durant la campagne Otan, les écoles, imprimeries, et stocks de livre sont particulièrement visés par les forces serbes. Ainsi, les stocks de livres en albanais sont détruits dans leur quasi-totalité. Le peu de temps entre le retrait des Serbes et l'installation de la Minuk est l'occasion de

²⁴⁰ De juin 1999 à mars 2000

raids sur des bâtiments dédiés à l'éducation. Après la guerre, 290 écoles, soit 37%, sont complètement détruites ou endommagées sans possibilité d'être utilisées, 800 autres sont touchées²⁴¹. Selon les sources Unicef, se sont tous les bâtiments dédiés à l'éducation qui ont ainsi été détruits ou gravement endommagés jusqu'en juin 1999. En juillet 1999, l'Unicef décompte ainsi, sur environ 1000 écoles primaires au Kosovo, que 394 écoles ont été mises à feu ou désossées, 95% nécessitent des réparations de portes ou fenêtres, 43% sont sévèrement endommagées. 150 bâtiments scolaires n'ont plus de toit et 169 n'ont pas été déminés. De gros efforts sont ainsi faits dans la reconstruction des bâtiments scolaires, dans la fourniture aux écoles d'eau potable et de dispositifs sanitaires. En septembre 2000, plus de 400 écoles ont été réparées et rouvertes. Pourtant, en 2001, sur les 950 bâtiments scolaires que compte le Kosovo, 15% n'ont aucun toilette et seulement 20% ont un point d'accès à l'eau dans le bâtiment²⁴².

Alors que la Minuk tente d'établir une autorité éducationnelle à Prishtina, Serbes comme Albanais relancent leurs écoles. Les Albanais, restaurés dans leur statut de citoyens de pleins droits, investissent les écoles encore sur pied, notamment à Prishtina. La capitale a en effet été peu détruite par la guerre. Les Serbes doivent s'organiser sans compter sur les bâtiments scolaires utilisés par les Albanais. Là où ils sont minoritaires, les Serbes sont en effet souvent dans l'impossibilité de continuer à fréquenter la même école qu'auparavant et des ramassages scolaires sont mis en place pour emmener les enfants dans d'autres écoles. Dans les enclaves serbes, les bâtiments n'ont cependant pas la capacité d'accueillir un nombre si important d'enfants²⁴³. Les mouvements de population ont ainsi amené à une inversion de la charge numérique portant sur les bâtiments officiels.

²⁴¹Wednesday, July 14, 1999 Published at 16:28 GMT 17:28 UK BBC news

²⁴² OCDE, *Thematic review of national policies for education – Kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002, p9

²⁴³ Kostovicova, D. ; 2005, *Kosovo – The politics of identity and space*, Ed. Routledge, UK / USA, p204

Dans les trois mois qui suivent l'arrivée de la Kfor, des agences onusiennes et des ONG internationales, au moins 80% des élèves de primaire et de primaire secondaire retournent à l'école. En octobre 1999, il est ainsi estimé que 300 000 élèves ont repris l'école. Cependant, la plupart des enfants issus des minorités du Kosovo, notamment les filles, ne sont plus scolarisés par peur des viols et des enlèvements²⁴⁴. La scolarité reprend par ailleurs dans des bâtiments hâtivement réhabilités, des abris temporaires et 400 tentes. Malgré les réhabilitations d'urgence qui avancent rapidement, nombre d'écoles n'ont pas de livres ou d'équipements de base en 1999. Lors de pillages, 28 000 bureaux, 58 000 chaises et 2000 tableaux noirs ont disparus²⁴⁵. L'Unicef prend ainsi en charge la fourniture de matériel pour 500 écoles²⁴⁶. Le DoES prévoit d'équiper les salles de sciences en 2000/01. A la rentrée 2000, l'Unicef estime que 380 000 élèves sont de retour dans le système scolaire, la plupart Albanais, mais aussi Serbes, Turcs et Roms. Un sondage de 2002 estime à moins de 3% le taux d'enfants d'âge primaire qui ne vont pas à l'école dans tout le Kosovo²⁴⁷.

Dans le système parallèle albanais remis en route, le programme yougoslave d'avant 1989 reste utilisé, avec des ajouts dans les matières historiques et culturelles, pour inclure les visions spécifiquement albanaises. Au début de la planification des retours à l'école, l'Unicef demande ainsi à la Minuk d'accorder une attention particulière aux programmes et aux contenus des livres de cours. La Minuk n'a cependant pas d'autre choix que d'accepter que l'école reprenne avec les programmes utilisés juste avant la guerre pour une période de trois mois à dater d'octobre 1999. Si certains contenus sont retirés, d'autres ajoutés sur décision le JCCE, le programme et le style d'éducation issus du système parallèle deviennent partie intégrante des arrangements intérimaires

²⁴⁴ Nicolai, S. ; Triplehorn, C. ; « *The role of education in protecting children in conflict* », Humanitarian Practice Network, n°42, mars 2003, p5

²⁴⁵ Wednesday, July 14, 1999 Published at 16:28 GMT 17:28 UK BBC news

²⁴⁶ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p73

²⁴⁷ *Idem*, p142

de l'administration de la Minuk. Un second arrangement intérimaire permet l'utilisation, après révision, de livres issus du système parallèle pour les années scolaires 1999/00 et 2000/01, dans l'attente d'un nouveau programme et de nouveaux livres.

Un fois l'arrangement intérimaire sur le cursus mis en place, la Minuk fait vérifier les livres par des éducateurs Kosovars. Leurs recommandations sont présentées au Service Education de la Minuk, qui approuve ou non leur impression. Cent trente titres scolaires sont ainsi passés en revue. Tous les livres révisés, à l'exception de trois, sont publiés et distribués durant le premier semestre de l'année scolaire 1999/2000. La réimpression de livres scolaires utilisés pendant le système parallèle, au moins pour les matières principales de primaire et secondaire, est financée par un consortium de donateurs. 4.5 millions de Deutsche Marks sont mobilisés dans le programme d'urgence des livres de cours. De nombreux livres sont également importés de Macédoine, d'Albanie, ou encore de Bosnie. L'avancement dans la vérification des livres en serbe ou dans les autres langues que l'albanais est beaucoup plus lent. Les Serbes continuent ainsi à être scolarisés dans un système sous l'autorité de Belgrade qui fournit le matériel. Les autres minorités du Kosovo restent principalement scolarisées en langue albanaise en 2000²⁴⁸.

Dès mars 2000, le DoES est l'autorité centrale qui décide de la structure des enseignements et activités obligatoires du programme, du nombre maximal d'heures d'enseignement selon les niveaux, du nombre minimal pour les matières centrales, du tronc commun, des objectifs et contenus, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées, des méthodes d'évaluation. Sa première tâche est de parcourir le contenu du programme et des livres officiels, c'est-à-dire ceux développés et implantés par Belgrade dans les années 1990. Au regard des contenus nationalistes de

²⁴⁸ OCDE, *Thematic review of national policies for education – Kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002, p15

bon nombre de livres scolaires et des aspects autoritaires des méthodes d'enseignement, le DoES rend prioritaire la nécessité d'établir un cadre pour développer un programme d'enseignement unifié et commun pour tous les élèves du Kosovo.

Des dispositions intérimaires pour les enseignants sont également établies. En juillet 1999, les rapports entre le corps enseignant et la Minuk sont peu clairs. La Minuk, qui s'est déclarée autorité officielle pour l'éducation, ne possède pas de données sur le corps enseignant, ces données restent en effet détenues par l'ancien régime. L'arrangement intérimaire propose de nouveau de régulariser la situation de facto, et d'intégrer automatiquement les enseignants aux écoles dans lesquelles ils avaient enseigné auparavant. Fin août 1999, les autorités éducatives de Prishtina font un effort considérable pour collecter les noms et données qui concernent les travailleurs du milieu éducatif, à travers une collaboration avec l'Unicef et les ONG impliquées dans le programme de retour à l'école. La plupart des ONG qui arrivent dans la seconde moitié de 1999 ont par ailleurs une composante, souvent centrale, pour la formation des enseignants. Dans cette phase initiale, la Minuk n'a cependant pas les moyens de coordonner les différentes initiatives. L'Unicef se voit ainsi chargée de diriger l'Education Coordination Committee, ECC. Ce mécanisme permet l'enregistrement, auprès de la Minuk, de tous projets relatifs aux écoles ou professeurs. La formation des enseignants post-guerre débute ainsi de manière *ad hoc*, selon les moyens plutôt que suivant une stratégie. Ces formations dispensées par des intervenants internationaux humanitaires se font parallèlement aux formations réactivées par les officiels du système parallèle de retour et dispensées dans les facultés.

Il n'existe par ailleurs pas ou peu de formations liées au contexte post-conflit armé ou pour les enfants avec des besoins spéciaux. Pourtant, la majorité des enfants qui reprennent le chemin de l'école à la rentrée de l'année 1999/2000 ont vécu la guerre, tout comme l'ensemble de sa famille.

Les enseignants ne sont pas formés pour les aider à surmonter ce type de trauma, et peuvent présenter eux-mêmes des séquelles traumatiques du fait de la guerre. Les enseignants qui travaillent dans le système d'après guerre sont ainsi pour la plupart inaptes à repérer les autres types de besoins que scolaires et à intégrer les élèves en difficulté.

La Minuk introduit un système de paiement pour les enseignants en septembre 1999. La plupart des enseignants ne touchent cependant pas de salaires complets dans le premier trimestre de l'année scolaire 1999/2000. Si les salaires commencent à être payés trois jours après la reprise des cours en octobre 1999, ils restent insuffisants avec une moyenne de 200DM, soit environ 102€ pour leur travail de septembre à décembre. La Minuk introduit une échelle de salaire en janvier 2000, qui établit un salaire mensuel de 600DM pour un universitaire, 318DM pour un enseignant du secondaire et 291DM pour le primaire, soit l'équivalent de 149€ pour ces derniers. Les versements basés sur cette échelle commencent en février 2000.

Le budget ordinaire de l'éducation en 2000 est d'environ 56.7 million de dollars, dont 78.5% sont utilisés pour les salaires. Les dépenses totales pour l'éducation représentent environ 14% du PIB, lorsque la moyenne des pays de l'OCDE est de 6%. Cela représente 27.5% des dépenses publiques totales du Kosovo. L'éducation est largement financée par la Communauté internationale et gérée par la Minuk en 2000, car il n'existe pas encore de système de taxation au niveau central ou municipal²⁴⁹. La Minuk rejette par ailleurs l'offre d'utiliser l'infrastructure du système parallèle pour la distribution des salaires, car elle considère qu'elle n'a pas les moyens de vérifier l'utilisation des fonds et que cela revient à avaliser les structures du système parallèle²⁵⁰.

²⁴⁹ OCDE, *Thematic review of national policies for education – Kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002, p14

²⁵⁰ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p90

Les mécanismes mis en place pour éviter les doublons ou erreurs de listing des enseignants sont peu efficaces. L'OCDE²⁵¹ met en évidence qu'il y a deux mille enseignants fantômes, « *ghost teachers* », inscrits sur la liste mais qui ne travaillent pas en tant que professeur. Ces enseignants fantômes sont écartés progressivement, mais la charge financière reste très lourde pour le Kosovo. La plupart de ces « *ghost teachers* » sont en effet employés ailleurs, et perçoivent ainsi un double salaire. Par ailleurs, les salaires du nouveau barème restent bas. Les enseignants travaillent à côté pour la plupart, ce qui affecte leur concentration et leur présence, et ne permet pas de dispenser une éducation de qualité.

Au delà des obstacles à la formation, le nombre de professeurs qualifiés dans le système éducatif d'urgence reste insuffisant. Dans certains domaines comme les sciences ou les langues étrangères, les enseignants délaissent les écoles pour travailler pour les agences internationales, où ils obtiennent de meilleurs salaires. La plupart des professeurs d'anglais intègrent ainsi la Minuk comme traducteurs, ce qui entraîne l'absence d'enseignants d'anglais dans les écoles de Prishtina. En septembre 1999, un mémo interne à la Minuk demande d'arranger les horaires pour que les professeurs puissent assumer une charge d'enseignement à mi-temps, en plus de leur emploi de traducteur²⁵². Certains élèves qui reviennent de l'étranger aident par ailleurs les professeurs, car ils ont appris à parler une autre langue et ont développé des compétences nouvelles, notamment en informatique.

Le système d'après guerre est par ailleurs surchargé par le nombre trop important d'élèves. Les locaux sont toujours utilisés de manière alternée, par roulements. L'OCDE estime que 25% des écoles du Kosovo fonctionnent en trois ou quatre roulements. Les élèves étudient cinq à six

²⁵¹ ²⁵¹ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p95, p91-92

²⁵² *Idem*, p95

matières par jour, durant 25h à 30h par semaine. De nombreuses écoles manquent de matériel pédagogique de base, de salles de science, ou d'équipements sportifs, ce qui entraîne la continuation d'un apprentissage théorique et non pratique. L'enseignement reste centré sur l'enseignant et la méthode pédagogique privilégiée est l'apprentissage par cœur. Il n'y a pas de travail en groupe, de débats, ou d'enseignement portant sur la résolution de conflit. Aucun espace n'est disponible pour d'autres activités que l'enseignement habituel en classe. L'environnement et les conditions de travail restent particulièrement pauvres. Les retours massifs des réfugiés s'ajoutent aux problèmes de surpopulation, et les élèves doivent partager les bureaux. En 2000, le DoES estime en effet à 10% l'augmentation du nombre d'élèves en primaire²⁵³.

Phase de transition – Réforme et restructuration²⁵⁴

Dès qu'il est opérationnel, le DoES initie l'embauche des enseignants à leur propre poste. Les premières procédures sont menées par les écoles. Peu après, des dispositions sont prises pour que le recrutement et le paiement des enseignants se fasse au niveau municipal. En dix-huit mois, la Minuk est passé d'un « recrutement intérimaire automatique » pour des postes impayés à la transmission aux municipalités d'un système employant un personnel de 28 000 membres.

Le DoES établit trois types de contrats pour des temps pleins, des temps partiels et des mi-temps. Certains postes de l'ancien système éducatif sont supprimés, comme celui du pédagogue scolaire. Dans l'ancien système, les enseignants sont engagés pour 42h par semaine, dont 18h à 20h dédiées à l'enseignement et le reste destiné à la préparation des cours. Le DoES suit la même approche avec des contrats pour 20h d'enseignement par semaine. Les enseignants sont engagés selon trois critères de sélection. Les moins de 39 ans et les femmes sont prioritaires, l'expérience

²⁵³ OCDE, *Thematic review of national policies for education – kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002, p21

²⁵⁴ De mars 2000 à mars 2002

professionnelle est le dernier critère de sélection. La plupart des enseignants sont en effet des hommes, avec un ratio de une femme pour deux hommes. L'OCDE note un déclin du personnel féminin en corrélation avec l'augmentation du niveau d'étude enseigné²⁵⁵. Ainsi, 88% des enseignants de l'enseignement supérieur sont des hommes. Le personnel scolaire est également composé à 86% d'hommes, la plupart des directeurs d'école et administrateurs municipaux sont des hommes²⁵⁶.

En juin 2000, la Minuk dénombre 28 625 enseignants dans l'ensemble du système éducatif. Le DoES émet 20 000 contrats entre septembre et décembre 2000, effectifs jusqu'à la fin de l'année 2000, ce qui représente une réduction de plusieurs milliers de salariés. Les salaires ne sont débloqués qu'après réception du contrat signé en bonne et due forme. Les enseignants Serbes refusent ces nouveaux contrats dans un premier temps, pour ne pas perdre les salaires versés par Belgrade. Belgrade exerce également sur eux une pression pour limiter la collaboration avec la Minuk. Cependant, en février 2001, 1000 enseignants Serbes avaient signé leurs contrats. Malgré un accord entre Belgrade et la Minuk, qui porte sur l'arrêt du paiement des salaires par la Serbie au profit des autorités internationales, certains professeurs continuent à être doublement rémunérés. Des critiques populaires se font entendre, à propos notamment de ses doubles salaires, perçus comme une faveur accordée aux Serbes. Les salaires sont également considérés comme bien trop bas, ce qui est l'un des éléments déclencheur d'une grève des enseignants en novembre 2002. A cette époque, la Banque mondiale note en effet que les salaires de l'éducation baissent tandis qu'ils

²⁵⁵ *Statistics on education in Kosovo 2001 (version 2)*, Décembre 2001, Statistics on education in Kosova Statistical office of Kosovo, Unicef, Transitional administrative department of education, science and technology (TA-DEST), p12-13

²⁵⁶ OCDE, *Thematic review of national policies for education – Kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002, p20-21

augmentent, du moins sur papier, dans la plupart des niveaux administratifs du gouvernement central²⁵⁷.

La formation des enseignants est un point critique dans le système éducatif du Kosovo. Le Kosovo Education Center, KEC, estime à 78% le nombre d'enseignants de primaire qualifiés. Dans les enseignements spécifiques, ce taux tombe à 65% pour l'enseignement des langues étrangères, 34% pour les matières scientifiques et 17% en littérature et langue albanaise. Les chiffres pour l'enseignement secondaire sont similaires²⁵⁸. En 2001/2002, bon nombre des enseignants de primaire et de secondaire sont issus du système parallèle, et il n'y a pas de données disponibles sur la formation et les qualifications de ces enseignants. Le DoES estime que le ratio est de trois enseignants qualifiés pour deux non qualifiés, soit 40% de professeurs non qualifiés dans l'ensemble du système éducatif au Kosovo. Les nouveaux contrats distinguent ainsi les professeurs qualifiés de ceux qui ne peuvent pas faire la preuve de leurs qualifications. Les professeurs non qualifiés obtiennent un statut provisoire et doivent suivre un programme de remise à niveau. Ce mécanisme permet de purger peu à peu le système des professeurs qui ne sont ni qualifiés ni compétents²⁵⁹.

Si la Minuk tente d'unifier la formation initiale, la formation continue est prise en charge au niveau municipal ou régional, principalement via le travail des ONG ou des lead agencies. Il n'existe toujours pas de stratégie globale. Certaines formations sont dispensées au sein des écoles mêmes, avec l'inconvénient de refléter la méthodologie et les attitudes autoritaires de l'ancien institut de pédagogie. En juin 2001, l'OCDE rapporte que la formation continue est parcellaire et

²⁵⁷ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p94

²⁵⁸ *Idem*, p95

²⁵⁹ OCDE, *Thematic review of national policies for education – Kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002, p21

surchargée. Il n'y a pas réellement d'évaluation sur l'impact de ces formations sur les enseignants. En juin et juillet 2002, le Kosovo Educator Development Program, KEDP, met en place le « Kosovo/a summer institute for educators ». En 2002, le CIDA commence également la formation des enseignants, désormais formés dans huit instituts ou facultés distincts. La formation commence avec des formateurs canadiens, puis trente-deux formateurs kosovars sont mandatés. Le manque d'universitaires qualifiés stoppe cependant ces avancées car les professeurs qualifiés sont âgés et conservateurs, tout comme le doyen de l'Université. La plupart des formateurs conservent des méthodes d'enseignement rigides et autoritaires, basées sur les traditions yougoslaves des années 1970 et 1980. Ils ont des difficultés à assimiler les nouveaux contenus voire à en comprendre l'intérêt. Par ailleurs, en 2002, les formations disponibles sont toujours dispensées uniquement en albanais²⁶⁰.

Des initiatives se mettent en place en dehors des formations officielles chapeautées par la Minuk, afin de permettre la formation des enseignants directement sur leurs lieux de travail. Par exemple, le projet « Ecole de l'Europe », porté par la France et l'Allemagne. Chaque pays détache deux professeurs à la rentrée 2001, pour enseigner dans trois écoles de Prishtina, conjointement avec leurs homologues Kosovars. L'enseignement porte à la fois sur l'apprentissage du français et de l'allemand, et sur l'enseignement de l'éducation physique, du latin et de la physique dans ces langues. L'objectif est de former, en partenariat avec l'Université de Prishtina, des professeurs Kosovars capables d'assurer la relève des enseignants Français et Allemands au bout de cinq ans. Cela permet également un recul informel des frontières ethniques dans l'enseignement. Les enfants de toutes communautés suivent en effet ensemble les cours de français et d'allemand, alors qu'ils

²⁶⁰²⁶⁰ OCDE, *Thematic review of national policies for education – Kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002, p96

suivent des enseignements séparés pour les autres matières. L'initiative est appréciée des parents et des élèves, et permise par le codirecteur international de DoES de la Minuk²⁶¹.

Le programme scolaire utilisé dans les années 1990 est également issu de l'autoritarisme dans l'enseignement. Il est très théorique et encyclopédique, quand l'approche éducative des pays développés vise le développement des capacités cognitives des élèves. L'approche disciplinaire excessive ne permet pas l'approche transversale, plébiscitée par la Communauté internationale. La rigidité du programme centralisé empêche la mise en place d'initiatives qui soutiennent le développement critique et intellectuel des élèves, et l'enseignement reste basé exclusivement sur les contenus des livres. Les transitions en matière d'éducation qu'ont connu les pays de l'OCDE et certains anciens pays communistes d'Europe centrale ne sont pas arrivées jusqu'au Kosovo, en raison de l'isolement du système parallèle. Le DoES s'engage ainsi dans la révision des contenus des programmes pour l'éducation générale. Cependant, il est nécessaire d'implémenter des nouvelles approches et procédures dans le développement des programmes et des pratiques d'enseignement, de manière à ce que les révisions du programme permettent sa modernisation.

L'UNICEF est l'agence en charge du programme, en collaboration avec l'International Bureau of Education de l'UNESCO, IBE. D'habitude, l'intervention des agences dans les programmes se borne à un soutien sous forme technique, le programme reste alors considéré comme une prérogative nationale. Au Kosovo, il n'existe pas de mécanisme formel capable de développer un nouveau programme. En 2000, le DoES intègre un spécialiste pour diriger le développement d'un programme et coordonner le processus, et veiller à l'intégration du projet dans

²⁶¹ Marie-Laure Sturm, Une école de l'Europe virtuelle permettant de concrétiser institutionnellement et pédagogiquement une éducation plurilingue et interculturelle européenne - Première expérimentation au Kosovo, Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), Université de Genève – 24-28 septembre 2001, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>

l'infrastructure de direction émergente. La date butoir est le mois de juin 2001. L'implémentation est prévue pour l'année 2001/02. L'objectif est de donner un cadre normatif à la réforme en cours.

Un groupe composé de dix experts locaux, constitué de manière à refléter la composition ethnique de la province, est chargé de développer un nouveau programme cadre. En 2000 et 2001, aucun Serbe n'a cependant participé aux discussions et prises de décision sur le système éducatif, notamment pour des raisons de sécurité. Le groupe d'expert est aidé dans son travail par le Bureau international éducatif de l'Unesco, BIE, ainsi que par une consultante internationale. L'attention est centrée sur le cadre du programme plutôt que sur les contenus, comme c'est le cas traditionnellement. Des consultations sont organisées avec la population, notamment les enseignants, à travers le Kosovo. Ce qui en résulte est discuté dans des workshops de spécialistes internationaux. La consultation des étudiants est particulièrement novatrice dans un pays où les traditions d'enseignements sont caractérisées par l'autoritarisme des enseignants. Cependant la consultation des minorités est en effet restée faible²⁶².

La création d'un curriculum unifié pour le Kosovo rencontre de nombreux obstacles politiques. Les domaines qui portent à controverse sont les enseignements liés à l'identité, à l'apprentissage des langues, aux langues d'enseignement, aux disciplines liées aux sciences sociales comme l'histoire, la géographie, l'éducation civique, ou la morale. Certains veulent imposer l'albanais comme langue d'enseignement unique, d'autres des images liées aux mythes identitaires²⁶³. Les parties s'accordent cependant sur l'adoption d'un programme cadre. Le document *New Kosovo Curriculum Framework* est développé pour servir de base à une discussion

²⁶² Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p134

²⁶³ Dakmara Georgescu, *Le rôle de l'éducation dans les situations de post-conflit* - Les expériences du Bureau International d'Education (BIE), Institut européen de l'Université de Genève, mai 2005

publique en vue d'une décision finale planifiée pour fin 2001 ou début 2002, dans le cadre des premières élections parlementaires et de la mise en place d'un pouvoir local légitime. Le document est produit en albanais, serbe et anglais, et discuté publiquement pendant quatre mois.

Dans le *New Kosovo Curriculum Framework*, les objectifs éducatifs par niveaux ne sont pas encore définis, ni les objectifs généraux et les résultats attendus par matières. Ce programme cadre comporte encore un cloisonnement des matières qui ne sont pas mises en relation. Le développement du système prévu vise à atteindre les standards européens, qui ne sont pour autant pas clairement définis, et peuvent avoir trait à l'enseignement en tant que tel ou aux conditions matérielles. Ces standards varient par ailleurs fortement à l'intérieur même de l'Europe et ne peuvent pas être appliqués tels quels au Kosovo, sous peine de ne pas y être adaptés. Le *New Kosovo Curriculum Framework* met cependant en évidence la nécessité d'impliquer les enseignants dans le développement des programmes. La nécessité d'introduire des éléments qui permettent de dépasser le trauma de la guerre est également reconnue. Les pistes proposées sont par exemple l'abolition des barrières ethniques ou la construction d'une base commune pour prévenir les futurs conflits, sans plus d'orientations concrètes.

En 2001, le *New Kosovo Curriculum Framework* est publié et diffusé largement. Beaucoup de commentateurs estiment que ce document participe à la modernisation du programme, ainsi que la façon dont il a été développé. En octobre 2002, la phase de réforme des contenus et le développement de programmes commencent cependant. Trente spécialistes sont nommés pour ce travail, puis seront suspendus par Daxner en 2002, qui rejette le *Kosovo Curriculum Framework*²⁶⁴.

²⁶⁴ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p88-90

Jamais adopté officiellement, le *New Kosovo Curriculum Framework* reste pourtant la base du développement normatif de l'éducation au Kosovo jusqu'à nos jours.

Le changement entamé au début de l'année 2000 est la première vraie réforme sur le contenu de l'éducation depuis 25 ans au Kosovo. Le temps imparti est cependant beaucoup trop court pour réaliser une transition complète. Pendant que les officiels discutent, des changements s'opèrent au niveau des écoles, à travers des initiatives d'ONG. Par exemple, le programme Step by Step du KEC dans les écoles primaires en partenariat avec des organisations internationales, implique les enseignants, les directeurs, les étudiants et les parents²⁶⁵. Ce programme avait déjà été utilisé avec succès dans d'autres pays d'Europe du sud est.

L'OCDE met également en évidence un manque de stratégie et de critères de qualité de l'éducation, et estime que de nombreux systèmes en transition sont de l'ordre de la « reform without a vision ». L'OCDE note cependant un changement dès 2002 dans le paradigme éducationnel, qui cherche à transformer l'enseignement traditionnel pour un mode plus interactif. Ce type de transition reste difficile dans les pays de l'OCDE qui possèdent de grands moyens financiers et humains. Une telle transition est encore plus délicate au Kosovo en raison de la déstabilisation post-conflit, de sa culture issue du communisme, de son histoire et de ses traditions très différentes de celles des pays de l'OCDE. De plus, le Kosovo ne possède pas l'infrastructure nécessaire, et manque de ressources et de connaissances pour implémenter correctement cette transition. Cela demande en outre de redéfinir le rôle de l'éducation au Kosovo.²⁶⁶

²⁶⁵ <http://www.issa.nl/network/kosovo/kosovo.html>

²⁶⁶ OCDE, *Thematic review of national policies for education – Kosovo*; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002, p21-24, 25, 36

Enfin, dans l'ancien système parallèle, il n'y a pas d'évaluation au niveau ministériel. Tout est fait au niveau des écoles qui envoyaient les résultats à l'Institut de pédagogie, qui préparait alors un rapport global pour les municipalités. Les données recueillies étaient basées sur les évaluations individuelles des élèves. La composante éducationnelle du Kosovo Education and Health Project de la World Bank prévoit ainsi l'établissement d'une petite unité à l'intérieur du DoES, menée par un spécialiste, pour mesurer et superviser les résultats de l'éducation. Cette unité conduira des évaluations nationales sur des échantillons dans certains domaines clés. L'Educational Management Information System, EMIS, fait partie de ce projet et a pour objectif le recueil systématique des données liées à l'éducation²⁶⁷.

Phase de stabilisation – Consolidation et développement du système éducatif²⁶⁸

Dès l'instauration du MEST / MASHT, la Minuk n'a plus qu'un rôle de supervision et de conseil sur le développement du système éducatif du Kosovo, dont la Minuk se retire définitivement en 2006. De 2002 à 2005, le MEST/MASHT finance la rénovation de 39 bâtiments scolaires et construit 28 nouvelles installations scolaires. Ces efforts de reconstruction matérielle sont faits à la demande des communautés ou de diverses associations donatrices, sans un plan homogène et systématique. De nombreuses écoles sont par ailleurs reconstruites au même endroit qu'avant la guerre, sans prise en considération des mouvements de populations vers la ville. Certaines écoles rurales sont remises sur pied pour n'accueillir que très peu d'élèves, quand les écoles urbaines restent surchargées. Il arrive que des installations réhabilitées ou neuves soient inutilisables, comme par exemple les installations informatiques réalisées dans des endroits où la fourniture en électricité

²⁶⁷ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p103

²⁶⁸ Depuis 2002

est quasiment absente. Seule l'initiative de mapping de l'International Management group vise à établir une cartographie des écoles du Kosovo²⁶⁹.

Au cours de l'année 2002-2003, une neuvième année d'éducation primaire est introduite, afin de se rapprocher des standards des pays européens. Cette réforme annoncée au début de l'année scolaire laisse les municipalités et les écoles primaires dans l'urgence de trouver de la place pour ce neuvième grade. Les enseignants n'ont pas été formés à ce programme. Les administrateurs locaux et les écoles manquent de temps, de place, et de matériel pour implémenter correctement cette réforme. Malgré cela, le MEST/MASHT déclare que la réforme de la neuvième année a été achevée avec succès, dans une concurrence continue avec les réalisations des fonctionnaires internationaux²⁷⁰.

Après les réformes structurelles et normatives, la réforme sur le contenu est abordée. Le premier plan stratégique sur l'éducation est terminé en mai 2003, et vise à sortir l'éducatif de la phase de reconstruction pour entrer en phase de consolidation, tout en conservant l'unité, relative, du système et permettre son intégration dans le processus éducatif européen. Durant le processus de développement de la stratégie éducative, les participants s'accordent sur le fait que le système actuel ne permet pas d'atteindre l'objectif d'éducation universelle. Ils observent en effet une faible participation des enfants des zones rurales, l'inclusion insuffisante des filles et des enfants avec des besoins particuliers, le manque de dispositions pour les groupes vulnérables comme les enfants des rues ou les enfants soldats. Ces manques mènent à des abandons fréquents, ce qui augmente le nombre d'illettrés et de futurs citoyens qui risquent de se retrouver en marge de la société²⁷¹.

²⁶⁹ *Stratégie sur l'éducation pré-universitaire* du Conseil des experts (2006), p28

²⁷⁰ Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document, UNESCO, p107

²⁷¹ *Stratégie sur l'éducation pré-universitaire* du Conseil des experts (2006), p13

Le plan propose une stratégie pour 2003-2004, qui vise à ce que les structures éducationnelles et administratives se concentrent sur le développement d'un nouveau contenu pour le programme scolaire, et sur des propositions de livres scolaires. La réforme sur le contenu se heurte de nouveau à la réalité de terrain et à ses limites, notamment le manque de qualifications de beaucoup d'enseignants et les méthodes pédagogiques autoritaires toujours utilisées. Le manque de livres est également un problème, la plupart sont importés d'Albanie et reflètent donc son programme national. La traduction des livres dans les langues de minorités et leur enseignement se heurtent au manque de personnel qualifié²⁷².

L'année 2005 est charnière dans le secteur de l'éducation au Kosovo. L'implémentation des standards, imposés par l'Union européenne et que le Kosovo doit atteindre pour finaliser le processus de résolution de son statut, a une influence positive sur l'engagement des institutions du secteur et sur le Gouvernement dans l'éducation. La politique dans le cadre de laquelle s'ouvrent les négociations sur le statut est en effet celle des trois E - Economie, Education, Energie. Des élections permettent par ailleurs d'établir un gouvernement relativement stable, ce qui réactive le processus de décentralisation pour confier plus de responsabilités aux municipalités. C'est en effet au niveau des municipalités que se concrétise la participation des populations au processus décisionnel, jusque là toujours peu impliquée²⁷³.

En termes de fréquentation, en 2005, quasiment tous les enfants Albanais et Serbes sont présents dans les structures d'éducation primaire. La persistance des structures d'éducation parallèles serbes entrave toujours l'homogénéisation du système éducationnel au Kosovo, et limite l'évaluation du niveau d'éducation des membres de la minorité Serbe. La plupart des élèves qui ne

²⁷² *Stratégie sur l'éducation pré-universitaire* du Conseil des experts (2006), p13

²⁷³ *Idem*, p17

sont pas inclus dans le système officiel sont issus des minorités Serbes et Roms, ou ont des besoins particuliers. Les estimations restent cependant floues et les données toujours peu fiables. Selon les estimations, seuls 77% des enfants issus des minorités RAE, Turcs, Bosniaques, et Gorans sont recensés dans le système. Le pourcentage de filles issues de ces groupes est de 69%. La longueur de la scolarité serait inférieur chez les enfants issus des minorités. Ainsi, aucun progrès n'est notable à l'échelle du système en matière d'inclusion des minorités²⁷⁴.

Une nouvelle stratégie est établie, qui part de l'idée que plus d'accès à l'éducation peut venir d'un plus large spectre des services éducationnels proposés par les institutions. Ce spectre élargi de services doit diffuser la philosophie de l'éducation inclusive par la démocratisation des contenus et pratiques éducatives, ainsi que par l'assurance d'un accès égal aux minorités à tous les niveaux décisionnels du système. Dès lors, les enseignants et éducateurs sont inclus dans les programmes de formation sur la démocratisation des relations à l'école, afin de neutraliser les méthodes autoritaires. Des formations et classes de rattrapage sont mises en place pour les ressortissants des minorités. Des mesures de discrimination positive sont développées, comme l'augmentation des allocations financières pour les minorités ou l'augmentation du nombre d'enseignants issus des minorités. La fréquentation dans l'enseignement obligatoire aurait ainsi atteint entre 91% et 97% en 2006. Mais les chiffres sont peu fiables car il y a encore des mouvements de population, ce qui entraîne la non comptabilisation de certains, en plus de l'absence de chiffre fiable sur la population générale du Kosovo²⁷⁵.

Depuis 2006, les efforts des intervenants internationaux et nationaux portent principalement sur la formation des enseignants, et l'inclusion des minorités et des populations vulnérables. En

²⁷⁴ Dakmara Georgescu, *Le rôle de l'éducation dans les situations de post-conflit* - Les expériences du Bureau International d'Education (BIE), Institut européen de l'Université de Genève, mai 2005

²⁷⁵ *Stratégie sur l'éducation pré-universitaire* du Conseil des experts (2006)

2007, le programme Education in Emergencies and post-crisis transition, EEPCT, est mis en place en partenariat avec le Gouvernement des Pays-Bas et l'Unicef. Des contenus sur les compétences de vie sont ainsi implémentés dans l'enseignement au Kosovo, par le développement de manuels pour les enseignants et de livres pour les élèves, ainsi qu'au travers d'un soutien à la formation des enseignants²⁷⁶. Par le biais de ce programme, des politiques et des budgets sur l'éducation à la prévention de conflit existent dorénavant au Kosovo, ainsi que des stratégies éducationnelles pour faire face aux potentielles menaces contre la paix et la stabilité²⁷⁷.

Le document stratégique pour 2007-2017²⁷⁸ sur l'éducation pré-universitaire dans la République du Kosovo donne la priorité aux livres et au matériel pédagogique, dans la coordination de l'éducation pour atteindre les standards européens. Ce positionnement s'explique par le fait que de nombreux livres sont toujours obsolètes en 2006, et ne correspondent pas aux besoins de la jeunesse actuelle d'un Kosovo multiethnique et démocratique. Pour implémenter les politiques et améliorer la situation en matière de livres de cours, un projet est développé entre le Kosovar Board of Education et l'Université de Zurich. Ce partenariat vise la création de standards d'évaluation des livres existants et des livres à développer et à approuver, l'évaluation effective des livres utilisés et la définition des développements futurs, la mise à jour ou la création de nouveaux livres pour le Kosovo et la diaspora Albanaise.

Un nouveau programme-cadre est développé en 2010, puis un second en 2012, à la faveur des changements politiques. Les principes contenus dans les programmes récents restent cependant dans la voie tracée par le premier programme-cadre de 2001, avec cependant une définition des

²⁷⁶ *Education in emergencies and post-crisis transition - 2010 Consolidated progress report to the government of the Netherlands and the european commission*, UNICEF, p28

²⁷⁷ *Idem*, p70

²⁷⁸ UNMIK/PISG, *Strategy for the development of pre-university education in Kosovo 2007-2017*, septembre 2006

objectifs plus claire. En 2010, les objectifs de l'éducation au Kosovo sont le développement de savoirs, d'attitudes et de compétences pour une citoyenneté démocratique, ce qui inclut la compréhension de ses droits et de ceux des autres et l'utilisation de ces droits. Une attention particulière est portée à la multiethnicité et à la multiculturalité, afin d'inculquer aux élèves les notions de respect de la différence et des autres²⁷⁹. Ce programme cadre n'est toujours pas implémenté en 2012, faute de moyens et en raison de jeux de pouvoirs politiques.

Le programme cadre de 2012 traduit quant à lui une évolution des objectifs attribués à l'éducation, en écho aux dispositions internationales en la matière. Il s'agit désormais d'acquérir des compétences de vie, *life skills*, plutôt que des connaissances académiques. Lorsque ce nouveau curriculum sera implémenté, cette approche se traduira sur le terrain par des enseignements transversaux, c'est-à-dire une acquisition de connaissances à travers des enseignements groupés, plutôt que des enseignements spécifiques à une matière. Cela permettra de réaliser la diffusion transversale des valeurs liées à la citoyenneté démocratique. Ce dernier programme fait précisément référence au vivre ensemble, qu'il considère comme un objectif et un pilier de l'éducation²⁸⁰. 95% du programme d'avant guerre a ainsi été modifié à travers l'intervention internationale²⁸¹.

²⁷⁹ Republic of Kosovo, MEST/MASHT, *Curriculum Framework For pre-school, primary, secondary and post-secondary education*, Second Draft, Prishtinë, April 2010

²⁸⁰ Entretien avec Ramush Lekaj – MASHT/ Head of the department of quality insurance, Prishtina avril 2012

²⁸¹ *Education in emergencies and post-crisis transition - 2010 Consolidated progress report to the government of the Netherlands and the european commission*, UNICEF, p70

Chapitre 3. Mise en oeuvre des mesures supranationales de prévention des conflits armés dans les écoles primaires publiques de Prishtina

1. Approche méthodologique

Questions de recherche et posture épistémologique

L'objectif de ce travail est d'étudier, dans le cadre de la reconstruction du système éducatif du Kosovo, la mise en oeuvre des principes supranationaux d'une éducation qui participe à la prévention des conflits armés. La mise en oeuvre de ces principes est abordée à travers leur insertion dans le cadre législatif et normatif de l'éducation au Kosovo, à travers leur pérennité suite au retrait de la Minuk du secteur éducatif en 2006 et à l'indépendance du Kosovo en 2008, ainsi qu'à travers leur expression dans les contenus et les enseignements scolaires de 2012. En d'autres termes, l'interrogation porte sur comment les principes supranationaux sont traduits dans l'éducation, ainsi que sur la façon dont ils perdurent et s'expriment au Kosovo. Les écoles primaires publiques de la ville de Prishtina servent d'exemple et de terrain de recherche pour cette étude.

Deux questions principales guident cette recherche. En matière de pérennité, la question est de savoir si les contenus liés à ces principes, qui ont été insérés dans les textes législatifs et normatifs par les différentes instances décisionnelles y compris du Kosovo indépendant²⁸², sont toujours présents dans les contenus scolaires et les enseignements de primaire, et sous quelle forme. En second lieu, l'interrogation porte sur l'expression de ces principes, à travers une approche des changements observés par les acteurs de l'éducation, dans le système et dans les écoles primaires publiques. L'hypothèse de travail sous-jacente à ces questions de recherche est que la mise en oeuvre des principes de prévention des conflits dans l'éducation primaire à Prishtina ne permet pas qu'ils s'expriment de manière effective.

²⁸² Cf Chap. 1.3. Principes d'une éducation qui favorise la prévention des conflits

Dans la structure actuelle de l'éducation au Kosovo, seuls les niveaux primaires sont obligatoires. Ces niveaux se composent du primaire inférieur ou élémentaire (ISCED 1, grades 1 à 5, 6 – 11 ans) et du primaire supérieur ou secondaire inférieur (ISCED 2, grades 6 à 9, 12 à 15 ans)²⁸³. Les enseignements des niveaux primaire et secondaire inférieur sont tous les deux dispensés à l'école primaire, *Skolla Fillore* en albanais. C'est à partir du Grade 6 que les enseignements sont différenciés et assurés par un enseignant spécialisé. L'histoire et l'éducation civique sont introduites dès le primaire inférieur mais ne constituent une matière d'enseignement autonome qu'à partir du secondaire inférieur. Ces matières ont été choisies pour explorer l'expression des principes supranationaux de prévention des conflits armés car elles représentent un vecteur privilégié de déconstruction des visions nationalistes pour l'histoire, et un vecteur d'apprentissage des nouvelles règles de vie pour l'éducation civique. Ainsi, seuls les enseignements d'histoire et d'éducation civique du niveau ISCED 2 - Grades 6 à 9 sont abordés de manière empirique dans cette recherche.

L'approche globale que la Communauté internationale a choisie dans la gestion et la résolution des grands problèmes mondiaux est une invitation à appliquer une approche d'inspiration systémique dans l'exploration de la mise en oeuvre des principes de prévention des conflits armés. L'objectif d'une telle approche est d'éviter une analyse qui isolerait les éléments qui composent l'objet de recherche les uns des autres. Ce qui ne permettrait pas d'aborder la mise en oeuvre des principes de prévention dans sa globalité, ni de rendre compte de sa complexité. L'approche systémique autorise en effet l'utilisation d'une grille de lecture qui permet de mettre en évidence les interconnexions et les processus, dans un objectif de compréhension du fonctionnement de cette mise en oeuvre et d'exploration de leur expression, et non de validation des résultats qui en découlent. L'aspect novateur de la Minuk et la jeunesse des principes supranationaux de prévention

²⁸³ L'appellation du niveau ISCED 2 a évolué au cours de la restructuration du système éducatif du Kosovo. Correspondant au primaire dans l'ancienne structure, ce niveau est appelé aujourd'hui primaire supérieur ou secondaire inférieur, en raison des années de scolarisation obligatoire ajoutées par réforme qui ont amené à répartir les années dans des niveaux de scolarisation différencié là où auparavant il n'y en avait qu'un.

des conflits enjoignent en effet à interroger la manière dont ils sont mis en oeuvre et s'expriment, plutôt que de ne porter intérêt qu'à leur résultat. Ce résultat ne sera d'ailleurs visible que lorsque la première génération d'élèves scolarisés dans ce nouveau système atteindra l'âge adulte.

Ce choix permet par ailleurs de ne pas se laisser enfermer dans un cadre qui n'appréhenderait pas l'innovation dans la démarche de mise en oeuvre de principes supranationaux, ni les changements de paradigme et de perspectives. Une éducation qui participe à la prévention des conflits, expérimentée pour la première fois dans un pays par le biais d'une intervention internationale globale et novatrice, est en effet un objet de recherche nouveau. Peu étudié académiquement, les éléments de connaissances de cet objet doivent ainsi être abordés en s'émancipant de conceptions théoriques préexistantes, qui portent majoritairement sur la prévention des conflits en droit commun ou sur l'éducation en temps de paix. Bien que similaires, ces champs de recherche ne sont pas semblables, ni dans leurs contextes, ni dans leurs objectifs. Enfin, une posture épistémologique proche de l'approche systémique permet de mêler les apports disciplinaires nécessaires à appréhender la multiplicité des dimensions impliquées dans la prévention d'un phénomène criminel massif.

Cette étude de cas des écoles primaires publiques de Prishtina mêle également diverses approches méthodologiques. Les données empiriques sont récoltées par le biais de questionnaires standardisés, destinés à obtenir une information de première main sur la mise en oeuvre et l'expression des principes supranationaux de prévention dans les enseignements scolaires d'histoire et d'éducation civique, ainsi que dans les fonctionnements des écoles, à travers les réponses apportées par les enseignants et les directeurs d'écoles. Des entretiens permettent également d'obtenir des informations par les participants eux-mêmes, sur la mise en oeuvre de ces principes et ses modalités dans le processus de transformation de l'éducation au Kosovo en une éducation qui

favorise la prévention des conflits armés. Les informations recueillies auprès des acteurs de première ligne permettent également d'appréhender leurs représentations et la compréhension qu'ils ont de ces principes.

Ces données obtenues auprès des agents du système éducatif s'enrichissent également de données issues de l'observation non participante, à la fois directe et indirecte, révélatrices d'une certaine réalité sociale. L'observation est indirecte dans le sens où le recueil de données n'inclut pas une expérience partagée avec les participants à cette recherche, bien que le fait d'aller dans les écoles et au MEST /MASHT, et d'en rencontrer les acteurs, permette d'observer certains éléments qui appartiennent aux principes de prévention des conflits, notamment liés aux aspects matériels. Il existe cependant une dimension de partage d'expérience dans le sens où les principes mis en oeuvre renvoient à une culture et une idéologie qui me sont familières. Ce dernier type d'observation nécessite ainsi que les observateurs occidentaux, dont moi-même, se décentrent. Cette objectivation permet d'appréhender la mise en oeuvre et l'expression de ces principes par rapport au terrain sur lequel ils sont appliqués, et non par rapport aux repères qu'ont les acteurs internationaux pour la plupart occidentaux.

L'approche, ainsi décentrée, vise à explorer la mise en oeuvre de principes, de leur insertion dans le cadre législatif et normatif aux changements qu'ils apportent dans le type d'éducation dispensée, en passant par la façon dont ils sont mis en oeuvre. Cependant, les outils de recueil de données et d'analyse restent proches des méthodes qualitatives classiques de la recherche en sciences humaines et sociales. Les données recueillies sont présentées de manière thématique et transversale aux différents outils de récolte. Elles sont par la suite analysées à travers des catégories générales thématiques, de manière transversale afin de rendre compte des interrelations entre les différents principes.

Matériel bibliographique, outils de recueil de données et administration

Le matériel bibliographique utilisé pour la construction des outils de recueil et d'analyse des données est constitué de deux corpus textuels, qui contiennent les principes supranationaux en matière de prévention des conflits armés. Le premier corpus se compose des textes normatifs internationaux relatifs aux principes de prévention des conflits armés applicables dans l'éducation²⁸⁴. Le second corpus textuel est composé de textes législatifs et normatifs applicables au Kosovo et développés par les différentes instances décisionnelles en matière d'éducation depuis 1999²⁸⁵.

Le recueil de données de terrain a deux composantes. D'une part, une série d'entretiens menés avec des acteurs locaux du système d'éducation primaire. D'autre part, des questionnaires standardisés remplis par les enseignants d'histoire et d'éducation civique, ainsi que par les directeurs d'écoles primaires publiques de Prishtina. Des questions standardisées restent communes à tous les guides d'entretiens ainsi qu'aux questionnaires, et portent sur les aspects positifs et négatifs du système éducatif réformé, ainsi que sur les défis actuels en matière d'éducation primaire à Prishtina. L'administration du matériel de recueil et la récolte des données ont eu lieu en deux étapes. Un séjour de terrain réalisé à Prishtina du 23 mars au 6 avril 2012 a permis de réaliser les entretiens et de déposer les questionnaires dans les écoles. Certains de ces questionnaires ont pu être

²⁸⁴ *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms* (UNESCO, 19 novembre 1974) ; *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90* (Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtien) ; *Cadre d'action régional pour l'Europe et l'Amérique du Nord* (Conférence sur l'Éducation pour tous pour l'Europe et l'Amérique du Nord, 6-8 février 2008, Varsovie) ; *Cadre d'action de Dakar* (Forum Mondial sur l'Éducation pour tous, avril 2000, Dakar) ; *Déclaration du Millénaire* (Assemblée Générale des Nations Unies, New York, 2000).

²⁸⁵ UNMIK / DES, les PISG ou le Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Techniques de la République du Kosovo, MEST / MASHT.

On the promulgation of a Law adopted by the Assembly of Kosovo on primary and secondary education in Kosovo (UNMIK/REG/2002/19, 31 October 2002 - Law N°. 2002/2) ; *Law on publishing school textbooks, educational teaching resources, reading materials and pedagogical documentation* (UNMIK/PISG-Assembly of Kosovo, 29 juin 2006, Law n°02/L-67) ; *Law on the use languages* (UNMIK / PISG-Assembly of Kosovo, 27 juillet 2006, Law n°02/L-37) ; *Law on education in the Municipalities of the Republic of Kosovo* (Assembly of Kosovo, 15 June 2008, Law N°03/L-068) ; *Law on pre-University education in the Republic of Kosovo* (Assembly of Kosovo, 16 September 2011, Law N°04/L-032) ; *The New Kosovo Curriculum Framework - preschool, primary and secondary education - Discussion white paper* (UNMIK-DoES, September 2001) ; *Strategy for the pre-university education* (UNMIK / PISG - Ministry of Education Pristina, septembre 2006, draft)

remplis avant le 6 avril, les autres m'ont été renvoyés par courrier électronique jusqu'au 5 mai 2012. Une autorisation, délivrée après un entretien à la Municipalité de Prishtina, a été nécessaire pour déposer les questionnaires dans les écoles.

Les entretiens semi-dirigés ont été menés selon des grilles d'entretien développées spécifiquement pour chaque répondant, selon son rôle dans la mise en oeuvre des principes supranationaux. L'objectif était d'obtenir des données sur le processus de réforme du système éducatif et de réécriture des livres d'éducation civique et d'histoire, sur le fonctionnement actuel du système réformé et les défis à venir, ainsi que sur la façon dont les principes ont été appliqués et fonctionnent. Il n'est pas ici question de réaliser une analyse différenciée des divers avis des acteurs du système éducatif. Tous les entretiens ont été menés en anglais, exception faite d'un entretien réalisé en albanais avec la présence d'un traducteur. Les entretiens ont été réalisés sur les lieux de travail des répondants. Tous les entretiens ont été enregistrés pour retranscription, à l'exception d'une personne qui, en raison de l'indisponibilité du traducteur ce jour là, a été interrogée par le biais d'un questionnaire élaboré à partir du guide d'entretien prévu, et traduit de l'anglais vers l'albanais puis de l'albanais vers l'anglais.

Les questionnaires²⁸⁶ standardisés, administrés en albanais et en anglais, ont été construits d'après l'étude bibliographique des corpus textuels locaux et internationaux. Des questionnaires différenciés ont été développés pour les enseignants selon leur matière d'enseignement, ainsi que pour les directeurs des écoles primaires publiques de Prishtina. Hormis les données démographiques, les questionnaires ont été complétés de manière anonyme par les répondants. Les questionnaires destinés aux enseignants avaient pour objectifs d'obtenir des données sur les méthodes et matériels pédagogiques, sur la mise en pratique de ces méthodes et l'utilisation du

²⁸⁶ Matériel joint en annexe

matériel, sur les contenus et objectifs principaux de leur enseignement respectif, afin de mettre en perspective les contenus des corpus textuels et leur expression sur le terrain. Les questionnaires destinés aux directeurs d'écoles primaires se composaient de trois groupes de questions, pour obtenir des données sur les langues d'enseignement dispensées et les cours optionnels proposés par l'école, sur la participation communautaire des parents et élèves, et sur les supports pédagogiques et activités proposés par l'école.

Une phase test a été réalisée avec un professeur d'éducation civique d'une école primaire de Prishtina, Faik Konica, puis le questionnaire a été retravaillé avec l'aide d'un professeur de sciences sociales de l'Université de Prishtina. Certaines précisions ont été apportées au texte de présentation, notamment sur l'anonymat des répondants. Certaines questions ont été reformulées. Une question a été ajoutée sur les sujets préférés des élèves et la raison. Des corrections orthographiques ont également été apportées. Toutes les réponses aux questionnaires ont été traduites de l'albanais vers l'anglais à des fins d'analyse.

Les écoles primaires participantes sont situées dans la ville de Prishtina²⁸⁷. Les écoles privées, les écoles du système parallèle serbe, l'éducation secondaire et supérieure, et les employés d'école primaire qui ne sont pas directeurs et n'enseignent pas l'éducation civique ou l'histoire n'appartiennent pas aux catégories ciblées dans ce travail. Ce travail trouve par ailleurs ses limites dans la perte de données engendrée par les traductions du matériel de recueil et des données récoltées. Une seconde limite est constituée par l'absence de financement, ce qui explique le court

²⁸⁷ L'étude porte uniquement sur Prishtina pour des raisons de faisabilité (déplacements, accès, sécurité, présence d'un interprète...). Prishtina est par ailleurs la ville la plus habitée du Kosovo, ce qui permet de toucher une plus grande partie de la population. De plus, les caractéristiques des villes du Kosovo sont diversifiées selon régions, ce qui aurait pu entraîner des biais méthodologiques. Par exemple, Mitrovica, dans la région nord frontalière avec la Serbie, est une ville divisée entre Serbes et Albanais. Les tensions y sont vives et les résultats obtenus auraient pu en être biaisés pour des raisons étrangères au système éducatif.

temps passé sur le terrain. Par ailleurs, cette recherche porte sur les écoles primaires publiques de la capitale Prishtina, et ne peut être extrapolée aux écoles en dehors de cette ville.

2. Présentation des données

Les données issues d'un premier temps d'analyse consacré aux corpus textuels sont présentées au chapitre 1.3. du présent document. Il s'agissait de mettre en évidence l'insertion, dans le corpus législatif et normatif local sur l'éducation, des principes de prévention des conflits contenus dans le corpus textuel international. Le second niveau d'analyse porte sur les données de terrain, mises en perspective avec les principes issus des corpus textuels. Certains documents écrits, comme les tables des matières des livres scolaires d'éducation civique et d'histoire pour les Grades 6 à 9, ainsi que les données issues de l'observation permettent d'enrichir cette analyse.

Répondants aux entretiens et Ecoles répondantes aux questionnaires

Les répondants aux entretiens se répartissent en trois catégories principales. Les premiers appartiennent ou ont appartenu à l'appareil décisionnel en matière d'éducation. Ramush Lekaj est le Directeur du Département Qualité pour les programmes et les livres de cours du MEST/MASHT. Arber Salihu et sa collègue, qui a souhaité rester anonyme, dépendent également du MEST/MASHT et travaillent respectivement au Département du développement des programmes en éducation civique et au Département des contenus scolaires en éducation civique. Jonuz Salihaj a été fonctionnaire du DoES (Minuk) et dirige actuellement une école primaire privée.

La seconde catégorie concerne les auteurs de livres scolaires pour l'éducation primaire, qui ont participé à la réécriture des contenus. Frasher Demaj, de l'Institut d'Histoire est auteur des livres d'histoire pour le primaire, et été accompagné lors de l'entretien par Arben Arife, historien dans la même institution. Shemsi Krasniqi, de la Faculté de Philosophie, et Sheribane Bahtiri,

EDUCATION CIVIQUE Données sur les enseignants Données sur les cours (niveaux scolaires, nombre d'heures d'enseignement)	Genre		Age	Primaire (Secondaire inférieur) Nombre d'heures enseignées			
	M	F	Nombre d'années d'enseignement	Grade 6	Grade 7	Grade 8	Grade 9
Shkolla Fillore ILIRIA	X		nc	2			1
			36				
Shkolla Fillore XHEMAL MUSTAFA		X	nc	1	1	1	1
			nc				
Shkolla Fillore NAIM FRASHERI		X	56	1	1	1	1
			22				
Shkolla Fillore FAIK KONICA		X	58	1	1	1	1
			15				
Shkolla Fillore ELENA GJIKA		X	nc	1	1	1	1
			nc				
Shkolla Fillore GJERCJ FISHA		X	nc	1	1	1	1
			6				
Shkolla Fillore HASAN PRISTINA	nc	nc	nc	1	1	1	1
			15				
Shkolla Fillore ISMAEL QEMALI		X	52		1	1	1
			20				
Shkolla Fillore GREEN SCHOOL (Shkolla e Gjelber)		X	42	1	1	1	1
			4				
Shkolla Fillore METO BAJRAKTARI		X	nc	1	1	1	1
			nc				
Shkolla Fillore NAZMI GARUFFI	X		62	1	1	1	1
			nc				
Shkolla Fillore PJTER BOGDANI		X	57	1	1	1	1
			nc				
Shkolla Fillore ZENEL AJDINI	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
			nc				
Shkolla Fillore ASIM VOKSHI		X	36	1	1	1	1
			nc				

enseignante d'éducation civique en primaire à l'école Faik Konica, sont auteurs de livres d'éducation civique pour le primaire.

La troisième catégorie réunie les chercheurs et experts indépendants en matière d'éducation. Dukagjin Pupovci est le directeur exécutif du Kosovo Education Center²⁸⁸, KEC, et chercheur. Viera Katsrati, consultante en éducation, a travaillé auprès de différents organes gouvernementaux sur plusieurs problématiques liées à la reconstruction d'une éducation moderne et démocratique.

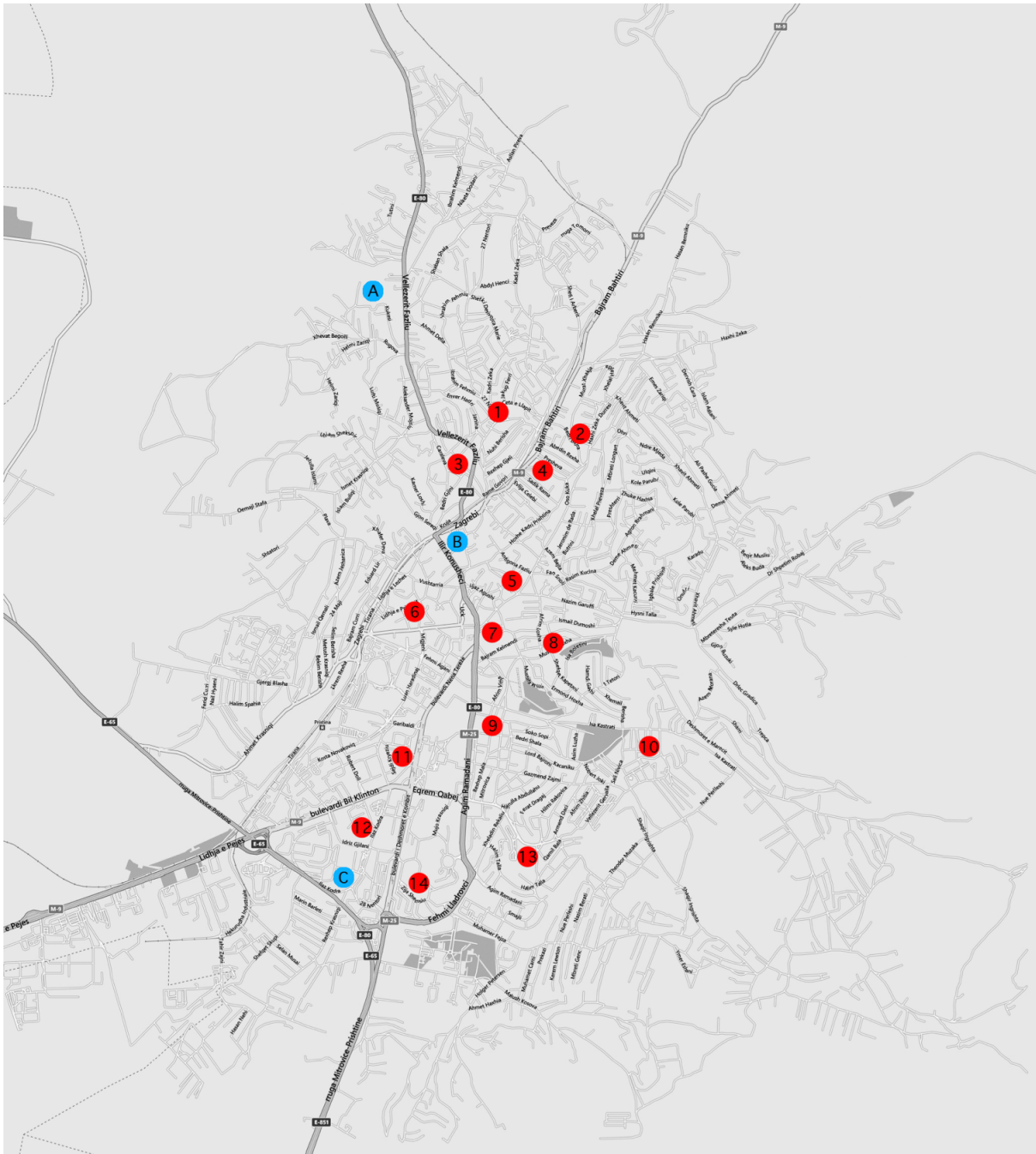
Chaque quartier de Prishtina possède au moins une école primaire, les données recueillies couvrent ainsi la majorité de la ville. Ce qui permet d'obtenir une image globale des écoles primaires publiques de Prishtina en 2012²⁸⁹. Deux écoles ont refusé de répondre aux questionnaires, ce qui fait que l'un des quartiers nord de Prishtina n'est pas représenté dans les résultats obtenus²⁹⁰. Quatorze écoles ont accepté de participer à la recherche, sur les dix-sept²⁹¹ écoles primaires publiques que compte la ville de Prishtina en 2012. Ces quatorze écoles représentent 82% des écoles primaires publiques de la ville de Prishtina. Dans chaque école, un questionnaire a été rempli par le directeur, le professeur d'éducation civique et le professeur d'histoire du secondaire inférieur. Quarante et un questionnaires ont été complétés au total.

²⁸⁸ ONG nationale, qui travaille avec des partenaires internationaux et locaux, active dans le développement et l'implémentation de programmes scolaires qui visent à améliorer la qualité de l'éducation au Kosovo

²⁸⁹ Voir cartographie ci-dessous

²⁹⁰ La troisième école, Emin Duraku, est une école de musique

²⁹¹ Liste des écoles obtenue auprès de la municipalité de Prishtina fournie en annexe.



ECOLES REpondantes

1. ZENEL HAJDINI
2. GREEN SCHOOL (SHKOLLA E GJELBER)
3. ASIM VOKSHI
4. NAZIM GAFURRI
5. PJETR BOGDANI
6. METO BAJRAKTARI
7. ELENA GJIKA
8. GJERGJ FISHTA
9. NAIM FRASHERI
10. ILLIRIA
11. FAIK KONICA
12. XHEMAJ MUSTAFA
13. ISMAEL QEMALI
14. HASAN PRISHTINA

ECOLES NON REpondantes

- A. HILMI RAKOVICA
- B. EMIN DURAKU
- C. DARDANIA

Cartographie des écoles répondantes - Ville de Prishtina, Kosovo

Données démographiques des répondants aux questionnaires

DIRECTEURS D'ÉCOLES PRIMAIRES	Genre		Années passées dans la fonction de directeur
	M	F	
Skolla Fillore ILIRIA	X		3
Skolla Fillore XHEMAL MUSTAFA	X		8
Skolla Fillore NAIM FRASHERI	X		8
Skolla Fillore FAIK KONICA		X	nc
Skolla Fillore ELENA GJIKA	X		9
Skolla Fillore GJERCJ FISHA	X		16
Skolla Fillore HASAN PRISTINA	X		12
Skolla Fillore ISMAEL QEMALI	X		7
Skolla Fillore GREEN SCHOOL	nc	nc	1
Skolla Fillore METO BAJRAKTARI		X	16
Skolla Fillore NAZIM GARUFFI	X		nc
Skolla Fillore PJTER BOGDANI	nc	nc	nc
Skolla Fillore ZENEL AJDINI	X		6
Skolla Fillore ASIM VOKSHI	X		8

Données démographiques – Directeurs d'écoles primaires publiques

Les directeurs des écoles primaires publiques répondantes sont en grande majorité des hommes, avec une expérience en tant que directeur qui varie de 3 à 16 ans.

La majorité des enseignants d'histoire sont des hommes, dix pour quatre femmes, avec un large étalement d'âge (de 27 ans à 59 ans). A l'inverse, la majorité des enseignants d'éducation civique sont des femmes, et ceux qui ont répondu à la question ont plus de 40 ans. (Voir tableaux ci-dessous).

Données démographiques et sur les cours assurés - Enseignants en éducation civique dans les écoles primaires publiques de Prishtina

HISTOIRE Données sur les enseignants Données sur les cours (niveaux scolaires, nombre d'heures d'enseignement)	Genre		Age	Primaire (Secondaire inférieur) Nombre d'heures enseignées			
	M	F	Nombre d'années d'enseignement	Grade 6	Grade 7	Grade 8	Grade 9
Shkolla Fillore ILIRIA	X		56			3	3
			36				
Shkolla Fillore XHEMAL MUSTAFA	X		62	2			2
			37				
Shkolla Fillore NAIM FRASHERI		X	nc		2	2	2
			20				
Shkolla Fillore FAIK KONICA	X		nc		2	2	
			nc				
Shkolla Fillore ELENA GJIKA		X	27		2	2	
			7				
Shkolla Fillore GJERCJ FISHA	X		46		2	2	2
			5				
Shkolla Fillore HASAN PRISTINA	X		nc			1	1
			nc				
Shkolla Fillore ISMAEL QEMALI	X		59	2		2	
			nc				
Shkolla Fillore GREEN SCHOOL (Shkolla e Gjelber)	X		nc	2	2	2	2
			5				
Shkolla Fillore METO BAJRAKTARI		X	nc	2		2	
			nc				
Shkolla Fillore NAZMI GARUFFI	X		55		2	2	
			27				
Shkolla Fillore PJTER BOGDANI		X	57	2	2	2	2
			nc				
Shkolla Fillore ZENEL AJDINI	X		nc	2	2		
			nc				
Shkolla Fillore ASIM VOKSHI	X		27		2	2	2
			3.5				

Données démographiques et sur les cours – Enseignants d’histoire dans les écoles primaires publiques de Prishtina

3. Résultats

Les résultats présentés ci-dessous intègrent les documents écrits et les données récoltées à Prishtina. Les données recueillies par le biais des questionnaires et des entretiens ont été analysées de manière transversale et thématique. Les catégories thématiques d’analyse sont constituées par les principes généraux de prévention des conflits armés applicables à l’éducation. Les éléments structurels qui interviennent dans une éducation propre à prévenir l’apparition des conflits ne sont pas étudiés par les questionnaires, par exemple la gratuité de l’éducation, mais abordés à travers les entretiens.

Les principes supranationaux de prévention des conflits armés sont contenus dans des catégories générales : la démocratie et les droits humains et libertés fondamentales ; l’égalité des chances ; le respect de la diversité ; les droits et devoirs sociaux et le civisme ; l’identité culturelle ; la participation communautaire et les partenariats locaux ; l’environnement d’apprentissage adéquat ; la qualité de l’enseignement ; le respect de l’environnement et la démographie ; le développement technologique et le développement économique ; la paix et la sécurité internationales et nationales et la résolution pacifique des conflits. Ces principes généraux sont composés de sous-principes, sur lesquels portent les questions posées lors des entretiens et par le biais des questionnaires.

Démocratie ; Droits humains et libertés fondamentales

L’un des éléments d’adhésion des individus à un certain modèle sociétal est la compréhension des bienfaits de ce modèle. Mettre en perspective les évolutions positives du modèle démocratique avec les difficultés de vie dans des modèles autoritaires est vu par la Communauté

internationale comme une façon de favoriser l'adhésion aux principes démocratiques. La construction et les évolutions des sociétés démocratiques sont ainsi abordées en histoire au Grade 9, *Chapitre I. 4. Les développements démocratiques aux Etats-Unis en 1918-1939*, mis en balance avec les sociétés dirigées par un gouvernement non démocratique, *Chapitre I. 5. L'URSS du temps de la dictature communiste* et *Chapitre IX. 40. Le démantèlement du système communiste en Europe et la ruine de la Yougoslavie*. La dictature en Albanie est étudiée plus spécifiquement dans le *Chapitre XI - Les Albanais de 1945 à 1999*, points 43 à 45. La position du Kosovo dans la Yougoslavie, la perte de son autonomie dans les années 1990 et l'administration internationale sont l'objet des points 46 à 52.

L'éducation civique aborde les sujets liés aux civilisations, à la construction des états, aux différentes périodes historiques, à l'histoire des sociétés, ainsi qu'aux guerres « *justes ou injustes* » (école Illiria). L'exercice réel du respect des droits de l'homme fait l'objet d'apprentissages spécifiques en éducation civique. Au Grade 6, dans le *Chapitre 3 : Droit et responsabilité*, les droits humains sont abordés sous différents angles comme les divers droits de l'homme, les événements et organisations liés, les textes internationaux relatifs aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant. Les droits des enfants sont spécifiquement présentés au *Chapitre 3*, sections 1.6 et 1.7. Les droits de l'homme sont étudiés de manière plus approfondie au Grade 8, dont l'objectif est d'en expliquer l'origine, d'identifier les organisations de protection des droits de l'homme au Kosovo, et d'analyser le rôle de ces organisations. Le *Chapitre 1 : Droit et responsabilités* du Grade 8, aborde ces notions à travers l'historique des droits de l'homme, la présentation des droits civils, et la protection juridique de ces droits, dans les apprentissages 1 à 4. Les Objectifs du Millénaire, qui visent à satisfaire les besoins des populations par le développement, sont abordés au *Chapitre II - Travail, production et consommation* du Grade 8.

Les enseignants d'éducation civique des écoles Elena Gjeka, Faik Konica, Gjergj fisha, Nazim Gafurri, Asim Vokshi, Hasan Prishtina, Ismael Qemali, et Green school, citent comme principaux contenus d'apprentissage dans leur matière, les droits de l'homme, les droits de l'enfant et les libertés. L'enseignant de l'école Faik Konica évoque également la mise en relation de ces notions avec des problématiques globales comme le trafic d'êtres humains, ou les institutions et formes de gouvernance qui favorisent la démocratie.

La liberté d'expression et d'opinion est l'un des droits humains reconnus internationalement. Le respect de ce droit constitue l'une des libertés fondamentales²⁹² inaliénables en démocratie, et est particulièrement mis en avant dans la reconstruction globale du Kosovo. Au niveau des écoles, la liberté d'expression nouvellement acquise par les élèves se manifeste de plusieurs manières, d'après les réponses aux questionnaires. Le professeur d'histoire de l'école Illiria indique que depuis la réforme du système éducatif, il règne dans l'école une liberté d'attitudes, de discours, de créativité et de tolérance. L'enseignant d'éducation civique de l'école Illiria reconnaît une plus grande liberté d'expression, le respect des règles, une attitude plus libre des élèves. L'enseignant d'éducation civique de l'école Faik Konica note également une plus grande liberté d'expression, tout comme celui de l'école Gjergj Fisha, qui évoque une expression libre des opinions. Le professeur d'éducation civique de l'école Nazim Gafurri trouve que les élèves sont plus libres de communiquer en cours et utilisent volontiers les moyens modernes de communication. Pour l'enseignant d'éducation civique de l'école Pjeter Bogdani, il y a désormais plus de bruit dans les classes « *mais c'est un bruit pur* ». L'enseignement d'éducation civique de l'école Xhemal Mustapha a remarqué une communication plus libre entre élèves, une bonne attention des élèves et l'utilisation des

²⁹² UNESCO, art.1c « les "droits de l'homme" et les "libertés fondamentales" sont ceux et celles que définissent la Charte des Nations Unies, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les pactes internationaux relatifs aux droits économiques, sociaux et culturels et aux droits civils et politiques. »

moyens modernes de communication. Le directeur de l'école Zenel Ajdini trouve également que les élèves ont plus de libertés pour s'exprimer.

Cependant, certains membres du personnel éducatif ne voient pas que des avantages à la liberté d'expression. L'enseignant d'éducation civique de l'école Xhemal Mustapha évoque de la désobéissance de la part des élèves et des mécontentements des professeurs comme des élèves. L'enseignant en histoire de l'école Illiria trouve également que trop de liberté est accordée aux élèves au détriment de l'enseignement traditionnel. Le directeur de la Green school trouve que le niveau disciplinaire est faible. Le directeur de l'école Zenel Ajdini a observé que certains élèves comprennent mal et exagèrent leur liberté d'expression, ce qui peut parfois amener à une rupture entre élèves et enseignants.

La liberté individuelle ne doit pas entraver celle d'autrui. Elle doit ainsi faire l'objet d'apprentissages concrets liés au respect de la parole d'autrui et à la communication de groupe, par exemple à travers des exercices de débat et le travail en groupe. La plupart des enseignants d'histoire et d'éducation civique disent organiser des travaux en petits groupes dans leur matière. L'enseignant d'histoire de l'école Pjeter Bogdani a remarqué que les enfants collaborent et travaillent volontiers en groupe, bien qu'ils obtiennent des meilleurs résultats individuellement. L'enseignant en éducation civique de l'école Asim Vokshi a également observé une bonne coopération en groupe, une bonne compréhension et une meilleure tolérance des enfants les uns avec les autres. Les directeurs ont également noté la multiplication des groupes de travail, d'échanges d'idées, une plus grande ouverture, plus de curiosité de la part des élèves, une auto-évaluation plus juste, notamment dans les écoles Elena Gjeka, Pjeter Bogdani, et Asim Vokshi. Le directeur de l'école Faik Konica met cependant en évidence les limites du recours aux groupes de travail. L'heure de classe dure 45 minutes au Kosovo, ce qui est un temps trop limité pour mettre en

place les groupes, le professeur n'a en effet pas le temps d'expliquer la leçon et de mettre en place les groupes.

Egalité des chances

L'égalité des chances est un principe de base en démocratie, et s'applique à tous domaines. Il fait référence à l'égalité de traitement entre tous les individus. Dans l'éducation, le principe d'égalité des chances permet d'envisager qu'indépendamment du milieu de vie des enfants, ils recevront la même éducation que des enfants plus privilégiés et auront ainsi les mêmes chances d'intégration et de participation à la vie collective dans le futur.

L'égalité des individus n'a été abordée en tant que telle que par l'enseignant d'éducation civique de l'école Faik Konica. L'égalité des genres n'a été citée comme contenu d'enseignement que par les enseignants des écoles Gjergj Fisha et Hasan Prishtina. L'école Gjergj Fisha possède un programme de promotion des droits des enfants et des droits des handicapés. Des élèves sourds-muets sont effectivement scolarisés dans cette école, d'après les observations de terrain. L'enseignant d'éducation civique de l'école Hasan Prishtina dit avoir suivi plusieurs séminaires sur le trafic, la corruption ou l'égalité des genres. Cette notion d'égalité des individus est par ailleurs présente en filigrane dans les contenus d'enseignement et dans les supports pédagogiques utilisés.

L'égalité des chances se traduit dans l'éducation par la notion d'inclusivité et de non discrimination, qui implique que tout enfant doit participer à l'éducation indépendamment de son genre, de sa religion, de son ethnie, de sa nationalité, de sa langue... Selon Vlera Kastrati, les minorités du Kosovo ont la possibilité d'être scolarisées dans leur langue, les livres et programmes sont alors encore empruntés aux pays d'origine en 2012, en attente d'un matériel scolaire local en cours de développement. Afin d'atteindre l'objectif d'un programme unique pour tous et enseigné

dans différentes langues, des groupes de travail auxquels participent des représentants des minorités sont mis en place pour développer le matériel pédagogique. Seuls les Roms n'ont pas de programme ou de matériel spécifique, et sont pour l'instant scolarisés en albanais, comme cela été le cas avant la guerre. Les Gorans sont scolarisés en bosniaque. Les minorités RAE font l'objet d'une stratégie spécifique, qui inclut la formation et la qualification de personnel pour l'éducation en langue rom. Ces personnels doivent cependant se former la plupart du temps hors le Kosovo, faute de formateurs qualifiés.

Pour Ramush Lekaj (MEST/MASHT), seule l'insertion des minorités dans le système éducatif réformé reste problématique en matière d'éducation inclusive. Le concept d'éducation inclusive a en effet été élargi aux minorités RAE (Roms, Egyptiens, Ashkallis), à l'inclusion des filles, aux enfants et adultes qui étaient enfants pendant la guerre en décrochage scolaire. Des programmes sont développés en 2012 pour favoriser l'insertion des minorités dans le système éducatif général, afin de répondre aux exigences d'un programme unifié. Ces programmes ne visent pas seulement la participation de ces enfants à l'école mais également la dispense d'un enseignement de qualité.

Le principe d'éducation inclusive a par ailleurs entraîné des effets contraires, comme la catégorisation des élèves, ce qui crée des groupes différenciés là où il y avait auparavant des groupes assimilés. Vlera Kastrati cite l'exemple de la minorité Bosno-croate, qui suivait un enseignement dans une même langue, maintenant différenciée à la suite de la guerre de Bosnie. La politique d'inclusion au Kosovo entraîne la nécessité de proposer deux programmes spécifiques dans les deux langues au regard du respect des droits des minorités, ce qui nécessite un investissement financier et en ressources humaines compétentes en la matière. L'éducation inclusive reste ainsi un problème technique au Kosovo selon le KEC.

Pour Vlera Kastrati, les obstacles viennent également du fait que les institutions sont focalisées sur une seule partie des problèmes. Par exemple, selon elle, l'Agence pour l'inclusion au Kosovo se concentre sur les enfants avec des handicaps physiques ou mentaux, et non sur l'inclusion de l'ensemble des enfants. Par ailleurs, le concept d'éducation inclusive se heurte aux réalités de terrain. La plupart des écoles ne sont pas adaptées, n'ont pas la possibilité d'accueillir plus d'enfants et n'ont pas les finances pour aménager leurs locaux. En effet, toutes les écoles visitées lors du recueil de données ont des escaliers, et ne peuvent ainsi pas accueillir d'enfants en chaise roulante par exemple.

L'enseignement en langue maternelle favorise l'inclusion des minorités dans le système d'enseignement général en soutien aux principes d'inclusivité et de non discrimination, nécessaires à l'égalité des chances. Les réponses obtenues aux questionnaires mettent en évidence que douze écoles primaires sur les quatorze répondantes dispensent uniquement un enseignement en albanais. Deux écoles enseignent dans une autre langue, l'école Naim Frasheri qui propose un enseignement en bosniaque, et l'école Elena Gjeka qui permet à ses élèves de suivre leur instruction en turc, en plus d'accueillir des enfants sourds-muets. Le fait que seules deux écoles dispensent un enseignement dans une autre langue que l'albanais peut s'expliquer par la très faible proportion de la population non albanaise à Prishtina²⁹³.

Le respect du droit à l'éducation est favorisé par la gratuité de l'éducation obligatoire, garantie par la loi au Kosovo. D. Pupovci (KEC) précise que la gratuité des livres pour l'éducation obligatoire dans les grades 1 à 5 a mis longtemps à être implémentée, malgré la loi de 2002. Le

²⁹³ Kosovo Agency of statistics, KAS - Republic of Kosovo, *Series 5 : Social Statistics - Education statistics 2012/2013*, juin 2014 : En Primaire (ISCED 1+2) à Prishtina (municipalité), sur 32 248 élèves au total, 0 Serbe, 34 Bosniaques, 222 RAE, 121 Turcs, 174 autres

MEST / MASHT, établi en 2008 suite à l'indépendance, instaure la gratuité pour les grades 1 à 9, avec cependant des dispositions qui permettent que cela soit changé. Le risque de crise sociale serait cependant fort en cas de suspension de cette gratuité, car cela créerait trop de différences sociales entre ceux qui peuvent se permettre des frais d'éducation et les autres (KEC).

L'impression d'un livre au Kosovo varie entre 25€ pour le grade 1, et 42-43€ pour le grade 9, pour un coût de 5 milliards d'euros par an pour l'ensemble des frais liés à la scolarité obligatoire. Le salaire moyen est d'environ 300€ en 2012, les familles auraient ainsi des difficultés à financer les livres scolaires. De plus, les impressions sont de moindre qualité et doivent être réimprimées souvent. Le Kosovo est cependant le seul pays des Balkans à fournir gratuitement les livres durant toute la scolarité obligatoire, ce qui démontre sa volonté d'investir dans l'avenir à travers l'éducation selon D. Pupovci (KEC).

Respect de la diversité

Afin de soutenir le principe d'égalité des chances, traduit par la non-discrimination et l'inclusion, il est nécessaire de reconnaître la diversité des cultures et des individus, et de la respecter. L'éducation à la diversité représente en effet un facteur de prévention des conflits basés sur les identités. Les questionnaires mettent en évidence que le sujet de la diversité est amené dans les classes de primaire par plusieurs vecteurs. L'enseignant en éducation civique de l'école Faik Konica aborde cette diversité à travers les exemples et illustrations utilisés pendant le cours. Les écoles peuvent elles-mêmes porter un projet lié à la tolérance et à la diversité. L'école Gjergj Fisha, qui accueille des enfants malentendants, a par exemple pour projet d'accueillir les enfants indépendamment de leur religion, genre, race ou autre, avec la volonté de développer les bénéfices dus à cette approche en termes de mixité sociale.

Les livres scolaires du niveau ISCED 2 ont des contenus liés au respect de la diversité en tant qu'élément de lutte contre les discriminations et les préjugés. En éducation civique, ces sujets sont abordés spécifiquement dans les cours du Grade 6, à travers le *Chapitre 3.1.8 - Discrimination et préjugés*. L'enseignement dispensé a été conçu pour permettre aux élèves de reconnaître les préjugés et de les éviter. Le *Chapitre 4* du Grade 6 en éducation civique a pour objectif d'amener les élèves à comprendre comment sont construites les valeurs culturelles et à découvrir les différents types de valeurs et les différents systèmes de valeurs (*Chap.4.1 – Valeurs culturelles*). Le *Chapitre 4* du Grade 6 aborde également les croyances populaires et religieuses (*Chap.4.2 - Croyances*), et amène les élèves à découvrir la diversité des cultures du Kosovo et du monde, la culture régionale et le rapport entre culture et génération (*Chap.4.3 – Diversité culturelle*).

L'enseignement d'histoire du Grade 8 aborde les grands changements sociaux de la fin du 19^{ème} siècle au début du 20^{ème} siècle, dans ses *Chapitre I - L'Europe dans la première moitié du XIXe siècle, Chapitre II - Union nationale en Italie, en Allemagne et aux États-Unis et IV - Europe et États-Unis – De la fin du XIX^{ème} siècle au début du XX^{ème} siècle*. Ces enseignements visent à faire découvrir aux élèves l'évolution des sociétés, notamment à travers les mouvements migratoires et la construction gouvernementale et sociale dans ces pays. La construction des sociétés asiatiques et d'Amérique du sud est également abordée dans le *Chapitre IX*. Une large partie du programme de l'année est dédiée au peuple albanais et aux évolutions dans les Balkans, à travers les *Chapitres V à VIII*, qui abordent la construction régionale des Balkans et l'histoire du peuple albanais. Ces enseignements visent à faire connaître aux élèves la diversité culturelle et sociale du monde, afin de les familiariser avec cette diversité et d'éviter les préjugés et stéréotypes qui peuvent naître d'une méconnaissance de ces aspects historiques, d'après les enseignants.

Les données recueillies lors des entretiens menés avec les auteurs des nouveaux livres d'éducation civique mettent en évidence qu'un enseignement en éducation civique a été développé avant même l'arrivée de la Minuk, par les acteurs du système parallèle albanais. Bien que le programme d'éducation civique de primaire des années 1990 soit très différent du programme actuel, cet enseignement proposait certains contenus semblables aux enseignements actuels, dont la multiethnicité et la multiculturalité comme éléments de base de la société kosovare, ainsi que le rôle de la démocratie étudiée à travers des exemples de pays développés. Le programme actuel est relativement neutre, et ne comporte pas de dimensions idéologiques ou nationalistes selon les répondants.

Afin de prévenir la transmission de préjugés et d'attitudes discriminatoires, ainsi que pour refléter le cadre laïque du système éducatif réformé, l'instruction religieuse ou politique à l'école est légalement interdite. D'après les tables des matières, l'enseignement de l'histoire au Grade 6 s'attache à expliquer l'approche historique factuelle aux élèves, afin de prévenir toute manipulation basée sur la réécriture de faits historiques au bénéfice d'une idéologie particulière (*Chapitre I - Introduction à l'histoire*). Le Grade 9 aborde les évolutions mondiales entre deux guerres dans son *Chapitre I - Le monde au cours des années 1918-1939*, dans l'optique de mettre en évidence les dangers d'une idéologie totalitaire et de permettre aux élèves de comprendre le rôle de la politique et de la propagande dans l'installation d'une telle idéologie, d'après les réponses obtenues. La place et l'évolution de la région et du Kosovo entre deux-guerres et au cours de la Seconde guerre mondiale sont largement abordées dans le *Chapitre III - L'Europe de l'Est dans le nouveau contexte politique (1918-1939)*, le *Chapitre IV - Les Albanais au cours de 1918-1939*, et le *Chapitre VII - Les Albanais au cours de la Seconde guerre mondiale*. La situation du monde pris dans un conflit mondial basé sur le rejet de certains individus est abordée dans le *Chapitre VI - Le monde dans la Seconde guerre mondiale*, tout comme les remaniements mondiaux à la suite de ce conflit (*Chapitre*

IX - Le monde après la Seconde Guerre mondiale) qui visent à dépasser les conflits engendrés par les différences internationales afin de préserver la paix mondiale.

L'objectif de telles dispositions est de prévenir toute propagande par l'éducation et de proposer un programme plus neutre pour créer une société ouverte, d'après les réponses aux entretiens. Le contexte de la reconstruction du système éducatif du Kosovo est celui d'un après conflit dans lequel l'éducation a été largement utilisée pour renforcer les identités et propager une idéologie haineuse. L'un des objectifs dans la démocratisation du système éducatif primaire est ainsi « *d'être vigilant, de ne pas se laisser aller à haïr les autres populations et ne pas laisser l'histoire et les différentes cultures devenir un problème* » (Ramush Lekaj – MASHT/ Head of the department of quality insurance).

La prise en compte et le respect de la diversité concerne également les matériels scolaires, les sources d'information ou les contenus des cours optionnels. La multiplicité des supports autorisés est considérée comme un élément de démocratisation du système éducatif. La multiplicité des sources et des opinions proposées dans l'enseignement doit permettre aux élèves d'appréhender l'information de manière critique (*New Kosovo Curriculum Framework*, p 29, 36), pour prévenir tout embrigadement basé sur une propagande. La multiplicité des sources est mise en oeuvre par l'existence de « livres alternatifs ». Plusieurs livres sont acceptés par le Ministère pour un même niveau scolaire, l'enseignant choisit celui dont il se servira durant l'année scolaire. Cette pratique est encadrée par l'article 13 de la Loi n°02/L-67 (2006) sur le matériel pédagogique. Cependant depuis 2010, un seul livre est disponible en éducation civique.

En respect du principe de diversité des sources, les enseignants d'éducation civique ont recours à d'autres supports d'apprentissage que les livres. Les enseignants des écoles Elena Gjeka et

Gjergj Fisha utilisent des brochures ou cahiers informatifs. Certains professeurs, dont celui de l'école Green school, font réaliser des travaux aux élèves qui pourront servir de matériel pédagogique. Les enseignants des écoles Faik Konica, Hasan Prishtina, Asim Vokshi fournissent également des supports issus de leur documentation personnelle, ou récoltés lors de leurs différentes formations comme c'est également le cas de l'enseignant de l'école Nazim Gafurri. L'enseignant d'éducation civique de l'école Faik Konica dit que le principe de diversité des sources d'information et des pratiques d'information est respecté dans son école.

La multiplicité des supports et sources d'information doit participer au développement d'un esprit critique et d'une autonomie intellectuelle, toujours dans un objectif de prévention des conflits basés sur l'intolérance aux différences et portés par des discours politiques ou religieux. La réforme permet aux enseignants de se former à l'esprit critique, de créer de la qualité dans les écoles et de soutenir la collaboration entre écoles et communautés, selon Ramush Lekaj (MASHT/ Head of the Department of quality insurance). Le professeur d'histoire de l'école Ismael Qemali a également observé le développement d'une pensée critique, tout comme le professeur d'histoire de l'école Meto Bajraktari qui a noté que ses élèves échangeaient de manière critique durant ses cours.

La possibilité pour les écoles de développer un programme optionnel complémentaire au tronc commun est également une des mesures de soutien à la diversité dans l'éducation. La plupart des écoles répondantes accordent 1 à 2 h par semaine aux enseignements optionnels. Les contenus des cours optionnels portent sur l'autonomisation des enfants et les compétences de vie (*empowerment for life*), comme dans les écoles Faik Konica, Illiria, Hasan Prishtina, Pjeter Bogdani, Zenel Ajdini. Certaines écoles proposent des cours optionnels sur l'éthique, comme les écoles Nazim Gafurri, Faik Konica. Les écoles Illiria et Asim Vokshi renforcent l'enseignement en éducation civique par des cours optionnels dans la matière. Illiria prévoit un cours supplémentaire

en histoire. Les technologies d'information et de communication font également partie des matières les plus souvent choisies pour les cours optionnels. Selon les données obtenues en entretien, les notes des cours optionnels sont alphabétiques, les cotes des cours traditionnels sont numériques.

Droits et devoirs sociaux ; Civisme

L'éducation civique est la matière privilégiée pour diffuser les règles d'une citoyenneté démocratique. Les données recueillies par le biais des questionnaires mettent en évidence que l'éducation civique est vue par les enseignants comme une matière qui permet de préparer les enfants à leur vie future. L'enseignant d'éducation civique de l'école Hasan Prishtina voit cette matière comme un vecteur de compréhension pour les élèves du comportement à adopter en société. L'enseignant d'Ismael Qemali voit l'éducation civique comme une opportunité de préparer les enfants aux défis auxquels ils devront faire face au cours de leur vie. Pour l'enseignant de la Green school, l'éducation civique vise à transmettre aux élèves « *tout le savoir nécessaire à la vie quotidienne au Kosovo* ». Pour l'enseignant de l'école Nazim Gafurri, les sujets d'enseignement sont la base qui permet d' « *acquérir les connaissances générales sur la vie à l'école, en famille et en société* ». De même pour l'enseignant de l'école Asim Vokshi dont les contenus d'enseignement contiennent « *beaucoup d'autres choses significatives nécessaires à la vie* ». Pour l'enseignant de l'école Meto Bajraktari, l'éducation civique vise à équiper l'enfant de connaissances sur la famille, la société, l'éducation, la communication, les valeurs culturelles, la foi. Pour l'enseignant de l'école Faik Konica, l'éducation civique est l'occasion d'apprendre des comportements et attitudes, des devoirs et des responsabilités. L'enseignant de l'école Pjeter Bogdani voit l'éducation civique comme un moyen d'acquérir ou d'éviter certains comportements. L'école Naim Frasheri, à travers les cours optionnels proposés, aborde des sujets liés aux compétences de vie, à la carrière, « *aux bons choix* », notamment à travers des rencontres réelles avec des intervenants extérieurs.

Dès le Grade 6 en éducation civique, le *Chapitre 2 : Gouvernance et citoyenneté*, vise à familiariser les enfants avec les aspects basiques du droit et de la loi. Le *Chapitre 3 : Droit et responsabilité*, aborde les devoirs et responsabilités d'un citoyen. Ces notions sont approfondies au Grade 8. Les contenus d'enseignement évoqués par les enseignants en éducation civique ont tous trait aux éléments d'une société démocratique. Pour l'enseignant de l'école Elena Gjeka, il s'agit de transmettre les principaux savoirs : lois, culture civile, démocratie, société civile, institutions, droits. Pour l'enseignant de Faik Konica, les apprentissages de base en éducation civique comme la société civile, les institutions ou le droit, s'enrichissent d'apprentissages sur les groupes et institutions, la gouvernance et les formes de gouvernance. Pour l'enseignant de Gjergj Fisha, les connaissances importantes acquises dans ses cours relèvent des formes de gouvernance, des systèmes d'élections, du respect des droits des autres, de la liberté de croyances religieuses, ou encore de l'expression libre de ses pensées. Spécifiquement au Grade 7, ce sont les aspects collectifs comme les clubs, les associations, le rôle de la société civile, les formes de gouvernance et les formes de pouvoirs qui sont abordés. Les réformes de la gouvernance est l'un des sujet primordial pour l'enseignant de l'école Nazim Gafurri. Les lois sont citées par les enseignants des écoles Hasan Prishtina et Pjeter Bogdani. L'enseignant de l'école Meto Bajraktari évoque l'école, le système éducatif, les institutions sociales et la société civile comme contenus d'enseignement.

Au cours des entretiens, il est apparu que l'éducation civique n'était pas un sujet d'enseignement sous le régime yougoslave et n'est apparu au Kosovo qu'en 1992, dans l'éducation parallèle albanaise. Le développement actuel de l'éducation civique au Kosovo vise, selon les auteurs de livres d'éducation civique destinés au primaire, à préparer les futurs citoyens à faire face aux défis de la vie à travers le développement d'attitudes et de compétences liées à la vie en société démocratique, l'apprentissage à partir d'exemples de pays démocratiques, dans l'objectif d'amener les citoyens et les communautés à une coexistence pacifique. L'objectif final est la création d'une

société ouverte selon Shemsi Krasniqi, auteur de livres pour le primaire. L'un des avantages attribués à l'éducation civique par les répondants est le fait que les enfants ont désormais accès aux informations et notions liées aux sociétés démocratiques, et développent des compétences variées pour faire face aux différentes situations dans un contexte social démocratique. Ils apprennent le fonctionnement de la nouvelle société kosovare démocratique, au contraire de leurs parents qui vivaient dans une société communiste.

Bien que prévu par le *Kosovo Curriculum Framework* de 2001, l'enseignement transversal à la démocratie par l'intégration des valeurs démocratiques aux autres enseignements ne commence à être développé par le MEST/MASHT qu'après 2008. Pour chaque matière, certains sujets permettront l'introduction de la démocratie. Il s'agit des sujets dits transversaux (inter-programmes) ou complémentaires. Les notions démocratiques seront directement couplées avec d'autres enseignements, il n'y aura pas de cours spécifiques pour ces sujets. Par exemple en matière de droits de l'homme et d'égalité des genres, les enseignements complémentaires liés aux droits de l'homme, à l'éducation à la paix, à la démocratisation, au comportement environnemental, aux compétences de vie, au développement durable, et aux aspects interculturels seront couplés avec d'autres enseignements. L'éducation doit délivrer une formation globale et continue à la démocratie selon Ramush Lekaj. Ces développements contenus dans les derniers *Kosovo Curriculum Framework* (2010, 2012) ne sont pas encore d'application au moment du recueil de données.

Identité culturelle

L'enseignement de l'histoire au Grade 5²⁹⁴ aborde l'histoire ancienne, médiévale, de la renaissance et récente du peuple Albanais en Albanie comme au Kosovo, et fait découvrir aux

²⁹⁴ Ce grade ne rentre pas dans le corpus de données liées à l'ISCED 2 mais illustre parfaitement le concept « identité collective »

enfants les figures historiques qui peuplent cette histoire. Le Grade 6 propose un enseignement de l'histoire ancestrale locale, régionale et mondiale, ce qui permet aux élèves de comprendre la construction de leur identité et des différentes identités des peuples de par le monde. Le Grade 8 évoque de nouveau l'histoire du peuple albanais durant différentes périodes historiques, du 19^{ème} siècle (*Chapitre VI - Les Albanais au XIX^{ème} siècle*) au 20^{ème} siècle (*Chapitre VII - Les Albanais au début du XX^{ème} siècle*), avec un accent sur la situation du peuple albanais au cours de la Première guerre mondiale (*Chapitre X - Première Guerre mondiale, 53 et 54*). Ces apprentissages sont l'occasion pour les élèves de découvrir leur histoire et ancêtres communs, d'acquérir des connaissances sur l'histoire de leur propre peuple, de connaître les productions culturelles et historiques du 19^{ème} et 20^{ème} siècle, ce qui favorise la construction d'une identité collective qui constitue l'une des composantes de l'identité personnelle. Le Grade 9 s'intéresse à l'histoire des Albanais d'Albanie et du Kosovo dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, tant d'un point de vue politique (*Chapitre IV - Les Albanais au cours de 1918-1939*) que d'un point de vue culturel, éducatif et social (*Chapitre V - Education, culture et société albanaise 1918-1941*). La situation des Albanais au cours de la Seconde guerre mondiale est également étudiée (*Chapitre VII - Les Albanais au cours de la Seconde guerre mondiale* et *Chapitre VIII - L'éducation albanaise au cours de la Seconde guerre mondiale*). Les affrontements récents et la période ségrégationniste sont également abordés dans les *Chapitres XI - Les Albanais de 1945 à 1999* et *XII - Education, culture, science et société 1944-1999*.

La construction de l'identité personnelle est spécifiquement abordée dans les cours d'éducation civique. Les objectifs du Grade 6 sont le développement personnel et l'identité individuelle, associés aux mots clés suivants : *identité personnelle, interrelation, documents individuels, registre civil, image de soi, idole/modèle, individu*. En fin d'année, l'enfant doit savoir expliquer ce qu'est l'identité personnelle. La construction de l'identité individuelle est ainsi le

contenu le plus souvent cité par les enseignants répondants. L'enseignant d'éducation civique de l'école Faik Konica cite l'identité groupale et personnelle, ainsi que la culture et les valeurs culturelles dans les contenus d'enseignement liés aux apprentissages de base. L'enseignant de l'école Nazim Gafurri cite les valeurs culturelles. L'enseignant de l'école Illiria cite également la famille et la culture. L'enseignant de l'école Elena Gjeka cite la culture et le système de valeurs, les traditions, les compétences, le courage, la bravoure, la sécurité. Ces mêmes notions de famille, identité et valeurs culturelles sont mentionnées par les enseignants des écoles Gjergj Fisha, Hasan Prishtina, Pjeter Bogdani, Asim Vokshi, Meto Bajraktari, Xhemal Mustapha et Naim Frasheri.

L'enseignant de l'école Illiria cite comme sujets principaux d'enseignement l'« *Europe dans la première moitié du 19^{ème}: empire Ottoman et Balkans au 19^{ème}, Albanais au 19^{ème}, Albanais au début du 20^{ème}, le monde entre 1918 et 1939, le monde après la seconde guerre mondiale, Albanais entre 1918 et 1939, Albanais durant la seconde guerre mondiale, Albanais entre 1945 et 1999* », tous liés à l'identité albanaise, aux côtés de l'histoire mondiale. Les enseignants d'Elena Gjeka, de Faik Konica, d'Hasan Prishtina, de Xhemal Mustapha, de Naim Frasheri, de la Green school, d'Asim Vokshi citent à la fois les contenus liés à l'histoire du peuple Albanais et les contenus liés à l'histoire mondiale. Les enseignants des écoles Ismael Qemali, Nasim Gafurri, Meto Bajraktari, Pjeter Bogdani, et Zenel Ajdini citent des contenus d'enseignement élargis à l'histoire mondiale, bien que les contenus liés spécifiquement à l'histoire nationale soient toujours cités.

Les enseignants d'histoire citent comme contenus principaux et préférés des élèves les sujets ayant trait à l'histoire albanaise et du Kosovo, ainsi qu'aux héros nationaux, notamment Skanderberg, artisan de l'indépendance de l'Albanie. Les sujets pour lesquels l'enseignant possède une documentation plus fournie sont également plébiscités par les élèves (école Naim Frasheri).

La guerre de 1998-1999 est l'une des dimensions identitaires majeure pour la population albanaise du Kosovo actuel. L'enseignement de l'histoire joue un rôle important dans la façon dont les événements vont être intégrés dans l'histoire générale du Kosovo et gérés de manière constructive. La guerre du Kosovo est spécifiquement abordée et présentée comme ayant permis la libération du Kosovo (*Chapitre XI-50. La guerre de l'UÇK, l'intervention de l'OTAN et la libération du Kosovo*). Une attention particulière est portée à l'éducation dispensée durant chacune de ces périodes, de manière à créer un lien avec l'éducation dispensée aux élèves du Kosovo actuel.

La guerre de 1998 – 1999 est présentée en style télégraphique selon les auteurs des nouveaux livres d'histoire pour le primaire, en raison de la difficulté à obtenir des données issues de sources fiables. Afin d'intégrer au mieux les événements des années 1990 et la guerre des années 1998-1999 dans les programmes scolaires d'histoire, l'Institut d'Histoire travaille en 2012 sur l'histoire du Kosovo de manière approfondie, notamment les années 1990 et ce qu'ils considèrent comme un génocide en 1997-1999. Les auteurs estiment qu'ils ont besoin de temps pour donner une vérité historiquement fiable aux récits de la guerre. La difficulté réside dans le fait d'obtenir des documents et récits objectifs. Il est en effet difficile d'obtenir des preuves de l'histoire du Kosovo au Kosovo même, en raison des destructions des documents historiques et monuments selon les périodes de dominations, Ottomane et communiste, ce qui oblige les chercheurs à trouver des sources en dehors du Kosovo.

Les vécus personnels interviennent dans l'enseignement de la guerre de 1998-1999. En histoire, la guerre est abordée par les enseignants comme une partie de l'histoire nationale mais également comme un événement de leur vie personnelle. Les enseignants des écoles Naim Frasheri et Illiria reconnaissent que cette période est enseignée selon les instructions du matériel pédagogique mais également en fonction de leur vécu personnel en tant que victime de la guerre.

Pour l'enseignant de Naim Frasheri, le fait d'avoir eu sa famille ou soi-même touchés par la guerre est un gage de véracité dans l'enseignement dispensé à propos de la guerre de 1998-1999. Certains enseignants ont eux-mêmes travaillé sur le sujet de la guerre et transmettent parfois leurs certitudes aux élèves. C'est le cas de l'enseignant d'histoire de Pjeter Bogdani, présent à Prishtina pendant la guerre. Etudiant spécifiquement l'histoire de l'UÇK, l'enseignant dit expliquer la réalité aux élèves, désignant les Serbes comme ennemis, mais également les Roms, accusés d'avoir collaboré.

L'enseignant de l'école Illiria aborde la guerre comme une « *période de terreur et un génocide non prévu par la Serbie* », tout en transmettant son espoir que cela ne se reproduise pas. L'enseignant d'Elena Gjeka aborde la période comme un événement guerrier. L'enseignant de l'école Hasan Prishtina emploie les mots d' « *occupation, terreur et génocide* » pour décrire la guerre de 1998-1999. Les mots utilisés par l'enseignant de l'école Ismael Qemali sont « *répression, exploitation de nos richesses naturelles et de la force de travail par les dirigeants serbes, qui dura environ un siècle* ». On remarque que pour cet enseignant, les rancunes envers les Serbes s'ancrent dans un passé bien plus lointain que les années 1990. L'enseignant de l'école Xhemal Mustapha dit leur « *dire la réalité des événements* » sans préciser dans quel sens il oriente son enseignement. L'enseignant de la Green school emploie les termes « *déportation* » et « *atrocités* ». L'enseignant de l'école Nazim Gafurri évoque l'UÇK et la domination serbe présentée comme une période d'occupation étrangère. L'enseignant d'histoire de l'école Meto Bajraktari aborde la guerre sous l'angle de la guerre de libération nationale et met en évidence l'implication de la Communauté internationale durant cette période. L'enseignant de Gjergj Fisha profite de l'enseignement de cette période pour valoriser des valeurs que les Albanais se reconnaissent pour eux-mêmes, comme la bravoure, la sagesse et le succès.

Tout comme en histoire, la guerre est, en éducation civique, un sujet d'enseignement ainsi qu'un vécu personnel pour certains enseignants. Cette matière permet cependant d'aborder la guerre de 1998-1999 sous l'angle de l'intérêt général à vivre en démocratie afin de maintenir une paix durable. L'enseignant de l'école Illiria évoque ainsi le fait de prévenir ce genre d'évènement, et utilisent les mots « *paix, bien, compréhension, pardon, fierté* ». L'enseignant de l'école Elena Gjeka lie la guerre à l'obtention de la liberté et de la démocratie. L'enseignant d'éducation civique de l'école Gjergj Fisha enseigne la guerre via la notion de violation des droits humains et fait un lien avec leur respect dans la nouvelle société kosovare. Il aborde également la notion de respect du droit des minorités, afin de ne pas faire subir à d'autres l'oppression que les Albanais ont connu. L'enseignant de l'école Hasan Prishtina insiste sur l'aspect anormal de la guerre. Il en parle comme d'un évènement extraordinaire, qui entraîne des destructions matérielles comme immatérielles, comme la difficulté de continuer l'école ou la perte d'espoir. L'enseignant de l'école Ismael Qemali fait connaître ces évènements à ses élèves avec l'espoir que cela ne se répète pas. L'enseignant de l'école Faik Konica porte une attention particulière à la nature des conflits parmi lesquels la guerre est le plus aigu, ainsi qu'aux notions liées à l'implication internationale comme le manquement du droit international, la négociation des problèmes, l'escalade de la situation, la victimisation, la durée, l'aide internationale, la collaboration interétatique, les solutions appropriées et durables, les politiques, l'égalité pour tous, l'aide humanitaire. L'enseignant en éducation civique de l'école Nazim Gafurri souhaite transmettre un message de non répétition et de collaboration sans préjugés.

L'enseignant de l'école Naim Frasheri parle de la guerre comme ayant permis libération des Albanais pris sous le joug serbe mais également comme une période « *tremblement de terre* » où les pires crimes ont eu lieu dont « *meurtres, maltraitances, viols, emprisonnements d'innocents, atrocités* ». L'enseignant de la Green school emploie également des termes comme « *expulsions, massacres, guerre* ». L'enseignant de l'école Meto Bajraktari parle d'une « *guerre de libération* »,

« *de déportations de notre propre pays* » et de « *massacres* ». L'enseignant de l'école Xhemal Mustapha parle d' « *occupation suivie de paix et de liberté* ». L'enseignant de l'école Pjeter Bogdani estime qu'il n'y a pas grand-chose à dire de la guerre 1998-1999 en éducation civique.

Participation communautaire ; Partenariats locaux

La participation des individus et des communautés aux processus décisionnels et au développement traduit un fonctionnement démocratique, et permet de satisfaire les besoins exprimés par les populations. La décentralisation est l'un des moyens utilisés par la Minuk pour favoriser cette participation. Les écoles sont, par exemple, dotées d'une large autonomie pour développer leur propre profil, notamment par la possibilité de développer une partie du programme par l'école, à travers les cours optionnels. Le choix des cours optionnels, *school-based curriculum*, se fait de manière consultative. L'objectif du directeur de l'école Faik Konica est de faire correspondre le choix de ces enseignements aux besoins des élèves. Le directeur de l'école Zenel Ajdini vise la diffusion de savoirs complémentaires et différents de ceux prévus dans les enseignements du tronc commun. Dans l'école Illiria, ce choix se fait après sondage auprès des enfants au sujet des matières qui les intéressent. Les sujets sélectionnés sont approuvés par le Conseil des enseignants, puis le directeur de l'école, puis le MEST/MASHT pour obtenir leur insertion dans le curriculum officiel de l'école. Les directeurs des écoles Gjergj Fisha, Hasan Prishtina, Ismael Qemali, Nazim Gafurri, Pjeter Bogdani, Asim Vokshi et Meto Bajraktari évoquent tous la consultation des parents et des enfants, et l'envie des enfants, comme moteur dans le choix des sujets optionnels. Une fois approuvé par les autorités centrales, l'enseignement optionnel choisi devient obligatoire pour tous les élèves de l'école pour l'année à venir. Certains cours peuvent être amenés par des investissements extérieurs. Par exemple, les cours de langues étrangères supplémentaires sont subsidiés par un organisme français à l'école Elena Gjeka.

La participation des parents, élèves et professeurs est garantie par la loi via différents comités. Les données recueillies par le biais des questionnaires destinés aux directeurs mettent en évidence la réalité de l'existence des Conseils d'écoles dans les écoles répondantes. L'école Faik Konica possède un Conseil d'école, considéré comme le plus haut organe consultatif, composé de trois parents, cinq professeurs et un étudiant, qui se réunissent tous les trois mois. L'école Faik Konica héberge également un Conseil des parents, dont les membres sont choisis par les parents eux-mêmes. A l'occasion des réunions de ce Conseil des parents, les parents échangent leurs opinions sur le programme, les matières, ou discutent de sujets liés aux élèves. Le Conseil de classe garantit un suivi individualisé des élèves. L'école Illiria est également dotée d'un Conseil des parents et d'un Conseil de l'école qui se réunit quatre fois par an, et des réunions supplémentaires peuvent être organisées avec les parents si nécessaire. Les écoles Elena Gjika, Gjergj Fisha, Hasan Prishtina, Xemal Mustapha, Pjeter Bogdani, Asim Vokshi et Zenel Ajdini évoquent aussi la participation communautaire au processus éducatif à travers les Conseils d'écoles qui se réunissent tous les trimestres, les Conseils des parents et les Conseils de classe qui se réunissent régulièrement. Les parents peuvent être consultés de manière individuelle si la situation de leur enfant le nécessite. Le directeur de l'école Naim Frasheri évoque une coopération entre les différents acteurs, tout comme le directeur de l'école Nazim Gafurri qui parle de participation active. Il apparaît, à travers les réponses des directeurs aux questionnaires, que les préoccupations principales des parents relèvent du nombre trop élevé d'élèves en classe et du manque d'espace à l'école, de l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage, des conditions sanitaires et environnementales de l'école, des méthodes d'enseignement respectueuses de leurs enfants.

L'entretien mené avec le Directeur du département chargé du développement des programmes et livres scolaires (Ramush Lekaj, MEST/MASHT) met en évidence que beaucoup

d'informations remontent des écoles vers le Ministère via les directeurs et les professeurs. Ces informations sont obtenues auprès des différents Conseils de l'école (parents, élèves, enseignants). Des rencontres sont également organisées trois fois par an entre élèves, professeurs et parents pour discuter des sujets d'enseignement. Cette collaboration est vue comme un moyen d'adapter le programme aux besoins des étudiants. Le développement du curriculum est en effet un processus toujours en cours et en changement constant, influencé par les informations transmises. Selon les réponses obtenues en entretiens au MEST / MASHT, l'un des plus grands changements amené par la réforme et le nouveau curriculum est une meilleure reconnaissance de ce qu'il manque au système éducatif du Kosovo. Le système est également plus ouvert notamment en termes de consultation populaire, et a désormais un meilleur statut aux yeux de la population.

Les entretiens menés auprès d'auteurs qui ont participé à la réécriture des livres d'histoire sont riches en informations sur la participation locale dans le développement des nouveaux matériels scolaires. Durant la phase de réforme et de transition, les institutions locales comme l'Institut d'Albanologie, l'Institut d'Histoire, ainsi que les experts qui y travaillent ont été sollicités pour participer à la révision des contenus des livres d'histoire pour le primaire. Concrètement, cinq personnes de l'Institut d'Histoire ont participé au développement des nouveaux programmes dès 2002, avec l'aide d'experts internationaux suite à la demande d'aide générale émise par le Kosovo. Douze historiens de l'Institut d'Albanologie et de la Faculté d'histoire ont participé à la réécriture des livres de 2002 à 2006, en collaboration avec des professeurs de primaire et secondaire pour adapter le contenu aux capacités des enfants, à travers des groupes de travail de trois personnes. Selon les répondants, aucune pression politique n'a été exercée sur eux quant à contenu.

Le programme d'éducation civique a été développé en collaboration avec l'Université de Pittsburg et le Centre éducatif allemand. Selon les membres du Département ministériel chargé du

développement des programmes et qui ont été interrogés lors du recueil de données, aucune directive n'a été imposée quant aux programmes ou contenus. Les experts locaux²⁹⁵ ont été chargés de la réécriture des livres, en consultation avec des experts internationaux pour enrichir le contenu. Les parents ou les élèves n'ont pas été consultés à ce stade.

La participation des populations locales peut également se traduire par des partenariats locaux selon les principes supranationaux. Il apparaît cependant d'après les entretiens menés, notamment au KEC, que les financements extérieurs sont majoritairement alloués à des actions qui incluent des acteurs internationaux, ce qui oriente le développement du système éducatif et repose peu sur les ressources locales. En matière de formation des étudiants, le manque de partenariats locaux empêche une bonne adéquation entre les formations professionnelles délivrées aux élèves dès le secondaire et les besoins réels du marché du travail local.

Environnement d'apprentissage adéquat

Un environnement d'apprentissage adéquat renvoie non seulement à la possibilité qu'il offre aux enfants de développer leur plein potentiel, mais aussi à l'existence d'un système de gouvernance et administratif adéquat, à un financement suffisant et à des bâtiments scolaires équipés et sécurisés aux termes des textes internationaux.

Le professeur d'histoire de l'école Elena Gjeka trouve que ses élèves travaillent dans des conditions difficiles. Le professeur d'éducation civique de cette même école considère que ces conditions entraînent un manque de concrétisation dans l'implémentation de la réforme. L'enseignant d'histoire de l'école Faik Konica pense que la création de meilleures conditions

²⁹⁵ L'un des professeurs d'éducation civique rencontré en 2012 faisait partie du comité de réécriture des livres (école Faik Konica)

d'apprentissage augmenterait la qualité de l'enseignement dispensé, notamment du point de vue de la participation dans l'apprentissage. Le directeur de l'école Green school trouve par ailleurs que les élèves sont trop chargés par les livres et le matériel scolaire, qu'ils ne peuvent pas laisser à l'école en raison de l'absence de casiers. La réforme contient cependant l'avantage d'avoir créé un environnement plus sécuritaire pour les élèves, selon le professeur d'histoire de l'école Meto Bajraktari.

Les enseignants des écoles Hasan Prishtina, Meto Bajraktari et Green school évoquent le beaucoup trop grand nombre d'élèves par écoles, ce qui oblige les élèves à occuper les salles de cours par roulements. Le professeur d'éducation civique de l'école Hasan Prishtina cite également le nombre important de classes parallèles, c'est-à-dire de classes qui accueillent des élèves de différents niveaux scolaires en raison du manque de place. Les données issues des entretiens et de l'observation sur le terrain mettent également en évidence le trop grand nombre d'élèves, environ quarante élèves par classe. Cela oblige à une utilisation alternée des locaux deux à trois fois par jour. Par exemple, un premier groupe d'élèves suit les cours de 10h à 12h30, un second groupe de 12h30 à 16h ou 17h, et parfois un troisième groupe jusque 19h, ce qui réduit le temps d'apprentissage²⁹⁶. Le manque de place implique aussi que les enseignants ne peuvent pas préparer leurs cours à l'école, ni les élèves laisser leurs affaires. Il reste par ailleurs très peu de terrains disponibles à Prishtina pour des écoles supplémentaires. La plupart des terrains disponibles sont des terrains privés. Trois ou quatre nouvelles écoles seulement ont été construites à Prishtina selon D.Pupovci (KEC).

²⁹⁶ Dans le secondaire supérieur, les classes peuvent accueillir 45 à 50 élèves, avec trois élèves pour une table – source : entretiens, Institut d'Histoire

Les répondants aux questionnaires, enseignants comme directeurs, mettent en évidence les limites matérielles et financières pour une implémentation correcte de la réforme et pour l'amélioration des environnements d'apprentissage offerts aux élèves. Les obstacles cités unanimement sont le manque de mobiliers et d'armoires de rangement, le manque de fournitures scolaires, le manque de moyens techniques et informatiques, le manque d'espace, le manque d'écoles spécialisées, le manque de gymnases et de terrains de sport. Le directeur de l'école Zenel Ajdini précise les besoins matériels de son école : restauration du toit, des toilettes, des portes et fenêtres, achat de tableaux noirs. Il cite également le manque d'équipements pour les enseignements scientifiques, ce que mentionne également le directeur de l'école Azim Vokshi. Certains directeurs ont pour projet d'équiper leurs écoles de moyens techniques, notamment pour gérer les données liées aux élèves comme les notes ou les absences (écoles Green school, Faik Konica²⁹⁷, Illiria). Le directeur de l'école Meto Bajraktari a pour projet d'autonomiser son école afin d'être moins dépendant des aides extérieures. Le directeur de l'école Nazim Gafurri a pour projet d'améliorer les espaces récréatifs de son école.

Les directeurs des écoles répondantes s'accordent pour citer le manque de financement et de budget. Les acteurs du système éducatif répondants aux entretiens mettent également en avant le manque de finance, qui constitue à leurs yeux le plus grand obstacle à l'application totale de la réforme. D.Pupovci (KEC) précise que le budget de l'éducation obligatoire est de 120 millions d'euros qui vont directement aux municipalités sous forme de « *special grant* ». Il revient à la charge des municipalités de s'en servir pour le paiement des enseignants, le financement de biens et services basé sur le nombre d'élèves et les types d'écoles. Les écoles répartissent à leur tour l'argent perçu selon leurs besoins. Le Gouvernement a un budget additionnel de 40 millions, qui financent

²⁹⁷ L'école de Gjilan, en périphérie de Prishtina, a été numérisée. Le directeur de l'école Faik Konica tente d'appliquer cet exemple à sa propre école.

plusieurs lignes de budget dont l'une majeure est la recherche institutionnelle, pour environ 25 millions d'euros. L'éducation supérieure est gérée de manière séparée, avec un budget de 15 millions d'euros pour l'Université de Prishtina. Au total, environ 160 000 sont alloués pour l'éducation générale et 175 millions pour l'Université. Les budgets peuvent être consultés par tous dans les Plans stratégiques sur l'éducation.

Qualité de l'enseignement

Une éducation de qualité doit permettre les apprentissages de manière effective et accompagner l'enfant dans son développement et selon ses propres possibilités. Les réponses aux questionnaires complétés par les directeurs et professeurs des écoles primaires mettent en évidence que les nouvelles approches de l'enfant dans l'éducation sont connues et comprises. Pour le directeur de l'école Gjergj Fisha, l'un des avantages de la réforme est le développement de l'approche psychologique de l'enfant et de son développement mental critique.

L'utilisation de méthodes d'apprentissages et d'enseignement modernes participent à un enseignement de qualité²⁹⁸. Les réponses obtenues aux questionnaires mettent en évidence que certains enseignants des écoles primaires de Prishtina ont reçu des formations qui leur permettent de connaître ces méthodes pédagogiques modernes. Certains précisent qu'ils ont suivi une formation spécifiquement dédiée à l'utilisation des méthodes pédagogiques modernes, comme les professeurs d'histoire et d'éducation civique de l'école Pjeter Bogdani. Les enseignants d'histoire des écoles Elena Gjeka, Gjergj Fisha, Xhemal Mustapha, Green school, Meto Bajraktari citent les méthodes qui replacent l'élève au centre de l'apprentissage, tel la structuration EER (Evocation, Réalisation, Compréhension, Réflexion) du cours, le Double sided diary, le DRTA (Direct Thinking Reading Activities), les Cinq Lignes. Les enseignants d'histoire des écoles Hasan Prishtina, Pjeter Bogdani et Azim Vokshi évoquent des méthodologies modernes comme l'interactivité ou la fluidité, sans

²⁹⁸ Brève description de ces méthodes fournie en annexe

citer d'organisation du travail particulière. L'enseignant d'histoire de l'école Faik Konica évoque les réformes théoriques et pratiques sans plus de détails. Les enseignants des écoles Ismael Qemali et Nazim Gafurri disent combiner méthodes modernes et méthodes traditionnelles. L'enseignant d'histoire de l'école Illiria évoque une adaptation nécessaire aux conditions de travail locales dans l'application de ces méthodes. L'enseignant d'histoire de l'école Gjergj Fisha reconnaît que l'introduction de ces méthodes entraîne une meilleure participation des élèves, un plus grand intérêt et une meilleure réussite. Les enseignants d'histoire de l'école Nazim Gafurri, Green School et Meto Bajraktari ont également observé que les élèves sont plus actifs en classe, qu'il y a plus d'échanges entre eux et qu'ils s'auto-évaluent de manière plus proche de la réalité.

Les enseignants d'éducation civique évoquent également une plus large gamme de méthodologies d'enseignement depuis l'implémentation de la réforme, une plus grande participation des élèves et une meilleure collaboration entre eux, notamment les enseignants des écoles Elena Gjeka, Faik Konica, Gjergj Fisha, Hasan Prishtina, Pjeter Bogdani, et Naim Frasheri. L'enseignant d'éducation civique de l'école Green school cite spécifiquement les méthodologies modernes comme le Klaster, le Double sided diary ou la technique I know / I want to know / I learn. Les enseignants d'éducation civique des écoles Azim Vokshi et Xhemal Mustapha citent spécifiquement la méthode EER. L'enseignant d'éducation civique de l'école Nazim Gafurri adapte sa méthodologie au sujet enseigné, par exemple « *droits de l'homme : 1-je demande aux élèves ce que sont les droits de l'homme pour eux, comment le savent-ils, 2- je partage les sujets d'enseignement entre groupes dans la classe ; 3- au final nous faisons une brève répétition et je leur donne des devoirs* ». Jonuz Halihaj, directeur d'une école primaire privée et ancien fonctionnaire de la Minuk, estime cependant que le trop grand nombre d'élèves empêche d'appliquer correctement les méthodes pédagogiques modernes, notamment celles basées sur l'interaction. Cela limite également les possibilités qu'ont les élèves de préparer un travail en groupe à l'école. Des activités

extrascolaires sont également organisées par les professeurs afin de rendre les contenus d'enseignements plus attractifs et permettre aux élèves une plus grande participation. L'enseignant d'histoire de l'école Elena Gjeka parle de visites dans les musées. L'enseignant d'éducation civique de l'école Faik Konica organise des visites dans les institutions et des clubs pour permettre aux élèves de se mettre en situation.

En éducation civique, le centrage sur l'enfant est amené par des exercices, qui permettent aux enfants d'utiliser les notions abordées en faisant appel à une expérience personnelle, proposés à la fin de chaque chapitre. Par exemple, l'exercice proposé à la fin du Chapitre 1 du livre d'éducation civique du Grade 6 est « *Décrivez les changements personnels de 0 à 5 ans, de 5 à 10 ans, après 10 ans* ». L'institutrice d'éducation civique de l'école Faik Konica fait par exemple lier les dates importantes de la vie collective comme les fêtes nationales ou internationales aux dates importantes de la vie des enfants comme les anniversaires. Elle organise également des travaux en groupe en classe pour faciliter l'apprentissage participatif. Les résultats de ces travaux, par exemple des posters, sont affichés dans la salle de cours. Selon les données d'entretiens, les méthodes pédagogiques sont laissées au choix des enseignants mais doivent répondre aux exigences du nouveau curriculum. Par ailleurs, la faveur donnée aux sources alternatives vise à inciter les enseignants à être créatifs et à ne pas se baser uniquement sur les contenus des livres.

La formation des enseignants aux méthodes pédagogiques modernes est indispensable pour améliorer la qualité de l'enseignement, tout comme la réactualisation de leurs connaissances. Les réponses aux questionnaires laissent apparaître que la plupart des enseignants ont suivi des formations professionnelles liées à l'implémentation de la réforme. L'enseignant d'histoire de l'école Hasan Prishtina dit avoir suivi des programmes éducatifs et d'enseignement. L'enseignant d'histoire de l'école Xhemal Mustapha a suivi une formation sur l'utilisation de l'enseignement de l'histoire à des fins de prévention des conflits armés. L'enseignant d'histoire de l'école Naim

Frasheri dit avoir bénéficié d'une formation complète sans plus de précision, et celui de l'école Meto Bajraktari dit avoir suivi une formation du Kosovar Institute for Research and Development, KIPRED.

Les enseignants d'éducation civique ont également suivi des formations professionnelles, qui portent sur certains sujets spécifiques à leur enseignement. L'enseignant de l'école Faik Konica a suivi des formations pédagogiques et sur la civilisation, et celui de l'école Hasan Prishtina des séminaires. L'enseignant de l'école Nazim Gafurri a suivi des formations variées, tant sur la pédagogie d'enseignement relative à l'adaptation aux limites et aux capacités de l'enfant, que sur des sujets tels que la lutte contre la corruption, le Sida, ou encore le droit de la guerre. Les enseignants des écoles Pjeter Bogdani et Asim Vokshi disent avoir suivi plusieurs formations sans préciser lesquelles. L'enseignant en éducation civique de la Green school dit n'avoir suivi aucune formation supplémentaire suite à l'implémentation de la réforme.

Les directeurs des écoles Hasan Prishtina, Ismael Qemali, Xhemal Mustapha, Pjeter Bogdani, Faik KLonica, Elena Gjeka, Gjergj Fisha, Green school, Nazim Gafurri, Zenel Ajdini, Meto Bajraktari évoquent les intervenants étrangers qui ont dispensé des formations dans leurs écoles, sans toutefois préciser le type de formations reçues, de programmes appliqués ou même l'intervenant en question en dehors de USAID et de certains gouvernements qui ont apporté un soutien financier. Par exemple, l'école Faik Konica a été aidée financièrement par le Gouvernement Autrichien. Le directeur de l'école Azim Vokshi évoque une formation spéciale en éducation civique sur la citoyenneté (*Citizen Education*). Le directeur de l'école Naim Frasheri dit que son école n'a bénéficié d'aucun programme de formation.

Au Kosovo, les professeurs plus anciens et les jeunes formés pendant la guerre ou juste après, avant que la formation initiale des enseignants ne soit adaptée à l'enseignement réformé, doivent recevoir un complément de formation. La Faculté d'éducation du Kosovo est ainsi établie pour former les enseignants aux méthodes modernes et délivrer les certificats, avec la volonté d'homogénéiser par ces formations le niveau des enseignants et les salaires associés, selon Vlera Kastrati. La formation professionnelle continue n'existait pas auparavant, et fait partie des mesures introduites par la réforme du système éducatif. Cependant, il y a encore en 2012 des enseignants non formés à la pédagogie moderne. Les enseignants plus âgés s'adaptent moins facilement au système éducatif réformé. Ils ont des difficultés à en comprendre les concepts, comme l'apprentissage de la vie quotidienne. Les enseignants plus âgés ne comprennent pas non plus l'intérêt de la formation continue et de la mise à jour des connaissances professionnelles, d'après Jonuz Halihaj, ancien fonctionnaire de la Minuk et directeur d'une école primaire privée. L'enseignant de l'école Zenel Ajdini pense cependant que l'un des avantages de la réforme est la variété des formations offertes aux enseignants, bien que l'enseignant de l'école Asim Vokshi met en garde contre le défi que représente l'inégalité dans les formations des enseignants, certains ayant suivi des formations en rapport avec l'implémentation de la réforme et d'autres pas.

La définition des objectifs à atteindre participent également à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Des objectifs d'apprentissages sont ainsi fixés par grade et par matière. En histoire, un ensemble de questions auxquelles l'élève doit être capable de répondre à la fin de l'année est présenté en début de livre pour chaque grade. Dans les livres d'éducation civique, les objectifs d'apprentissage de l'année sont traduits par des notions qui doivent être maîtrisées par les élèves en fin d'année, associées à des mots clés. Ces deux éléments sont présentés au début de chaque livre. Ces apprentissages peuvent être contrôlés directement par les enseignants. Pour les directeurs des

écoles Illiria et Xhemal Mustapha, la réforme a eu comme avantages les changements du programme, désormais plus compréhensible en termes d'objectifs à atteindre.

L'évaluation est un signe d'une bonne administration de l'éducation, ce qui favorise sa qualité. Il est apparu au cours des entretiens que l'un des désavantages de la réforme est l'absence d'évaluation sur les résultats amenés par les changements du programme. Les nouveaux objectifs d'acquisition de compétences attribués à l'éducation se heurtent aux enseignants traditionnels qui veulent surtout des résultats. Le professeur d'histoire de l'école Hasan Prishtina trouve par ailleurs que les changements de programme sont trop rapides. Afin d'évaluer les résultats effectifs et concrets de ces changements de perspective, le Kosovo Education Center (KEC), a créé une école privée pour tester ses programmes car il n'existait aucun endroit où évaluer et modifier les programmes implémentés au Kosovo.

Le directeur du Département Qualité de l'éducation au MEST /MASHT précise qu'en 2012, les écoles sont uniquement comparées dans leur adéquation aux objectifs du curriculum, à travers une évaluation menée par une commission Ministérielle. Les apprentissages des élèves sont contrôlés par une évaluation de l'Institut pédagogique. Selon les faiblesses observées, le curriculum est adapté. Par ailleurs, si le choix des enseignements optionnels relève de l'école, ces enseignements doivent être sélectionnés en fonction des objectifs et doivent participer à la réalisation de ces objectifs. Ces objectifs sont définis par grade et par sujets d'enseignement, et inscrits dans le programme de manière à ce que les élèves sachent ce qu'ils doivent acquérir et que les enseignants sachent ce qu'ils doivent faire apprendre. Les livres sont également revus par un groupe d'experts avant d'être diffusés pour évaluer leur concordance avec les objectifs fixés par le MEST/MASHT. Les livres dont le contenu est estimé ne pas correspondre aux objectifs sont interdits d'utilisation dans le cadre du système d'éducation.

Une éducation de qualité se traduit également par un matériel pédagogique disponible et adéquat. Seuls les livres de cours approuvés par le MEST/MASHT et les supports pédagogiques qui respectent les principes de diversité, de respect et de non propagation d'idées haineuses sont autorisés. Les autres types de supports pédagogiques utilisés par les enseignants d'histoire varient fortement. Les enseignants des écoles Ismael Qemali et Gjergj Fisha utilisent le matériel disponible dans l'école comme les cartes, les graphiques ou les vidéoprojecteurs. D'autres enseignants évoquent le même type de matériel sans préciser s'il appartient à l'école, notamment les professeurs d'histoire des écoles Meto Bajraktari et Zenel Ajdini. De nombreux professeurs citent le matériel trouvé sur internet, par exemple pour les écoles Elena Gjeka, Hasan Prishtina, Ismael Qemali, Nazim Gafurri. Certains enseignants, comme ceux des écoles Xhemal Mustapha, Nazim Gafurri, et Asim Vokshi, fournissent des supports pédagogiques issus de leur propre bibliothèque ou de journaux et magazines, pour les enseignants des écoles Hasan Prishtina et Naim Frasheri. Le KEC fournit également des supports pédagogiques, ce qui est évoqué par l'enseignant d'histoire de l'école Pjeter Bogdani. L'enseignant de la Green school dit ne pas utiliser d'autres supports que les livres fournis par le MEST/MASHT.

Selon les réponses des directeurs, le matériel principal d'apprentissage est représenté par les livres fournis par le MEST/MASHT. Le Municipal Directorate, DKA, est cité comme fournisseur de financements pour le matériel d'apprentissage par les directeurs des écoles Gjergj Fisha, Ismael Qemali, Green school, Xhemal Mustapha, Nazim Gafurri, Pjeter Bogdani, comme prévu par la Loi sur l'éducation dans les municipalités. Les directeurs évoquent aussi le matériel fourni par les parents eux-mêmes, les enseignants ou la communauté, notamment dans les écoles Ismael Qemali, Hasan Prishtina, Illiria, Xhemal Mustapha, Green school. Les directeurs des écoles Hasan Prishtina

et Elena Gjeka citent le matériel fourni par des intervenants extérieurs comme les ONG, les grandes agences internationales d'aide au développement, par exemple USAID, ou les employés étrangers.

Les programmes et livres scolaires soutiennent également le principe d'une éducation de qualité. Un grand travail de révision de tous les programmes, y compris le *New Kosovo Curriculum Framework* (2001) a ainsi été entrepris. Un premier projet a été présenté en 2010 et soumis à consultation populaire. Les premiers résultats, publiés en 2011, ont permis de développer le *Kosovo Curriculum Framework* de 2011. Le Curriculum 2011 est très différent du précédent et propose un enseignement basé sur les compétences et sur les résultats plutôt que sur les apprentissages en tant que tels. L'objectif principal est toujours d'améliorer les valeurs démocratiques et de construire une société plus démocratique selon les entretiens menés au MEST/MASHT. Les divergences politiques et les résultats de la consultation font que sans même avoir été appliqués, ces programmes pourraient laisser la place au Curriculum 2012. Ce dernier visera un enseignement transversal, où les apprentissages se feront par groupe de disciplines qui seront connectées les unes aux autres, et qui auront des objectifs d'apprentissages liés aux valeurs démocratiques, à la préparation à la vie future et à l'intégration dans la vie économique.

Les contenus des livres scolaires ont également été soumis à révision, car les livres existants reflétaient la vision du pouvoir central yougoslave. L'histoire des peuples Slaves était privilégiée et l'histoire du Kosovo n'était pas abordée sinon de manière biaisée, pour répondre aux lignes politiques de la Republika Srpska. L'objectif de ces livres était, selon les données d'entretien recueillies auprès des auteurs de livres d'histoire révisés, d'empêcher l'éducation des Albanais et de contenir leur développement identitaire et culturel, à travers l'assimilation des minorités non Slaves. Un auteur qui se serait avancé à écrire sur l'histoire médiévale albanaise, période d'arrivée des différentes populations, aurait été tué selon les auteurs rencontrés. Cette révision des contenus a été

menée dans un objectif de démocratisation, en s'appuyant sur les modèles européens et leur expérience avec une tentative d'adaptation au contexte kosovar.

Les livres d'histoire ont été soumis à une révision des contenus et réécrits. De 1992 à 2002, les livres utilisés étaient importés d'Albanie ou de Macédoine. Les auteurs des nouveaux livres estiment que depuis 2002, les contenus abordent tant l'histoire du Kosovo que l'histoire régionale et mondiale, et permettent une analyse multidisciplinaire des événements factuels historiques. L'histoire des cultures, des guerres, de la politique, des femmes ou de la vie quotidienne font désormais partie des contenus d'enseignement en histoire. Ces livres tentent aussi de permettre aux élèves de lier les événements historiques aux changements qu'ils ont entraînés, notamment en termes de développement démocratique.

En éducation civique, de 1999 à 2005, ce sont les livres des années 1990 qui sont utilisés. Ces livres avaient été importés d'Albanie ou développés au Kosovo dans le cadre du système parallèle. Les livres d'éducation civique utilisés en 2012 ont été réécrits dès 2003, suite à l'établissement du MEST/MASHT, jusqu'en 2007. Deux changements ont été décidés par le MEST/MASHT depuis 1999. Les livres dont les tables des matières sont un des éléments analysés pour cette recherche ont été écrits en 2005-2006. En matière de contenus des livres scolaires, les enseignants d'éducation civique évoquent deux changements de contenus depuis 1999, dans les Ecoles Elena Gjeka, Faik Konica, Gjergj Fisha, Hasan Prishtina, Nazim Gafurri, Meto Bajraktari, Asim Vokshi. L'enseignant d'éducation civique de l'école Illiria précise qu'il n'y a plus eu de changement de contenus depuis le 17 février 2008. Certains enseignants d'éducation civique trouvent que le contenu a peu évolué, notamment dans les Ecoles Nazim Gafurri, Green School, Pjeter Bogdani, Naim Frasheri, voire pas du tout pour les enseignants des écoles Ismael Qemali et Xhemal Mustapha.

Au regard des réponses obtenues, il semblerait que les contenus d'enseignement en histoire aient peu été modifiés. L'enseignant d'histoire de l'école Illiria parle de deux ajouts de contenus sans que le programme ne soit fondamentalement changé. L'enseignant de l'école Elena Gjeka évoque le changement amené par l'insertion du Grade 9, grade durant lequel l'enseignement qui porte sur les événements de 1999 a quelque peu changé. Pour les enseignants des écoles Gjergj Fisha, Hasan Prishtina, Ismael Qemali et Nazim Gafurri, il n'y a eu qu'un changement dans les contenus d'enseignement d'histoire. Pour les enseignants d'histoire des écoles Xhemal Mustapha, Naim Frasheri, Pjeter Bogdani, il y a eu deux changements de contenus et de programmes. Les enseignants des écoles Green School et Asim Vokshi évoquent des changements sans plus de détails alors que l'enseignant de l'école Zenel Ajdini parle de quatre changements.

Selon Ramush Lekaj du MEST / MASHT, la qualité du système éducatif du Kosovo en 2012 est faible au regard de critères extérieurs. De nombreux professeurs restent mal formés, notamment dans les matières scientifiques, ce qui se répercute chez les élèves tout au long des études scientifiques. Le budget alloué ne permet pas de délivrer autant de formations que nécessaire. Les enseignants comme les directeurs mettent en évidence certains désavantages de la réforme. L'enseignant d'éducation civique de l'école Naim Frasheri parle par exemple de l'échec du grade 9, implémenté de manière beaucoup trop rapide, ainsi que des programmes trop chargés à tous les niveaux. L'enseignant d'histoire de l'école Zenel Ajdani évoque également un programme trop chargé, surtout en anglais. L'enseignant d'éducation civique de l'école Hasan Prishtina met en évidence la faible qualité de l'espace d'enseignement, qui nécessite des projets d'amélioration. Le professeur d'éducation civique de l'école Naim Frasheri trouve au contraire que l'un des avantages de la réforme est la séparation structurelle des niveaux de l'enseignement primaire inférieur (1 à 5)

et du primaire supérieur (6 à 9), ainsi que la prolongation de la durée obligatoire de la scolarisation avec l'insertion d'une neuvième année d'étude.

Respect de l'environnement ; Démographie

Le principe de respect de l'environnement vise à prévenir les conflits basés sur la non satisfaction des besoins de subsistance. La protection de l'environnement et les dimensions associées, comme la gestion des ressources humaines ou la pollution, sont spécifiquement abordées dans les contenus d'enseignement d'éducation civique du Grade 6. Le *Chapitre 4 – 4. Protection de l'environnement*, aborde les aspects généraux de la crise écologique actuelle (*Chap.4.4.1*), certains aspects de la pollution environnementale (*Chap.4.4.2*) et les rapports entre la culture et l'environnement (*Chap.4.4.3*). Les aspects juridiques sont abordés dans la *Chapitre 4.5 - Protection juridique de l'environnement*. Ce chapitre met en évidence les différents niveaux de responsabilités, individuelle, familiale, communautaire, municipale, gouvernementale et internationale, et les obligations légales afférentes dans la protection de l'environnement. L'éducation civique dispensée au Grade 8 aborde également les liens entre économie et environnement dans le *Chapitre II - Travail, production et consommation*, apprentissages 17 et 18, et l'impact des sciences sur l'environnement (apprentissage 28).

Les réponses obtenues aux questionnaires révèlent que la préoccupation environnementale est forte dans les écoles primaires de Prishtina. De nombreuses écoles ont choisi des cours optionnels de sensibilisation des élèves à l'écologie. C'est le cas des écoles Faik Konica, Gjergj Fisha, Ismael Qemali, Asim Vokshi, Zenel Ajdini, Nazim Gafurri et de la Green School. Certaines écoles réhabilitées, comme la Green school, ou qui ont un projet de réhabilitation, par exemple l'école Ismael Qemali, visent spécifiquement la sauvegarde et le respect de l'environnement, à travers leur construction et l'organisation de leurs espaces. L'école Naim Frasheri prévoit des

plantations de fleurs dans la cour de l'école et organise le recyclage. Certaines activités extrascolaires organisées par l'école ou les professeurs participent également à l'éducation à la sauvegarde de l'environnement. Le directeur de l'école Illiria dit que le manque de moyens financiers empêche l'école d'organiser le recyclage.

Développement technologique ; Développement économique

L'amélioration de la vie des populations par le développement des moyens techniques et de l'économie participe également à la prévention des conflits basés sur la non satisfaction des besoins. L'utilisation des avancées techniques et technologiques doit par ailleurs permettre le progrès et l'amélioration des conditions de vie, et éviter de soutenir des activités néfastes pour les populations et l'environnement. Le Grade 8 aborde l'évolution et l'utilisation des sciences et technologies en histoire. Le *Chapitre III - Révolution industrielle et changements sociaux*, met en évidence le lien entre les développements techniques appliqués à la production industrielle et les évolutions sociales. Le Grade 9 dispense un enseignement lié aux évolutions technologiques dans le monde et qui ont favorisé le développement de l'éducation, de la culture et de la science (*Chapitre II. Education, science, culture, technologie, société 1918-1939* et *Chapitre X - La société, la science, la culture et la technologie dans le monde*). L'éducation civique au Grade 8 s'intéresse également à l'utilisation des technologies à des fins de développement dans son *Chapitre II. Travail, production et consommation*, à travers les apprentissages 22 à 29.

Le développement économique participe à la satisfaction des besoins et à l'intégration des individus et des pays. Les aspects économiques sont abordés de manière approfondie en éducation

civique au Grade 8. Le *Chapitre I. Droit et responsabilités – Devoirs et responsabilités*, met en évidence les droits et responsabilités d'un employé, et présente les différents types d'économie, d'entreprises, de paiements, ainsi que les problèmes sociaux liés à l'économie comme le chômage. L'enseignement de l'histoire évoque l'importance de l'économie dans le développement social à travers le sujet de la révolution industrielle, enseigné au Grade 8, *Chapitre III. Révolution industrielle et changements sociaux*. L'économie est également abordée durant les cours optionnels. L'école Faik Konica propose un cours de droit commercial, et l'école Hasan Prishtina un cours optionnel sur l'entrepreneuriat et la carrière professionnelle. Les cours optionnels choisis par les écoles portent pour certains sur l'utilisation des technologies nouvelles d'information et de communication (TIC). C'est le cas des écoles Illiria et Faik Konica par exemple.

Paix et sécurité internationales et nationales ; Résolution pacifique des conflits

Si les conflits armés contemporains sont pour la plupart internes, ils sont un élément de déstabilisation régionale et une menace pour la sécurité mondiale. Par ailleurs, le contexte actuel de globalisation entraîne que la sécurité internationale devient une préoccupation nationale et inversement. L'éducation doit ainsi promouvoir la compréhension, la coopération et la bonne entente entre les peuples à des fins de prévention des conflits mondiaux. Les réponses aux questionnaires complétés dans les écoles permettent de voir que sans être mentionnée spécifiquement, l'éducation à vocation internationale est contenue dans les enseignements liés aux crimes qui peuvent être traités de manière bilatérale ou multilatérale, comme le trafic d'être humains. Ces sujets ont été évoqués par les enseignants d'éducation civique des écoles Gjergj Fisha, pour le Grade 9, et Xhémal Mustapha.

Les aspects spécifiques d'interdépendance et de collaboration entre pays sont étudiés en histoire au Grade 9, à travers l'histoire mondiale et régionale après la Première guerre mondiale. La

Seconde guerre mondiale et les alliances qui en sont issues sont abordées dans le *Chapitre VI - Le monde dans la Seconde guerre mondiale*. Le *Chapitre IX - Le monde après la Seconde Guerre mondiale* fait découvrir aux élèves le nouvel ordre mondial d'après guerre, les grandes instances internationales et régionales et les buts qui les animent, ainsi que les relations Nord-Sud et les enjeux actuels. Le *Chapitre VII - Les Albanais au cours de la Seconde guerre mondiale*, met en évidence la coopération et la collaboration des Albanais durant la Seconde guerre mondiale face à la menace fasciste. L'enseignement de cette période de l'histoire permet aux apprenants de se nourrir de l'exemple et de l'expérience des autres pays en matière de développement social et de coopération internationale, et de comprendre le monde actuel, d'après les enseignants.

L'histoire est en effet considérée comme un vecteur privilégié pour comprendre les événements passés et prévenir leur répétition. Le professeur d'histoire de l'école Xhémal Mustapha a par exemple suivi une formation pour présenter aux élèves l'histoire comme un moyen « *de rapprocher les gens, et de ne pas se haïr, afin de permettre un futur plus propre, et sans haine* ».

Chapitre 4. Analyse des résultats et Discussion

Les principes supranationaux de prévention des conflits armés ont été, dans la présentation des résultats, traités indépendamment les uns des autres pour faciliter la présentation des données recueillies à Prishtina. Ces principes généraux, composés de sous-principes, sont cependant interconnectés. Les uns entraînent les autres, ou des uns dépendent des autres. Ainsi, la mise en oeuvre de certains principes renvoie à des éléments qui peuvent découler ou dépendre d'un autre principe. Les résultats d'analyse sont de ce fait présentés de manière globale et plusieurs principes peuvent apparaître dans l'analyse de la mise en oeuvre d'un premier principe.

1. Analyse de la mise en oeuvre des principes supranationaux de prévention des conflits armés

Ce qui est mis en oeuvre

Les éléments obtenus par l'étude bibliographique du corpus local et par les données de terrain mettent en évidence que les principes supranationaux de prévention des conflits armés sont intégrés au cadre législatif et normatif, ainsi qu'à la structure du système éducatif primaire du Kosovo. Ces principes y sont toujours présents, douze ans après l'arrivée de la Minuk et quatre ans après la déclaration d'indépendance du Kosovo. Ce qui signifie qu'ils ont été repris par les différentes instances décisionnelles au cours de l'évolution de l'administration de l'éducation. On constate que d'un document normatif à l'autre, les objectifs de l'enseignement établis en 2001 sont

conservés et approfondis, ce qui montre la pérennité de ces principes sur le plan normatif et structurel. En effet, entre le Curriculum Framework 2001 (UNMIK) et celui de 2012 (MEST/MASHT)²⁹⁹, la structure du système éducatif et l'objectif global de formation sociale à la démocratie attribué à l'éducation restent les mêmes, et évoluent en écho aux principes supranationaux qui continuent à se développer. Il apparaît également que les objectifs de l'éducation sont connus des acteurs gouvernementaux et institutionnels, ainsi que des professionnels qui exercent dans les écoles. Les objectifs généraux attribués à l'éducation sont définis dans les *Kosovo curriculum Framework* ainsi que dans les stratégies sur l'éducation pré-universitaire produits par le MEST / MASHT, puis définis grade par grade. Ce qui est en accord avec le sous-principe d'une bonne définition des objectifs, lié au principe d'une éducation de qualité.

La réforme semble par ailleurs avoir porté ses fruits en termes de sécurité et de non violence dans l'éducation. La législation locale interdit spécifiquement les châtiments corporels ou punitions humiliantes. Tout en constituant un facteur de prévention au développement de comportements violents dans le futur, ces mesures visent à limiter l'exercice et la propagation de la violence dans les écoles. La sécurité est l'un des avantages attribués à la réforme par certains répondants. Bon nombre des enseignants et directeurs actuels des écoles de Pristina ont en effet participé à l'éducation parallèle des années 1990, et pris des risques pour leurs vies par le simple fait de tenir classe en albanais et selon un programme différent du programme officiel serbe. La réintégration des bâtiments scolaires officiels est vue comme une garantie de sécurité. J'ai également pu observer lors de mon séjour que les écoles primaires sont toutes gardées et fermées à clés durant les cours.

²⁹⁹ Le Kosovo Curriculum Framework 2012 n'était pas encore d'application en 2012, il n'a donc pas été pris en considération dans le corpus bibliographique

Les apprentissages scolaires d'une éducation qui participe à la prévention des conflits doivent permettre aux élèves d'apprendre les modalités d'une vie en démocratie. En histoire, cet apprentissage passe par la découverte des sociétés démocratiques plus anciennes, de leur construction et de leur évolution. En éducation civique, les élèves apprennent les règles d'une société démocratique. Ceci traduit la mise en oeuvre du principe d'apprentissage de la démocratie et des droits fondamentaux dans les contenus scolaires.

L'une des caractéristiques de la démocratie est le respect des libertés fondamentales, dont la liberté d'expression. Ce principe semble être mis en oeuvre dans les écoles, les possibilités qu'ont les élèves de donner leur avis et d'être entendus s'améliorent selon les réponses des enseignants. La liberté d'expression qui règne désormais dans les écoles primaires est l'un des avantages attribués par les enseignants et directeurs à la réforme du système éducatif. Les enseignants observent en effet une plus grande liberté d'attitude et de discours des élèves dans le respect des autres élèves, une plus grande créativité tant chez les enseignants que chez les élèves, une plus grande diversité des sources de connaissance et d'information, et des pratiques d'information, une expression libre des opinions. Certains enseignants, notamment parmi les plus anciens, pointent cependant le manque de discipline amené par cette nouvelle liberté, qui change radicalement de l'autoritarisme des professeurs et du système en général avant la réforme.

Les méthodes pédagogiques modernes plébiscitées par la communauté internationale doivent par ailleurs permettre un centrage sur l'enfant et ses besoins. Les réponses des enseignants laissent penser que la plupart d'entre eux adhèrent à la philosophie qui accompagne ces méthodes pédagogiques. L'existence d'un système d'éducation parallèle pour les Albanais dans les années 1990 a cependant entraîné un défaut de formation tant pour les élèves que pour les enseignants qui l'ont fréquenté. L'isolement s'est traduit par un manque d'actualisation des connaissances pour les

enseignants, tant sur le plan disciplinaire que sur le plan pédagogique. Il est ainsi indispensable que les professeurs qui ont travaillé ou ont été formés dans le système parallèle réactualisent leurs connaissances et adaptent leurs méthodes. L'introduction des méthodes modernes a été réalisée par l'établissement d'une formation initiale académique et qualifiante, par des formations pour les professeurs en exercice, ainsi que par les réfugiés de retour qui ont étudié à l'étranger et sont déjà familiers de ces techniques. Les enseignants répondants citent volontiers les méthodes pédagogiques qui permettent de favoriser la participation des élèves dans l'apprentissage.

Le travail en groupe, qui met en jeu la collaboration et la communication, est l'une des méthodes pédagogiques qui permet la participation et l'interaction dans l'apprentissage, tout en préfigurant les futurs rapports sociaux. Le travail en groupe est un moyen de favoriser des attitudes sociales coopératives, ainsi qu'une communication pacifique et efficace dans le futur. Ce sous-principe, qui relève du principe général d'un enseignement de qualité, est mis en oeuvre dans les écoles primaires répondantes bien qu'il se heurte aux limites matérielles. Ce sont des petits groupes qui sont mis en place, et uniquement dans les classes de cours. Il n'y a pas d'espace pour créer des groupes de travail plus grand ou permettre aux élèves de travailler ensemble en dehors des heures de cours. Les enseignants déplorent également un temps d'enseignement trop court pour utiliser au mieux ce type de méthode pédagogique. La mise en oeuvre de ce principe est ainsi partielle. Certains indicateurs signent tout de même un changement comportemental chez les élèves. Certains répondants ont en effet remarqué que les élèves sont plus actifs, plus intéressés, collaborent plus et réussissent mieux depuis la mise en oeuvre de la réforme et l'utilisation de techniques modernes.

La reconstruction du système éducatif a ainsi permis la mise en oeuvre de certains principes qui ont déjà procuré quelques bénéfices. Aux yeux du MEST/MASHT, les plus grands changements depuis la réforme sont une meilleure collaboration entre élèves, une meilleure reconnaissance de ce qu'il manque au système éducatif du Kosovo, un système plus ouvert, et un meilleur statut aux yeux

de la société. Les données obtenues mettent également en évidence la démocratisation du système par la consultation et la participation communautaire à travers les divers comités, ainsi que par la décentralisation traduite par exemple par un financement en cascade. Les éléments structurels qui favorisent l'inclusion de tous les enfants, comme la gratuité des frais de scolarité pour l'éducation obligatoire sont sujets à une garantie légale. Les contenus d'enseignement et programmes ont été révisés et les contenus jugés inadaptés ont retirés. Les livres ont été réécrits.

Cependant, certains indicateurs amènent à interroger non seulement la mise en oeuvre de ces principes au sein des écoles, mais aussi leur application par les intervenants internationaux. En effet, l'expression des principes liés à la prévention des conflits se heurte dans toutes les écoles visitées aux mêmes obstacles, qui peuvent ralentir voire empêcher l'éducation de jouer son rôle dans la prévention des conflits. Cette efficacité limitée peut être partiellement expliquée par le manque de prise en considération des réalités de terrain et du facteur humain par la Communauté internationale, ainsi que par la non remise en cause de l'universalité et des capacités du modèle éducatif qui est appliqué au Kosovo.

Ce qui est problématique dans la mise oeuvre des principes liés à la démocratie

Afin de comprendre les bienfaits d'une vie en démocratie et d'en apprendre les modalités, les élèves étudient les sociétés non démocratiques en histoire, notamment communistes. Cependant, les tables des matières des livres d'histoire pour le primaire montre que cet enseignement tend à opposer ces deux types de fonctionnements. Il n'y a pas de mise en perspective mais plutôt une confrontation, dans laquelle un modèle est présenté d'emblée comme supérieur au second. Ce qui traduit une opposition idéologique de longue date, plutôt qu'une approche critique et équilibrée. En effet, le seul modèle non démocratique présenté est le modèle communiste, bien qu'il existe d'autres modèles sociaux et gouvernementaux non démocratiques. Ça n'est pourtant pas le

communisme qui est problématique en tant que tel, mais l'interprétation qui en est faite et l'application qui en découle. Comme cela pourrait être un jour le cas avec le modèle démocratique. De plus, la lecture internationale de la chute du communisme se traduit par le sauvetage des pays d'Europe de l'est par les pays d'Europe de l'ouest. Le Kosovo apparaît alors comme appartenant à cette lignée de pays sauvés par leur européanisation. Or si l'on prend ne serait-ce que l'exemple de la Roumanie, le sauvetage a quelque peu échoué. De plus, c'est une critique directe des régimes sous lesquels vivaient les parents des enfants scolarisés aujourd'hui, ainsi que de l'Albanie, terre de référence pour les Albanais du Kosovo. Cette dernière dimension entraîne une opposition entre ce que les enfants apprennent à l'école et ce que les parents connaissent ou ont vécu, ainsi qu'avec les références culturelles dominantes au Kosovo.

Ces éléments entrent en opposition avec le principe supranational de respect des spécificités culturelles, ainsi qu'avec le principe du développement d'un esprit critique nécessaire à résister aux instrumentalisation d'une idéologie politique. L'esprit critique peut en effet difficilement se développer dans le cadre d'une pensée qui laisse peu de place à la découverte des idées opposées. Ce qui, au final, va à l'encontre du principe de démocratie et de respect des droits humains, dont celui de la liberté de croyances et d'opinions. Ce qui met en délicatesse la bonne mise en oeuvre du principe qui porte sur la démocratie, c'est son non respect dans la façon même dont il est mis en oeuvre.

Il aurait été possible, par exemple, d'aborder d'autres sociétés non démocratiques que communistes dans les contenus d'enseignement, de manière à éviter une approche binaire. Par ailleurs, s'il est fait mention de la façon dont les enfants étaient éduqués avant l'arrivée de la Minuk dans les enseignements d'histoire, la lecture semble rester internationaliste. Il aurait pu être judicieux d'étudier certains éléments du programme d'avant la Minuk, de manière à ce que les

élèves puissent faire eux-mêmes une mise en perspective et comprendre l'intérêt du changement vers la démocratie, avec l'accompagnement de leurs enseignants. Ces éléments anciens auraient pu être conservés sur une période de temps limitée, de manière à éviter une rupture brutale d'avec les enseignements antérieurs et permettre une meilleure assimilation de ces contenus par les enseignants. Enfin, cela éviterait également une possible confrontation entre le discours familial et social d'individus qui n'ont toujours connu que le régime communiste et le discours des enfants qui apprennent tout autre chose à l'école.

En filigrane de l'enseignement de la démocratie et des droits attachés à son exercice, se dessine une ombre menaçante, qui englobe tout ce qui n'est pas considéré comme démocratique. L'idée transmise aux enfants semble dire que s'ils ne choisissent pas le modèle démocratique, ils seront eux aussi victimes de leur gouvernement, comme cela a été le cas de leurs parents. Cette idée ne permet pas l'expression du principe du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Ce principe n'est pas repris dans cette étude car il appartient à un autre champ thématique et n'est, de ce fait, pas apparu systématiquement dans les textes étudiés. Il constitue cependant la base même de l'exercice démocratique au niveau international³⁰⁰, et est l'une de raisons avancées par la Communauté internationale pour agir au Kosovo.

De manière plus insidieuse, cela propage l'idée que la guerre reste une réponse acceptable, uniquement quand il s'agit de défendre la démocratie. Ainsi, l'un des enseignants d'éducation civique dit que sa matière vise à aborder les « *guerres justes et injustes* ». La compréhension que l'enseignant a de la guerre va à l'encontre du principe d'élimination de la violence car cela laisse penser que la guerre, violence extrême, est acceptable dans certains cas. Que cela s'explique par les idées que diffuse l'enseignement réformé, par exemple à travers la façon dont la seconde guerre mondiale est abordée, ou par l'expérience personnelle de l'enseignant, le recours à la violence reste

³⁰⁰ Résolution 1514, 1960

perçu comme légitime dans certains cas. Or c'est cette idée qui sera enseignée à l'élève, ne permettant pas, à long terme, une bonne compréhension du principe de non recours à la violence et de résolution pacifique des conflits.

Par ailleurs, l'utilité de la liberté d'expression, issue du principe démocratique de respect des libertés fondamentales, est parfois remise en cause par certains enseignants qui trouvent que les classes sont désormais bruyantes et certains élèves insolents. Les élèves eux-mêmes peuvent ne pas comprendre complètement ce principe et l'utiliser à mauvais escient. Ces éléments traduisent que si le principe de liberté d'expression a été mis en oeuvre dans les écoles, il s'est transformé, de garant du droit de chacun à s'exprimer librement en société sans courir de risques, en synonyme de bavardages et d'insolence. Le sens de la liberté d'expression semble ainsi ne pas être explicité dans les écoles et auprès des professeurs. Une formation, dans un cadre scolaire ou dans un cadre d'éducation non formelle qui inclurait élèves et professeurs, et qui porterait sur ce qu'est réellement la liberté d'expression et l'importance de la sauvegarder, pourrait permettre une meilleure application de ce principe. Cela permettrait d'éviter l'écueil d'instaurer une liberté sans en donner le cadre, ce qui peut entraîner sa mauvaise compréhension.

Un élément qui n'est pas issu du recueil de données mais d'un voyage antérieur permet par ailleurs de mettre en lumière le fait que si certains membres de la population en ont compris le sens, ils n'osent pas pour autant faire valoir ce droit. Ainsi, lors d'une rencontre publique avec des réfugiés de retour dans le cadre d'une initiative culturelle en 2011, une jeune femme exprimait son désaccord avec la Constitution adoptée en 2008. Tous les participants ont alors commencé à parler moins fort et à se demander s'ils ne risquaient rien en échangeant ces idées en public. Après un bref échange au sujet de la Constitution, la jeune femme a conclu que même si une constitution pouvait être changée dans l'absolu, les habitants du Kosovo n'avaient pas les moyens de demander ce

changement car « *ils peuvent nous tuer* ». Parlait-elle du Gouvernement du Kosovo indépendant ou des fonctionnaires internationaux à l'origine de cette constitution, là n'est pas la question. Cette remarque traduit avant tout le fait que malgré la nouvelle gouvernance et la nouvelle société, démocratiques, les habitants du Kosovo ne se sentent pas plus en sécurité face à leurs dirigeants actuels qu'avant l'intervention de la Minuk. Cela met en lumière que l'établissement d'un cadre et d'une structure démocratiques, et l'affirmation de nouveaux droits, ne suffisent pas à faire que les populations les comprennent, ni qu'elles les utilisent. Un accompagnement général de la population semble ainsi être nécessaire dans le cas d'un changement radical d'avec ce qui préexiste à une intervention internationale.

En matière de rapports sociaux démocratiques et non violents, l'idée du travail en groupe, issue du sous-principe d'utilisation de méthodes pédagogiques modernes attaché au principe d'une éducation de qualité, est acceptée voire plébiscitée par les enseignants. Le recours à cette méthode se trouve cependant limité par les possibilités des bâtiments scolaires et par la durée des cours. Dès le *New Kosovo Curriculum Framework* de 2001, les auteurs reconnaissent que l'application des méthodes pédagogiques modernes nécessitent plus de temps que ce que ne durent les cours, sans pour autant chercher à développer une forme d'enseignement qui permette l'utilisation de ces méthodes. Afin de favoriser le travail en groupe, ne serait-il pas judicieux de sortir du modèle traditionnel d'une heure d'enseignement par matière, ce qui se fait déjà pour les enseignements qui nécessitent des manipulations comme les sciences, ou une participation comme le sport. Si les méthodes pédagogiques sont appelées à se moderniser, le cadre dans lequel elles sont dispensées doit également se moderniser, y compris pour les matières traditionnelles qui n'impliquent pas habituellement une interaction entre élèves. Les cours pourraient par exemple durer une demi-journée plutôt qu'une heure. Cela permettrait d'éviter un apprentissage fractionné et serait une occasion d'utiliser non seulement des méthodes qui demandent plus de temps pour être mises en

place, mais également d'en utiliser plusieurs dans un même cours, ce qui favoriserait le maintien de l'attention des élèves.

Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre du principe d'égalité des chances et de respect de la diversité

Bien qu'il appartienne au champ de la démocratie, l'égalité des chances est un principe de prévention des conflits autonome. Elle représente la base minimale et indispensable d'une démocratie aux yeux de la Communauté internationale. Le passé de ségrégation et de discrimination au Kosovo rend l'égalité des chances primordiale pour prévenir de nouveaux conflits liés aux inégalités. Ce principe, contenu dans tous les textes internationaux et locaux étudiés, n'est pourtant pas abordé en tant que tel dans les contenus scolaires, et est peu mentionné comme contenu d'enseignement par les enseignants. Le principe semble implicite et inhérent au nouveau système éducatif. Ce principe rompt pourtant avec les habitudes et l'histoire locales, et les inégalités changent selon les détenteurs du pouvoir, notamment au Kosovo marqué par l'alternance des cycles de domination. Le principe d'égalité des chances est ainsi présent structurellement, mais sa mise en oeuvre ne s'accompagne pas d'une formation de la population actuelle comme future à sa compréhension et à son utilisation. Le changement n'est pas explicité.

L'égalité des chances est soutenue par l'inclusion, qui vise à favoriser la participation des populations qui ont le plus de difficultés d'accès, notamment les minorités. L'identification des minorités en tant que groupe vulnérable permet une attention et un suivi de leur participation au système éducatif. Le principe d'inclusion n'a cependant été mis en oeuvre que tardivement pour les minorités. En effet, les groupes considérés comme vulnérables dans un premier temps sont les enfants avec des besoins spéciaux et les filles, en écho aux textes internationaux. La Minuk ne semble pas avoir envisagé que ce soit d'autres minorités qui puissent rencontrer des difficultés

d'accès une fois les Albanais réintégrés dans le système officiel. Les minorités n'ont ainsi été visées par les mesures d'inclusion que lorsque la réalité a montré qu'un changement de cadre et de structure ne suffisait pas à ce que les minorités non Albanaises participent au système éducatif général.

Par ailleurs, le principe selon lequel l'inclusion des minorités nécessite un programme spécifique et un enseignement en langue maternelle, est encadré par la loi. Cependant, programmes et matériels sont désormais inexistantes pour certains groupes, alors que ces derniers suivaient auparavant un enseignement dans d'autres langues que la leur, et étaient ainsi intégrés au système. Les mesures de protection des minorités ont en effet entraîné la stigmatisation de certaines populations, assimilées à des minorités numériquement plus importantes auparavant. De plus, si le MEST /MASHT cherche à développer des méthodes d'éducation non formelle pour favoriser l'inclusion des minorités, ces méthodes restent basées sur les présupposés d'un matériel forcément écrit et traduit dans toutes les langues des minorités du Kosovo. L'administration de l'éducation sous la Minuk a par ailleurs scindé la prise en charge des minorités, et ralentit leur intégration dans le système éducatif par manque d'une approche spécifique dès le début.

L'échec de la mise en oeuvre du principe d'inclusion découle en partie de la mauvaise application du principe de respect des spécificités culturelles. Ce principe implique que chaque communauté doit se voir offrir un programme et des contenus scolaires spécifiquement développés pour elle. Cependant, cela semble se matérialiser par une simple traduction du programme général dans les langues des minorités du Kosovo. Rien n'est clairement indiqué sur l'adaptation des contenus. Par exemple, quelle est l'histoire qu'apprennent les jeunes de la communauté turque au Kosovo? La version kosovare, qui rappelle l'invasion du Kosovo par les Ottomans, ou l'histoire enseignée en Turquie et qui aborde probablement cette même période de manière différente?

L'application du principe de respect des spécificités culturelles ne devrait-elle par permettre, à minima, que l'enfant ait accès à la fois à la version du pays dans lequel il vit et à la version du pays dont il est originaire? Cela faciliterait la mise en oeuvre du respect des spécificités culturelles et participerait à la construction d'une identité culturelle qui met en lumière ses multiples facettes, tout en favorisant la compréhension des relations entre pays.

Les Roms sont la minorité pour laquelle il semble le plus difficile de créer un programme adapté et du matériel scolaire, faute de personnel qualifié. L'absence d'un gouvernement national dont ils pourraient se revendiquer à l'extérieur du Kosovo empêche l'utilisation d'un programme déjà existant, comme cela est le cas pour les Turcs ou les Bosniaques, dans l'attente d'un programme spécifique développé par le MEST / MASHT. Turcs et Bosniaques suivent en effet leurs programmes nationaux respectifs, ce qui est accepté par les autorités kosovares car autorisé par la loi lorsque cette utilisation est notifiée au Gouvernement. Si une stratégie spéciale pour les RAE a été établie et un programme est en cours de développement, le personnel doit souvent se former hors du Kosovo. L'exemple de la minorité Rom du Kosovo traduit précisément la non application par la Communauté internationale du principe de respect des spécificités culturelles. Ce principe pourrait se voir appliqué de manière plus efficace à travers une prise en considération des traditions éducatives ou culturelles des communautés avant même le développement du programme et du matériel destiné à être adapté par la suite.

Les difficultés de développer un programme spécifique aux Roms vient en effet de l'absence de prise en considération de leurs spécificités culturelles, notamment la transmission orale. Une culture de transmission orale peut difficilement être transformée en culture écrite pour satisfaire les besoins d'un modèle éducatif. Au contraire, il serait judicieux d'adapter la façon d'enseigner à ces spécificités, à travers d'autres types de matériels que les livres. Dans le cas d'une culture de

transmission orale, des enregistrements audio ou vidéos pourraient permettre d'adapter de manière plus fine l'enseignement aux spécificités culturelles, et éviter l'écueil de l'absence de matériel scolaire en raison d'un manque de personnel compétent pour les développer. Le matériel oral peut de plus permettre de contourner certains problèmes matériels, comme l'impression couteuse de livres ou la nécessité d'un tableau pour écrire. En effet, un enseignement oral diffusé par radio par exemple diminue largement les besoins matériels et favorise l'accès des enfants à l'éducation. Ceux qui vivent dans des zones reculées où il n'y a pas d'école ou qui, quelqu'en soit la raison, ne peuvent pas se rendre à l'école voient désormais l'enseignement scolaire venir à eux. Cette technique est déjà utilisée avec succès en Amérique du sud pour parer aux manques matériels et pour atteindre les enfants des zones rurales. Ce type d'enseignement pourrait également favoriser la scolarité des enfants avec des handicaps physiques qui ne peuvent pas se déplacer ou dont les écoles ne sont pas équipées pour les accueillir. Ce qui soutiendrait la mise en oeuvre efficace de l'inclusion et permettrait une meilleure application du principe d'égalité des chances, dans le respect des spécificités culturelles.

En respect des sous-principes de non discrimination et d'inclusion liés au principe général d'égalité des chances, la Minuk voulait reconstruire un système unique, en remplacement du système divisé qui existait à son arrivée. Malgré la garantie légale d'un système unique et inclusif, il existe toujours deux systèmes en 2012. L'un est officiellement reconnu par le Gouvernement du Kosovo et la Minuk, le second, parallèle, prend en charge les enfants Serbes et Gorans. A l'instar des Albanais dans les années 1990, ce sont les Serbes qui fonctionnent désormais selon un système d'institutions parallèles depuis 1999 au Kosovo, actif dans les enclaves serbes. Les enfants Serbes ne reçoivent ainsi un enseignement dans leur langue que dans les cinq régions à majorité serbe. Ce système parallèle dépend du Ministère de l'éducation et des sports serbe, qui s'occupe également de fournir les livres et valide les diplômes. Les professeurs et le personnel sont sous l'autorité de

Belgrade dont ils reçoivent leurs directives et leurs salaires. Selon le rapport de l'OSCE, en 2007, il n'existait toujours pas de reconnaissance des diplômes et formations entre le système Minuk et le système Serbe parallèle. Des élèves qui souhaitent suivre des cours supérieurs en Serbie ne peuvent pas le faire sans documents reconnus par la Serbie, comme c'est le cas de ceux fournis par le système éducatif du Kosovo. Par ailleurs, le Gouvernement du Kosovo, bien qu'il autorise les élèves Serbes à suivre les programmes de Belgrade après notification au MEST/MASHT, n'a aucun moyen de contrôler le matériel utilisé ou les contenus d'enseignement. Or le matériel serbe contiendrait toujours des éléments discriminatoires envers les Albanais et autres populations non slaves.

Ces deux systèmes d'enseignement permettent en effet à chaque communauté d'enseigner sa propre vérité sur leurs rapports, ce qui entretient les antagonismes communautaires entre Serbes et Albanais. Encore en 2008, en cours d'histoire à Gračanica près de Prishtina, un enfant serbe apprend qu'il n'y a pas eu de guerre au Kosovo en 1999, mais seulement une agression de l'Otan contre la Serbie le 24 mars 1999 et l'expulsion de 250 000 Serbes. Les professeurs ne parlent pas non plus de l'existence des institutions officielles kosovares. Ainsi, un système éducatif dans lequel aucun des principes supranationaux de prévention des conflits n'est mis en oeuvre par la Minuk ou le Gouvernement du Kosovo existe toujours légalement au cœur du Kosovo en 2012. Les populations qui y participent renoncent pour beaucoup d'entre elles au système officiel pour des raisons sécuritaires et en l'absence d'enseignement en Serbe en dehors des enclaves. Certaines minorités non Albanaises sont ostracisées en 2012, et des tensions communautaires persistent.

Le discours ambiant dans lequel grandissent les enfants Albanais, y compris la parole de certains professeurs, continuent également de diffuser des discours stéréotypés sur les Serbes. Malgré un curriculum officiel qui diffuse des idées de tolérance et d'ouverture à l'autre, des

attitudes et comportements racistes peuvent par ailleurs continuer d'exister et être fortement ancrés dans les mentalités³⁰¹, au risque de se pérenniser. Les enseignants eux-mêmes peuvent continuer de propager des idées qui entretiennent les conflits communautaires et les discriminations. Par exemple, l'enseignant d'histoire de l'école Pjeter Bogdani aborde la période ségrégationniste en désignant les Roms comme collaborateurs des Serbes. Ce type de discours à l'école, qui relève du cursus caché et découle de l'expérience vécue par un individu, présente le risque de perpétuer la diffusion de stéréotypes haineux.

Le principe de respect de la diversité renvoie à la diversité des individus, dans leurs cultures, leurs croyances, leurs nationalités, leurs identités. De nouveau, ce principe est soutenu par des mesures légales et normatives, qui portent tant sur les populations que sur les matériels scolaires. Dans l'enseignement, la diversité est amenée entre autres à travers des exemples et exercices en classes qui mettent en scène ou évoquent les communautés non albanaises du Kosovo. Mais ces exemples ne reflètent pas le type de population que les enfants fréquentent en dehors de l'école. Prishtina est en effet presque exclusivement albanophone. La diversité dans la population générale reste ainsi un vœu pieux de la Communauté internationale, qui ne correspond pas à la façon de vivre de la population ni à sa volonté post-conflit. La mise en oeuvre de ce principe reste formelle, et il ne s'exprime pas dans la vie quotidienne des habitants de Prishtina.

La diversité est également envisagée dans les matériels scolaires, à travers des sources d'information alternatives ou la disponibilité de plusieurs livres scolaires au choix des enseignants. En éducation civique, il n'y a plus qu'un seul livre proposé par le MEST / MASHT depuis 2010. Les enseignants sont chargés d'apporter des sources d'informations ou des supports

³⁰¹ Dakmara Georgescu, *Le rôle de l'éducation dans les situations de post-conflit - Les expériences du Bureau International d'Education (BIE)*, Institut européen de l'Université de Genève, mai 2005

complémentaires ce qui se heurte cependant à la difficulté qu'ils ont de trouver ces matériels. Les réponses des enseignants mettent en évidence qu'ils apportent le plus souvent des documents personnels, qui peuvent de fait contenir certaines idées opposées aux objectifs de l'éducation réformée. Les enseignants disent également se servir du matériel fourni par les différents intervenants internationaux. C'est ainsi globalement le même discours et les mêmes idées qui sont transmises que dans les livres scolaires. Dans ce cas, s'il y a multiplication des supports, il n'y a pas multiplication des points de vue. Le principe de multiplicité des sources pour favoriser la diversité est mis en oeuvre de manière plus quantitative que qualitative, et ne permet pas la confrontation d'informations diversifiées sur un même sujet.

Cela est d'autant plus problématique que cette multiplicité vise non seulement à soutenir la diversité, mais aussi à permettre aux élèves de développer un esprit critique à travers la confrontation de différents points de vue ou idées sur le même sujet. En multipliant les supports mais pas les approches ou les idées, l'enseignement à Prishtina ne permet pas aux élèves de développer leur esprit critique, car ils baignent dans un bain idéologique où les idées se font écho. Une solution pourrait être de charger les autorités de fournir elles-mêmes des contenus différents, issus par exemple de la société civile ou de mouvements contestataires, en plus des livres de cours. Cela permettrait de garantir une multiplicité des informations et non seulement des supports, et d'éviter de s'appuyer pour cela uniquement sur les professeurs. Ces derniers peuvent en effet avoir des difficultés à trouver d'autres matériels que ceux fournis par les organisations ou intervenants internationaux, ou estimer que certains points de vue sont en désaccord avec leur propres croyances et ainsi ne pas utiliser un matériel qui ne serait pas obligatoire.

Une solution pourrait également être contenue dans un enrichissement de l'approche de la diversité. Telle que la notion est amenée par la Communauté internationale, elle entraîne une

distinction entre individus qui ne sont plus seulement divers mais aussi différents, ce qu'il faut accepter. Ce type de discours a cependant tendance à individualiser car elle considère l'individu comme l'unité de base de la société, bien que cela ne soit pas une approche partagée par toutes les cultures. Ce type d'éducation tend ainsi à diviser les individus. La division facilite la perception d'autrui comme différent et facilite les manipulations qui permettent de le percevoir comme étranger et/ou menaçant. Un rappel des éléments communs à tous, par exemple l'humanité, pourrait limiter la perception des autres communautés comme différentes. Le principe du respect de la diversité pourrait en effet être avantageusement enrichi par le rappel de communauté originelle de l'humanité, qui préexiste aux communautés construites par la nation, les croyances, le langage, la culture... Des initiatives concrètes pourraient également être menées en commun par des membres de communautés différentes dans un projet lié au bien commun. Ces initiatives peuvent être initiées ou soutenues par des autorités locales afin d'y réunir des participants diversifiés, mais qui travaillent de concert pour le bien-être de tous³⁰².

Enfin, la diversité en démocratie porte également sur les religions ou les aspects politiques. La diversité des croyances et allégeances politiques doit être respectée, mais le cadre laïque du Kosovo interdit tout prosélytisme ou toute propagande politique dans l'éducation. En dehors des aspects historiques liés au nazisme ou aux régimes communistes présentés comme dictatoriaux, qui eux-mêmes ne semblent être abordés que comme des périodes historiques au même titre que la préhistoire, il n'y a pas d'éducation à la politique ou à la religion. Les effets néfastes que peuvent avoir le fanatisme religieux ou certaines idéologies politiques ne font ainsi pas l'objet d'un enseignement spécifique. Pourtant, c'est tout un ensemble de constructions mentales qui ont amené

³⁰² « Les populations de Rutegama, à dominante hutue, et de Kiganda, à dominante tutsie, se sont illustrées par l'intensité des violences qui les ont opposés en 1993. Ces violences étaient vraisemblablement organisées sous l'instigation des autorités administratives. En 1996, deux nouveaux administrateurs ont été nommés. Optant pour la paix, ils ont organisé des activités culturelles et sportives pour permettre l'amélioration des relations entre les habitants des deux communes. La restauration des relations a facilité le retour des déplacés et des réfugiés et certains des biens pillés ont été remis aux ayant-droits » - Source RCN Justice et Démocratie

aux guerres de religions ou d'idéologies. Une éducation à la politique ou à la religion, qui permette de comprendre que ça n'est pas une religion ou la politique qui sont dangereuses en tant que telles mais l'utilisation que l'on en fait, pourrait amener les élèves à s'interroger sur ces utilisations et sur le rôle qu'ils peuvent jouer dans leur réussite ou leur échec, ou sur leur propre capacités de résistance. En se contentant de rappeler des faits historiques, l'enseignement ne permet pas à l'enfant de s'identifier à ceux qui ont lutté contre ces dérives ou les ont favorisé. Montrer à un enfant qu'il n'est pas à l'abri de telles situations et qu'il aura un rôle à y jouer pourrait lui permettre d'éviter la répétition de comportements et croyances qui mènent au crime de masse.

Cette capacité d'interroger les discours religieux ou politiques, entre autres, fait par ailleurs partie de la formation à la citoyenneté que les élèves sont censés recevoir durant leur scolarité. La préparation à une vie future productive et efficace est ainsi inscrite dans le cadre normatif et légal de l'éducation, et mentionnée à de nombreuses reprises par les enseignants tant en histoire qu'en éducation civique. L'apprentissage du civisme, plus que de la citoyenneté, est vu par les répondants comme un élément central pour vivre en paix. Cependant, les contenus liés à cet apprentissage civique sont envisagés uniquement dans le cadre d'une démocratie. Aucun autre modèle socio-politique n'est considéré comme pouvant amener à une vie commune pacifiée dans cette éducation. D'une part, cela va à l'encontre du principe de respect de la diversité. D'autre part, cela laisse croire aux enfants que le Kosovo n'a vécu qu'une longue succession de guerres et de conflits, puisqu'il n'a pas été dirigé de manière démocratique depuis la construction de la Yougoslavie, ce qui fait écho aux contenus nationalistes des années 1990 bien que l'angle d'approche soit différent. En plus d'être une perception fautive, cela entraîne une rupture totale d'avec les vécu des générations antérieures au sein d'une société communiste. Plutôt que d'éliminer toute trace d'autres modèles socio-politiques au prétexte qu'ils n'ont pas permis la paix, l'enseignement pourrait mettre en perspective la vie d'avant d'avec celle que le modèle démocratique pourrait apporter. Ne pas

connaître les inconvénients d'un modèle ne permet en effet pas une compréhension efficace des avantages d'un nouveau modèle. Ce type d'approche diminuerait les éventuelles oppositions entre discours familial et discours scolaire, et limiterait les incompréhensions intergénérationnelles engendrées par le changement de paradigme. Cela permettrait en effet aux élèves de comprendre pourquoi on leur demande ce changement de valeurs et de comportements par rapport à leurs parents, tout en développant eux-mêmes un avis personnel sur le monde dans lequel ils ont envie de vivre. Ce qui favoriserait de plus l'application du principe d'esprit critique.

Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre du principe des identités culturelles et de leur valorisation

Le principe qui porte sur l'identité culturelle et le patrimoine vise à faire prendre conscience aux élèves des multiples facettes de leur identité et à valoriser leur culture. Dans les contenus scolaires, tant en éducation civique qu'en histoire, les différents aspects qui constituent l'identité individuelle et collective des Albanais sont abordés, notamment à travers l'exemple des mouvements migratoires. Les professeurs disent également mettre en avant certaines valeurs collectives comme la tolérance religieuse ou la solidarité. Cependant, le discours nationaliste albanais toujours présent dans le discours de la population générale, continue de revendiquer la pureté de sang du peuple Albanais, qui ne se serait jamais mêlé aux diverses populations installées ou de passage sur le territoire du Kosovo. Durant la ségrégation, les femmes albanaises avaient pour coutume de dire que leurs ventres étaient leur meilleure arme, car les enfants à naître continueraient et gagneraient leur combat pour l'indépendance du Kosovo. Ainsi, le principe de connaître la multiplicité de son identité et ses racines, pour favoriser l'acceptation de l'autre et des ses différences, se heurte à la construction identitaire populaire des Albanais. La confrontation entre les discours n'est cependant pas pris en compte par la Communauté internationale. Un principe, même traduit dans des apprentissages scolaires, ne peut pas remplacer des croyances locales fortement

ancrées. Le discours de surface, repris par les autorités kosovares et qui valorise les identités multiples, entre ainsi en contradiction avec le discours populaire.

De plus, dans les contenus d'histoire du Grade 6, l'étude des différentes migrations reprend les visions nationalistes. Ces dernières estiment que les Illyriens, dont descendent les Albanais sont les premiers habitants du Kosovo. Les populations Slaves, ancêtres des Serbes, seraient arrivées plus tard. Au Grade 5, bien que les cours ne fassent pas partie de la cible de cette étude, les Arbériens, dont descendent les Illyriens, sont de nouveau présentés comme les premiers habitants du Kosovo. C'est pourtant sur cette période précise que portent les revendications nationalistes serbes et albanaises pour établir la primauté des uns ou des autres sur le territoire. Les contenus d'histoire pérennisent ainsi des schémas de pensée qui ont déjà été l'instrument de guerres internes. La façon dont le principe de connaître et valoriser les identités culturelles est mis en oeuvre n'empêche pas que des éléments de construction des antagonismes communautaires se perpétuent. De nouveau, il serait judicieux de ne nier aucun des deux discours mais plutôt de mettre en évidence leur existence. D'une part, les enfants auraient une vision plus équilibrée des mouvements migratoires au Kosovo, la vérité se situant probablement entre les discours serbe et albanais. D'autre part, cela éviterait que les enfants qui seraient confrontés dans leur vie future au discours nationaliste serbe sur la primauté de leurs ancêtres au Kosovo ne soient déstabilisés et ne se sentent agressés ou niés par ce discours. Ils sauront déjà que des discours opposés peuvent cohabiter sans s'exclure l'un l'autre. A travers ce type d'éducation, les différentes facettes d'une même réalité devraient être considérées comme une richesse et non comme une remise en cause.

Par ailleurs, la population du Kosovo est multiple et cet aspect est fortement mis en avant dans le discours international. Cependant, dans les contenus de primaire, l'histoire du Kosovo porte principalement sur l'histoire des Albanais du Kosovo plutôt que sur l'histoire générale du Kosovo,

qui pourrait inclure l'histoire des ses différentes communautés. Si ces aspects traduisent la réalité de la participation des Albanais du Kosovo dans la réécriture des contenus, cela traduit également la non participation des autres communautés dans ce processus, du moins pas au niveau décisionnel. De nouveau, les principes de diversité, de participation des minorités et de valorisation des identités semblent avoir été laissés de côté. De plus, cela permet la pérennisation de la vision dominatrice albanaise sur le Kosovo, ce qui découle d'une pensée nationaliste au même titre que les contenus dont la Communauté internationale a demandé le retrait.

Les contenus des livres scolaires ont en effet été élaborés et écrits par des experts locaux. Cela s'est cependant fait selon les lignes directrices amenées par la Minuk et sous l'influence d'experts internationaux. Les contenus révisés et les nouveaux contenus ont ainsi été imprégnés par la vision internationale, ce qui en effet perceptible dans l'orientation donnée aux contenus, mais a aussi entraîné certaines tensions sur les sujets liés à l'identité nationale albanaise. Par exemple, la mention des figures historiques Albanaises, qui témoignent de l'héroïsme et du sang donné pour la patrie, a parfois été considérée par les intervenants internationaux comme des réminiscences de nationalisme albanais. Pourtant, quel peuple ne construit pas son histoire sur des figures historiques qui traduisent l'héroïsme d'un peuple ?

Cela a pu être perçu par les Albanais comme une négation de leur identité propre, au profit d'une identité aseptisée, qui correspond plus à ce l'Europe attend. Les habitants du Kosovo semblent en effet croire qu'ils doivent désormais se tourner vers une identité européenne³⁰³, qui serait unificatrice pour un pays multiethnique. Ce qui indique que le principe de l'identité culturelle et de sa valorisation n'est pas appliqué de manière à soutenir effectivement les identités qui existent, puisque les Albanais pensent que les internationaux cherchent à ce qu'ils adoptent une autre identité

³⁰³ Données recueillies auprès de la population en avril 2011 à Prishtina

que la leur. De plus, l'inexistence d'une identité européenne en termes de culture ou de coutumes en amène certains à se tourner vers l'Albanie, c'est-à-dire à se détourner de l'Europe.

Au Kosovo, l'identité des Albanais est également liée à la guerre de 1998-1999. Cette période a été très rapidement insérée dans les enseignements. D'après les données recueillies, l'intégration dans le programme scolaire des événements des années 1990 et de la guerre a été prudemment réfléchi, afin de ne pas alimenter les conflits anciens. Les auteurs des livres évoquent également la difficulté d'obtenir des sources, notamment au Kosovo où les destructions d'archives et de documents ont été massives et dans le cas duquel de nombreux jugements sont encore en cours. Les enseignants disent aborder majoritairement cette période en mettant l'accent sur la solidarité des Albanais du Kosovo durant les années 1990, sur la résistance non violente et les valeurs telles que la bravoure et le courage. La guerre est également abordée par les enseignants, notamment en éducation civique, dans l'optique de prévenir les manipulations idéologiques.

Nombreux sont les professeurs qui ont eux-mêmes vécus la guerre ou ont fui à l'étranger. Ils partagent volontiers leurs vécus afin de mettre en évidence les conséquences de la guerre et inciter les enfants à y renoncer. Les réponses aux questionnaires laissent cependant apparaître que certains professeurs évoquent plutôt les souffrances et la volonté des Serbes d'infliger ces souffrances aux Albanais, sans distinguer le peuple serbe de ses politiques. Ces discours soutiennent une construction nationale albanaise dans le martyr, proche du discours nationaliste. Ils comportent également le risque d'une construction mythologique des événements et d'une réminiscence des figures stéréotypées de martyrs et de héros. Le rappel incessant des souvenirs douloureux et des affrontements entraîne pourtant la construction de mémoires antagonistes irréconciliables pour V.

Rosoux³⁰⁴. L'enseignement de cette période fait par ailleurs intervenir des expériences personnelles et des émotions potentiellement traumatisantes pour un jeune enfant, par exemple dans l'utilisation de certains termes cités par les enseignants.

Si les auteurs de livres scolaires font preuve de prudence dans leur discours, la vision des événements que les élèves apprennent reste celle des Albanais. L'intégration rapide des événements liés à la guerre de 1998-1999 dans les contenus d'enseignement est positive car elle démontre une volonté d'intégrer cet événement dans la mémoire collective comme un fait historique passé, et de se tourner vers l'avenir. Il faut cependant noter que du point de vue subjectif des auteurs, des actes génocidaires commencent dès 1992-1994. Au delà des aspects techniques liés à la qualification juridique des événements, l'utilisation du terme génocide permet aux Albanais de se placer parmi les populations ayant subi l'un des crimes les plus graves. Cette position est dans la lignée des contenus enseignés dans le système parallèle, qui décrivent la vie des Albanais du Kosovo comme soumise depuis toujours aux persécutions serbes. De nouveau, la construction identitaire collective est victimaire. L'intégration de la guerre dans les contenus scolaires est de plus trop rapide pour mêler les différents discours, notamment des Serbes. Or la neutralisation des racines du conflit devrait systématiquement mettre en lien les différents discours ou vécus qui portent sur l'évènement guerrier, de manière à mettre en évidence la construction des antagonismes communautaires par les deux parties. Cela permettrait également d'éviter la cristallisation du discours dans un schéma auteur / victime, qui laisserait de côté l'alternance des cycles de violence qu'a vécu le Kosovo. Cela éviterait ainsi de fixer une vision manichéenne de l'histoire.

³⁰⁴Rosoux Valérie, « Pièges et ressources de la mémoire dans les relations internationales », *Revue internationale et stratégique*, 2002/2 n° 46, p. 43-50. DOI : 10.3917/ris.046.0043

L'enseignement de cette période pourrait par exemple être accompagné par une éducation de type non formelle avec des intervenants extérieurs, en dehors de l'école ou dans son cadre mais indépendamment des heures de cours. Cela permettrait de mêler différentes approches et discours, et sortir du cadre de l'éducation formelle et de sa politisation. L'histoire enseignée à l'école reflète en effet les positions politiques, qui pourraient être nuancées par des éléments de compréhension des événements, plutôt que des éléments de connaissance uniquement, peut-être biaisés par des vécus personnels.

Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre du principe de participation des populations

Le principe de participation des populations au processus décisionnel et de recours aux ressources locales et aux partenariats locaux vise à éviter l'autoritarisme, à permettre aux populations de s'autonomiser et à répondre à leurs besoins. Ce principe, mis en oeuvre au sein des écoles à travers les différents comités, n'a cependant pas été appliqué par les fonctionnaires de la Minuk avant 2002. Les Kosovars n'ont en effet eu accès au processus décisionnel qu'après l'établissement des PISG. Ils peuvent désormais prendre des décisions, dans un système qu'ils n'ont pas eu d'autre choix que d'accepter. De plus, cette approche top-down est un mauvais exemple pour la population, qui voit les intervenants internationaux nier les principes qu'ils prétendent leur apprendre. Cela peut laisser penser que ces principes peuvent être contournés dans certaines situations, du moins dans le cas où il s'agit d'appliquer la démocratie. Ce qui est quelque peu ironique. Enfin, ce sont quasi exclusivement des Albanais qui ont participé à exécuter les ordres de la Minuk ou à diriger les PISG, au détriment de la participation des autres communautés du Kosovo ce qui au final démontre la non application et la non mise en oeuvre du principe de participation des populations, jusqu'en 2002 pour les Albanais, jusqu'à aujourd'hui ou presque pour les autres.

Le principe de recours aux ressources locales est par ailleurs détourné par la Minuk pour ses propres besoins. Dès leur arrivée, les fonctionnaires internationaux ont besoin de l'aide de Kosovars

qui parlent anglais pour communiquer avec les représentants locaux. Les personnes compétentes, principalement des professeurs, sont ainsi employées à des postes de secrétaires, ou de chauffeurs, avec des salaires de fonctionnaires internationaux, alors même que les professeurs ou universitaires en exercice ne touchent qu'un salaire en fonction du niveau local, ce qui est mal accepté par la population locale. Cela a entraîné un manque d'enseignants compétents dans l'enseignement des langues étrangères, pourtant plébiscité dès le plus jeune âge dans les textes normatifs. De plus, les bas salaires payés par la Minuk aux employés du service public kosovar ont entraîné que les professeurs ont souvent exercé un autre métier en plus de leur charge d'enseignement, ce qui a mis en danger la qualité de l'enseignement dispensé par le manque de préparation des cours, la fatigue, ou les préoccupations professionnelles. La Minuk ne s'est ainsi pas réellement servi des talents disponibles localement autrement que pour son propre service.

La participation des populations locales peut aussi se traduire par des partenariats locaux, plébiscités dans tous les textes internationaux. Cependant, ce principe est rarement appliqué. Les résultats obtenus laissent en effet apparaître que la plupart des partenariats sont initiés par les intervenants internationaux, qui privilégient les projets portés par un organisme ou un intervenant international. Le manque d'implication des populations locales ne permet pas de cerner réellement leurs besoins et de développer des programmes en conséquence. Ces derniers semblent parfois être développés pour satisfaire les besoins des intervenants internationaux, au détriment du relèvement et de l'autonomisation des populations après guerre. La création d'un comité ou d'une instance, composée de plusieurs membres, qui piloterait de manière centralisée et coordonnée les différentes initiatives pourrait permettre d'éliminer les projets inadaptés, après qu'un travail ait été mené auprès des populations pour établir leurs besoins. Ce comité pourrait également être le receveur des financements, qu'il redistribuerait selon les besoins, et uniquement après que les populations concernées aient validé la nécessité du projet.

Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre des principes liés à l'environnement d'apprentissage et à la qualité de l'éducation

Les principes liés à l'environnement d'apprentissage et à la qualité de l'éducation visent à créer un cadre matériel et humain qui permette que les principes liés au changement des mentalités et des comportements soient dispensés dans et par l'enseignement. L'environnement est considéré comme adéquat s'il est sécuritaire et s'il propose un certain confort matériel lié aux infrastructures et aux équipements. Si les aspects sécuritaires semblent atteints, les aspects matériels sont difficilement applicables au Kosovo, en raison des limites du terrain et du manque de financement dédié. La totalité des répondants à cette recherche font en effet état d'un manque d'armoires pour les fournitures scolaires, du manque de tableaux noirs, de portes et de sanitaires³⁰⁵, de l'absence de casiers pour que les élèves puissent laisser leurs affaires entre les roulements, de l'absence de salle pour que les élèves puissent travailler en groupe ou les professeurs préparer leurs cours, de la difficulté d'appliquer des méthodes pédagogiques modernes en raison d'un temps d'enseignement trop court, d'un manque de place, d'un trop grand nombre d'élèves et de la persistance de classe de niveaux mixtes dites « classes parallèles », du manque de moyens techniques qui ralentit la modernisation et la bonne gestion des écoles. Par exemple, il est très difficile de créer des bases de données numériques qui réunissent les données liées aux élèves, bien que certains des directeurs répondants en aient le projet. Les écoles manquent également de terrain de sport et de cours de récréation qui possèdent des espaces de jeux, contrairement aux principes internationaux sur la qualité de l'éducation et qui contiennent des recommandations sur les espaces récréatifs.

³⁰⁵ Bien que la séparation sanitaires filles / sanitaires garçons existe dans la plupart des écoles visitées, ce qui est un facteur de sécurité pour les filles

Bien que de nombreuses écoles aient déjà été réhabilitées et que des projets de réhabilitation soient en cours, de nombreux locaux scolaires sont encore vétustes à Prishtina, par exemple l'école Ismael Qemali. Seules trois nouvelles écoles publiques ont été construites à Prishtina depuis 1999 selon D.Pupovci du KEC, malgré le problème préexistant de surpopulation scolaire. De plus, des bâtiments scolaires ont été reconstruits dans des zones où la population a drastiquement baissé, en raison de la migration vers les villes. Habitée par environ 200 000 personnes avant 1999, Prishtina compte près de 650 000 habitants en 2005, selon les estimations internationales. De nombreuses écoles réhabilitées en dehors de Prishtina ont ainsi un taux de remplissage faible, quand les bâtiments scolaires restent surchargés en ville. Des installations informatiques ont également été réalisées dans des zones où la fourniture d'électricité reste peu fiable, quand ces mêmes bâtiments n'ont toujours pas de sanitaires séparés pour les filles et les garçons. Les priorités internationales ne rencontrent pas les priorités des populations, ce qui entraîne l'incompréhension de la population locale.

Par ailleurs, les écoles neuves sont en réalité pour la plupart des écoles privées, construites sur des fonds non publics. Au delà de bâtiments modernes et bien équipés, par exemple avec une cantine scolaire ce que l'entièreté des écoles publiques visitées ne possèdent pas, les conditions d'enseignement correspondent à des standards très élevés. Les classes des deux école privées visitées n'accueillent qu'une dizaine d'élèves par exemple, les professeurs sont en grande majorité jeunes et formés dans des pays européens. Ce qui laisse craindre que les enfants de Prishtina n'aient au final pas accès aux mêmes chances éducatives, selon leurs moyens financiers. Ce qui va à l'encontre du principe essentiel de prévention des conflits armés qui est l'égalité des chances et des individus.

Les problèmes matériels sont problématiques pour l'enseignement de certaines matières. Pour les matières scientifiques et techniques, le matériel technique d'expérimentation est peu disponible. Les disciplines scientifiques sont ainsi enseignées de manière inégale à Prishtina, en fonction des équipements disponibles. L'enseignement des sciences est délaissé d'après les entretiens menés, au profit des matières liées aux sciences sociales, ce qui se répercute dans les années d'études supérieures. Les avancées scientifiques et techniques d'un pays ont pourtant une importance pour son développement, son intégration et son rayonnement mondial. Les limites matérielles peuvent ainsi mener à une mauvaise intégration régionale et mondiale du Kosovo, sur le plan des échanges scolaires et plus tard du marché de l'emploi. De plus, bien que de nombreuses écoles proposent des cours sur les nouvelles technologies de communication et d'information, le manque d'équipement en ordinateurs dans les écoles, et la fourniture électrique encore instable en 2012, empêchent les enfants de tirer tout le bénéfice de ce type d'enseignement.

S'il est évident que certaines disciplines demandent du matériel de manipulation, ça n'est pas dans le cadre de ces matières que se joue l'apprentissage lié aux principes de prévention des conflits armés. Les limites matérielles entraînent cependant l'échec de la mise en oeuvre de bon nombre de principes, qui n'envisagent l'éducation que dans certaines conditions matérielles. Pourtant, c'est le changement mental et comportemental qui peut prévenir l'apparition ultérieure de conflits, plutôt que l'existence de casiers ou la possession de microscopes. L'accent semble ainsi mis sur les aspects matériels, tant dans les textes internationaux que dans le discours des enseignants répondants. Ces derniers s'inscrivent en effet dans le discours international, et voient leur système éducatif comme un échec relatif en raison des limites matérielles. Le luxe dans lequel vivaient les fonctionnaires internationaux au Kosovo, et la perception faussée que les Kosovars ont d'une Europe idéale, entraînent chez les acteurs du système éducatif rencontrés des attentes et des exigences de très haut standard. En adoptant cette perspective, ils ne voient pas ou du moins ne

valorisent pas leurs réussites dans ce nouveau système, comme le fait de participer désormais au processus décisionnel. En se concentrant sur ces aspects matériels qu'ils pensent indispensables, les enseignants et directeurs ne réactivent pas la créativité ou la solidarité populaire dont ils ont fait preuve dans les années 1990. Par ailleurs, les aspects normatifs et structurels du système éducatif continuent à être développés par les autorités éducatives de manière beaucoup trop rapide par rapport aux possibilités opérationnelles. Ce qui, de plus, ne permet pas l'application complète du principe de diversité dans l'éducation, qui pourrait se traduire par différentes formes d'éducation formelle adaptées aux moyens.

Il serait par exemple envisageable d'utiliser de nouveau d'autres lieux que les bâtiments scolaires pour enseigner, ce qui permettrait de soulager les écoles de la pression démographique. Cela pourrait par exemple se faire en potentialisant l'occupation des anciens bâtiments ministériels ou institutionnels, dont beaucoup sont vides en 2012 car de nouveaux bâtiments ont été construits pour héberger ces activités. En amont, il serait bon d'anticiper les mouvements de populations vers les villes, bien connus dans les contextes post-conflit, avant de reconstruire des écoles dans des zones désormais désertées et de coordonner les actions de reconstruction, ce qui n'a pas été fait au Kosovo. L'intervention internationale pourrait mener ses activités sur le modèle de la coopération civilo-militaire, CIMIC. Afin d'entretenir de bonnes relations avec les populations et pouvoir mener au mieux leurs opérations, les militaires de la Kfor ont en effet établi des unités CIMIC pour faire le lien avec la population. Les échanges entre civils et militaires ont permis à ces derniers d'aider concrètement les populations en répondant spécifiquement à leurs besoins, à travers la reconstruction de ponts qui facilitent leurs déplacements par exemple.

Par ailleurs, malgré l'importance accordée aux méthodes pédagogiques modernes dans le discours international, les formations ont été dispensées de manière anarchique, et la généralisation

de ces nouvelles méthodes crée une double génération de professeurs à Prishtina. La Minuk puis les autorités ultérieures n'ont pas fait le nécessaire pour que les enseignants soient formés de manière homogène et systématique, bien que l'établissement de l'Institut de pédagogie laisse penser que ce sera le cas à l'avenir. Les enseignants, en 2012, n'ont pas tous reçus de formations aux méthodes pédagogiques. Ceux qui ont été formés n'ont pas reçu la même formation et l'ont suivi à des moments différents de leur carrière. Ce sont en effet des initiatives indépendantes les unes des autres qui ont permis que certaines formations soient données. De plus, les séminaires et formations mentionnés dans les réponses des enseignants portent plutôt sur des connaissances et des contenus pour enrichir leurs cours, principalement en lien avec le droits humains, que sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, si le principe d'utilisation de méthodes pédagogiques modernes est mentionné dans les textes internationaux et nationaux, rien n'a été fait par la Minuk pour qu'il soit mis en oeuvre. La formation et la qualification des enseignants est pourtant problématique au Kosovo. Les plus anciens ont du mal à s'adapter ou à comprendre la place centrale que prend désormais l'élève, et à accepter les limitations à leur autorité. Cela peut amener à la résurgence ou à la pérennisation de méthodes autoritaires, qui ralentiraient l'obtention des changements attendus.

Les enseignants ont également du mal à appliquer les méthodes pédagogiques modernes dans les conditions de travail offertes au Kosovo, qui rendent difficile l'utilisation de méthodes liées à l'interactivité et à la participation. Le temps d'enseignement, 45 minutes pour une classe, laisse peu de temps pour mettre en place des méthodologies modernes. Le manque de place à l'école réduit les possibilités de travailler en groupe. La collaboration est par exemple identifiée comme l'un des points faibles selon les répondants, ce qui rend plus difficile l'utilisation de méthodologies collaboratives et ralentit leur implémentation. Ces méthodes sont plus facilement appliquées dans les écoles privées. Cela qui peut de nouveau créer deux niveaux éducationnels.

Par ailleurs, ce type de pédagogie et les divers matériels d'apprentissage que le professeur doit désormais lui-même fournir nécessite qu'il s'implique davantage et différemment que dans l'ancien système du Kosovo. Les enseignants, notamment les plus âgés, pourraient ainsi être accompagnés, par des pairs ou des formateurs, dans la découverte de ces nouvelles façons d'enseigner. Une transition plus douce et encadrée pourrait éviter une mauvaise utilisation de ces méthodes, ou leur abandon si le professeur ne les comprend pas ou n'en voit pas l'intérêt. Cela permettrait d'une part que le principe de méthodes pédagogiques modernes soit mis en oeuvre, et d'éviter d'autre part un enseignement à plusieurs vitesses. Dans les cas où le système éducatif n'est pas autoritaire avant l'arrivée d'une intervention internationale, il pourrait être bénéfique, avant même de créer une instance chargée de coordonner et d'homogénéiser les formations pédagogiques, de recenser les méthodes pédagogiques traditionnelles. Ce que recommande la Communauté internationale. Ces méthodes traditionnelles pourraient être réadaptées si nécessaire pour se centrer sur les besoins et capacités de l'apprenant ou être utilisées aux côtés de méthodes inspirées d'autres systèmes éducatifs.

La qualité des l'éducation se traduit également par les contenus scolaires et matériels pédagogiques, qui ne doivent pas contenir de discours haineux, de préjugés ou de stéréotypes. Les révisions des livres et matériels scolaires, par les fonctionnaires internationaux, ont permis le retrait de contenus jugés inadéquats par la Communauté internationale, remplacés par des contenus plus adaptés aux visions internationales. Pour faire respecter un principe, la Minuk a cependant contourné les principes de respect des spécificités culturelles, de valorisation de l'identité, de participation des populations locales au processus décisionnel et de recours aux ressources locales, autrement que comme simples exécutants.

Enfin, une bonne administration, avec une définition des objectifs et des évaluations, est un sous-principe d'une éducation de qualité. Le texte normatif sur lequel est basé tout le développement des programmes et des contenus, le *New Kosovo Curriculum Framework*, ne présente que des objectifs généralistes et des idées peu concrètes pour les réaliser. Ce manque d'objectifs concrets peut être l'un des éléments d'explication du manque de coordination et d'homogénéité des décisions. Par ailleurs, si un système d'évaluation a été mis en place dans l'éducation, ces évaluations ne sont pas menées sur les objectifs à atteindre, mais plutôt en termes de concordance de l'enseignement aux objectifs. Il n'existe ainsi pas de données disponibles auprès du MEST / MASHT qui permettent d'appréhender les changements apportés par la réforme de l'éducation au Kosovo et l'insertion de principes de prévention des conflits armés. Lors du recueil de données, certains professeurs et encore plus les directeurs, s'étonnent de ma démarche. Jusqu'à présent personne n'est venu leur demander ce qu'ils comprennent des réformes et du nouveau système, et aucune évaluation n'a été réalisée sur les changements apportés. Pour évaluer ces changements et la compréhension qu'ont les élèves des contenus liés aux principes de prévention qu'ils apprennent, les évaluations pourraient par exemple porter sur l'acquisition des comportements, valeurs, attitudes par des mises en situation plutôt que par un examen écrit. Une évaluation trop standardisée peut en effet ne pas permettre d'évaluer les changements comportementaux et mentaux, qui par nature, sont changeants et individuels.

Ce qui est problématique dans la mise en oeuvre du principe de respect de l'environnement et de développement technologique et économique, et du principe de bonne entente entre pays

Le principe du respect de l'environnement, qui vise à prévenir les conflits basés sur les besoins de subsistance et d'énergies, est difficile d'application dans les écoles hors les enseignements scolaires. Cette difficulté vient de l'idée diffusée par le modèle éducatif que cet apprentissage se fait à l'école à travers des contenus d'enseignement et une application par le

recyclage ou le tri des déchets par exemple. Ce qui est vrai mais limitatif. Le directeur de l'école Illiria précise ainsi que faute de moyens, le recyclage n'est pas mis en place dans son école. Cependant, en l'absence de possibilités de recyclage ou de tri, les écoles pourraient par exemple récolter les déchets organiques pour en faire un compost. Ce qui, en plus de participer à la protection de l'environnement, possède de nombreux atouts pédagogiques. Les élèves pourraient en effet étudier par l'observation directe la décomposition et le travail des bactéries et insectes, dans le cadre d'un enseignement des sciences de la vie. Par la suite, cette matière pourrait être utilisée au bénéfice de la collectivité ou pour un atelier jardinage à l'école, cette activité extrascolaire ayant été évoquée par certains directeurs d'école. Cela permettrait en outre de favoriser le principe de participation et d'interactivité dans l'apprentissage, lié à un enseignement de qualité par des pédagogies modernes, et de contourner la nécessité d'un matériel d'expérimentation en sciences.

Le principe d'un développement économique et technologique qui permet d'améliorer le bien-être des populations est abordé par l'économie de marché, notamment à travers l'entrepreneuriat dans les contenus scolaires. Cependant, un seul modèle économique est mis en évidence au détriment des autres, pratiquement présentés comme inéligibles. Ce qui ne permet pas aux élèves d'aborder les aspects bénéfiques et négatifs de divers modèles, et neutralise de nouveau la mise en oeuvre des principes de diversité, d'approche factuelle et impartiale en histoire, et de développement d'un esprit critique. La façon dont le développement économique est abordé permet de plus de faire apparaître les implications économiques internationales au Kosovo, notamment les privatisations, comme légitimes.

Les aspects d'interdépendances qu'entraîne la globalisation de l'économie, et les conflits que cela peut générer semblent également passés sous silence. D'après les données d'entretiens, les programmes scolaires ne correspondent par ailleurs pas aux savoirs nécessaires sur le marché du

travail du Kosovo, l'enseignement n'étant pas axé sur cet objectif. L'enseignement dispensé ne prépare ainsi pas une future force de travail, ce qui ne permet pas de prévenir les conflits basés sur la non satisfaction des besoins de subsistance et ne favorise pas l'intégration économique future des élèves. Le modèle d'économie de marché étudié à l'école et les résultats qui devraient en découler ne reflètent en effet pas la réalité économique du Kosovo, dont le salaire moyen tourne autour de 300€ en 2014 et dont le marché de l'emploi est sinistré.

Le principe d'inadmissibilité du recours à la violence et de bonne entente entre tous les pays est abordés dans les contenus scolaires, à travers l'étude des grands changements mondiaux d'après la seconde guerre mondiale et du développement des droits qui a suivi. Cependant, seuls les aspects positifs sont abordés. Par exemple, la décolonisation et ses guerres ne font pas l'objet d'un enseignement dans l'enseignement d'histoire portant sur le monde après 1945. Seuls des exemples historiques positifs qui valorisent la Communauté internationale semblent être enseignés, ce qui peut faire penser à de l'auto-promotion. L'histoire d'un pays et du monde n'est en effet pas faite que de réalisations glorieuses. Cette vision incomplète empêche la compréhension des événements passés et peut limiter la prévention de leur répétition. Pour mettre en oeuvre les principes d'apprendre du passé pour éviter la répétition d'évènements meurtriers, et de comprendre les grands changements mondiaux pour y faire face et s'y adapter, il faudrait par exemple mettre en évidence le processus de développement et de mise en place des conflits. La simple mention de faits ne suffit en effet pas à prévenir leur répétition.

2. Discussion

Les principes supranationaux de prévention des conflits armés contenus dans les textes normatifs internationaux sont tous repris dans les textes législatifs et normatifs locaux produits par les différentes instances dirigeantes. Ces principes existent ainsi dans la structure du système

éducatif primaire public de Prishtina. Cependant, l'expression de ces principes reste difficile voire inexistante pour la plupart d'entre eux. Ces difficultés viennent d'une part d'un manque d'application de ces principes par les intervenants internationaux. D'autre part, il apparaît que la mise en oeuvre d'une seconde catégorie de principes dépend de la bonne application d'une première catégorie de principes, en raison des implicites du modèle.

Les présupposés du modèle

Les principes supranationaux peuvent être globalement répartis en deux catégories. La première réunit les principes liés aux aspects structurels et matériels, par exemple l'insertion de certaines dispositions dans le cadre législatif ou ce que doivent posséder les bâtiments scolaires. Ces principes permettent un changement de cadre et de structure, et traduisent le type d'environnement dans lequel la Communauté internationale veut que l'éducation soit dispensée. La seconde catégorie réunit les principes qui visent à provoquer un changement interne chez les individus, dans son attitude et son comportement, ainsi que dans sa perception des choses. Par exemple, l'individu doit adhérer aux principes de la citoyenneté démocratique et se comporter en conséquence.

Le modèle d'éducation appliqué au Kosovo contient ainsi tout un ensemble de caractéristiques matérielles, comme les équipements ou les infrastructures, considérées comme nécessaires pour le bon fonctionnement de l'éducation. Or les limites du terrain, tant dans le manque de place que dans le manque de financement, ne permettent pas de répondre aux exigences matérielles. Les limites matérielles sont en effet unanimement évoquées par les répondants comme l'obstacle principal au développement du système éducatif ainsi qu'à son bon fonctionnement. Les difficultés de mise en oeuvre des principes supranationaux de prévention des conflits armés découlent ainsi principalement des présupposés du modèle. L'impossibilité de satisfaire les

conditions matérielles entraîne en effet des obstacles à la mise en oeuvre des principes liés au changement de mentalités et de comportements.

Si certains des aspects formels sont nécessaires, comme l'inscription légale d'une éducation obligatoire gratuite par exemple, la plupart des modalités matérielles ne sont pas essentielles dans la prévention des conflits armés. En effet, l'éducation réformée doit amener à un changement de cadre, certes, mais aussi et surtout de mentalités et de comportements. Il est peu probable que le fait que les élèves disposent de casiers à l'école soit l'élément le plus indispensable dans la prévention des conflits armés. Pour pouvoir appliquer la seconde catégorie de principes, liés aux changements des individus, il semble ainsi nécessaire de modifier ou de limiter l'importance des principes de la première catégorie qui portent sur les aspects matériels. En effet, le fait que les limites matérielles semblent être l'obstacle principal à la bonne mise en oeuvre des principes de prévention traduit la prégnance des aspects matériels et structurels du modèle, au détriment des aspects liés aux changements internes des individus.

Si la Communauté internationale semble savoir à quel résultat elle veut arriver au Kosovo, à savoir une vie commune en bonne entente et une égalité de statut et de possibilités entre tous les habitants du Kosovo, le modèle choisi pour y arriver n'est pas réellement explicite. Les directives prennent plutôt la forme de grands principes généraux traduits en mesures appliquées selon des modalités établies dans l'empirisme. Le modèle est un implicite qui va, semble-t-il, de soi et qui ne peut être remis en cause. Cet implicite entraîne le présupposé d'une éducation qui doit être reconstruite à l'image des systèmes éducatifs européens. Ce qui signifie qu'il est nécessaire de sortir du présupposé que seul le modèle occidental européen d'éducation permet l'application des principes de prévention des conflits, afin d'en contourner les limites amenées par les exigences matérielles.

Ce modèle a en effet été appliqué au Kosovo sans avoir été défini au préalable, ni interrogé en termes de correspondance aux besoins éducatifs du Kosovo. La Résolution 1244, qui constitue le cadre légal de la Minuk, ne contient en effet pas de définition du modèle général envisagé pour le Kosovo, autrement que dans la mention du terme démocratie. La démocratie elle-même n'est pas définie, bien que la notion soit pluraliste et se traduise par des pratiques très diversifiées selon les pays considérés comme démocratiques. Il n'existe pas de modèle démocratique européen unique. Dans sa construction initiale, l'Europe est une association économique. Ses aspects sociaux et liés à la gouvernance sont ainsi issus de développements récents, et les pays de l'Union européenne présentent de nombreuses différences dans leurs cultures, habitudes, façons de vivre et comportements. Or l'Europe est présentée ou vue par les Kosovars comme un eldorado où il fait bon vivre, avec une culture et une gouvernance quasiment unifiées. Ce qui n'est pas une réalité.

Il semble cependant qu'aux yeux de la Communauté internationale, un seul modèle puisse être envisagé, avec tous les présupposés qu'il contient, notamment en termes de moyens, de culture, de coutumes et de traditions. Ce qui permet de comprendre que le Kosovo est un laboratoire expérimental pour la Communauté internationale, qui y applique tout ce qui lui semble nécessaire, au détriment des besoins et volontés des populations locales. Le modèle éducatif développé par la Minuk au Kosovo traduit ainsi les visions de la Communauté internationale en écho à un idéal auquel les grandes puissances aspirent. Le modèle éducatif du Kosovo est en effet une construction artificielle, dont les racines ne s'ancrent pas dans les habitudes locales et ne correspondent pas complètement aux besoins. Le *Cadre d'Action de Varsovie* insiste pourtant sur l'importance de prendre en compte les attentes populaires dans le développement de l'éducation, ce qui implique la nécessité d'une éducation spécifique à la société dans laquelle elle est dispensée. Au Kosovo, le

système actuel n'a pas été développé en fonction des besoins des populations, qui n'ont pas été consultées.

Par ailleurs, le développement progressif des sociétés occidentales laisse place au Kosovo à une implémentation massive et rapide d'un modèle qui n'a finalement jamais existé en tant que tel. La similarité des profils des écoles répondantes traduit en effet la massivité avec laquelle l'éducation a été reconstruite sans interrogation préalable du modèle. Les écoles primaires de Prishtina ont ainsi des limites et des réussites quasiment identiques dans chacune. Les limites et obstacles rencontrés tout au long du processus de reconstruction, quelques soient les instances décisionnelles, ont été et sont toujours les mêmes. Ce qui indique que la mise en oeuvre des principes supranationaux de prévention des conflits a rencontré ces difficultés dès l'arrivée de la Minuk, sans que les tentatives de résolution ne réussissent à les contourner. Ces obstacles persistants découlent de l'absence de prise de conscience des présupposés du modèle éducatif appliqué au Kosovo, et du manque de prise en considérations des spécificités et capacités locales.

Le choix d'appliquer un modèle d'éducation « prototypique » qui participe à la prévention des conflits armés peut s'expliquer par le contexte dans lequel la Minuk a été mise sur pied. Les événements du Kosovo se sont en effet déroulés dans la même temporalité que l'évolution du positionnement international en matière d'éducation. Jusqu'aux années 1990, la Communauté internationale part du principe que les systèmes éducatifs, qui relèvent d'une prérogative nationale, sont performants et adéquats et doivent simplement être enrichis de contenus liés à l'éducation à vocation internationale. Dans le contexte d'ouverture des Relations internationales des années 1990, il apparaît que certains systèmes éducatifs sont inadéquats et que bon nombre de personnes n'ont pas accès à l'éducation. Dans le même temps, le rôle primordial de l'éducation dans le progrès social est reconnu par la Communauté internationale. La combinaison de ces deux éléments l'amène

à constater que l'éducation n'arrive pas à jouer son rôle dans le développement des sociétés, ce qui ralentit voire entrave le développement international, et constitue ainsi un risque d'émergence de conflits basés sur la non satisfaction des besoins des populations. Un glissement dans les objectifs attribués à l'éducation s'est ainsi opéré. En 1974, l'éducation doit bénéficier à la préservation de la paix mondiale. En 1990, l'éducation doit participer activement au développement social des pays, et favoriser la bonne entente et le développement international. Dès les années 2000, le développement économique est intégré aux sphères considérées comme soutenues par l'universalisation de l'éducation, qui est désormais chargée de participer au développement économique et social tant national que mondial, toujours dans un objectif de préservation de la paix.

L'éducation ne permet en effet plus seulement le développement et l'intégration sociale, mais également le développement et l'intégration économique des sociétés et des individus. C'est ainsi que l'objectif d'éducation pour tous a été adopté par les participants du Sommet du Millénaire (2000) parmi les Objectifs du Millénaire pour le Développement. Comme leur nom l'indique, la réalisation de ces objectifs permettra un développement global et homogène de par le monde, réduisant les inégalités. Les inégalités grandissantes, qu'elles soient sociales ou économiques, sont en effet vues comme des obstacles au développement mondial et représentent des facteurs de risque d'émergence de conflits armés. On observe ainsi un basculement international vers la promotion d'un modèle social et économique spécifique, celui de la démocratie et du libéralisme pratiqués principalement en Amérique du nord et en Europe.

Les principes éducatifs de prévention des conflits armés sont par ailleurs récents. Le modèle éducatif qui en découle est issu des évolutions progressives des systèmes éducatifs des pays qui ont servi de modèle, bien que ces derniers ne possèdent pas eux-mêmes une éducation spécifiquement dévolue à la prévention des conflits. La reconstruction de l'éducation au Kosovo est ainsi l'occasion

d'appliquer et d'expérimenter des principes développés par la Communauté internationale depuis les années 1990, et qui sont discutés actuellement pour les systèmes éducatifs qui ont servi d'exemple. Par exemple, en 2015 en France, il est question d'intégrer des enseignements liés à la citoyenneté démocratique ou d'introduire des modalités destinées à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie. Ces principes, bien que difficilement mis en oeuvre dans l'éducation primaire à Prishtina, existent dans son cadre législatif et normatif depuis les années 2000.

Enfin, la question des capacités du modèle général appliqué au Kosovo se pose. Le modèle économique, social et gouvernemental appliqué au Kosovo révèle actuellement ses faiblesses et ses limites dans les sociétés sur l'exemple desquelles il est construit. C'est le cas actuellement en Europe et aux Etats-Unis. Le niveau de pauvreté a en effet considérablement augmenté depuis 2008 dans ces régions, et les droits sociaux sont en régression. Par ailleurs, les Etats se désengagent peu à peu de leurs responsabilités en matière de construction sociale. Les individus sont désormais chargés d'être des agents du changement social et du développement économique, notamment grâce l'éducation qu'ils reçoivent. Cela n'est plus la structure et la gouvernance qui protègent et accompagnent les individus, ces derniers sont désormais chargés d'eux-mêmes à l'intérieur d'un cadre imposé. L'éducation qui diffusent les principes de prévention des conflits vise en effet à faire des individus des garants de la stabilité et de la sécurité, à travers leurs comportements et modes de participation sociale et économique. Or les comportements actuels dans les sociétés prises en modèle traduisent plutôt l'individualisme. Les citoyens ne sont pas devenus des agents du développement national et global comme ce qui était attendu, mais des individualistes sans vision collective. L'individualisation peut amener à une perte du sens collectif et ne pas permettre l'expression des principes de prévention des conflits liés à la vie en collectivité, à laquelle la plupart d'entre eux se rapportent pourtant.

Un manque d'accompagnement

Les grands changements directement observables dans l'éducation primaire de Prishtina sont les changements de cadre, de structure et d'objectifs. Les enseignants ou directeurs sont le lien direct entre ces changements formels et les élèves, qui doivent eux-mêmes amener un changement en provenance de l'intérieur de la société. Ce sont ainsi les agents du système éducatif qui doivent comprendre et transmettre de nouvelles idées, avec lesquelles ils ne sont eux-mêmes pas toujours familiers et pour le choix desquelles ils n'ont pas été consultés. Il est peu probable que les formations dispensées de manière non homogène et non coordonnée, sur de petites périodes de temps et par des intervenants nombreux, aient permis une bonne assimilation des nouvelles idées, auxquelles il est essentiel d'adhérer pour la bonne mise en oeuvre des principes supranationaux. Ainsi, si les professeurs utilisent de nouveaux livres et de nouvelles méthodes, cela ne signifie pas forcément qu'ils les comprennent ou y adhèrent. Sans accompagnement, ils pourraient ainsi réactiver d'anciennes idées ou méthodes. D'autant plus qu'il n'y a pas d'évaluation ou de contrôle à l'intérieur des écoles pour vérifier la bonne compréhension par les professeurs, ni la bonne utilisation de ces nouvelles idées et des contenus et méthodes associés. Il ne suffit en effet pas de changer un système pour en changer les agents et leurs comportements.

Cette nécessité d'adhérer aux idées liées aux principes de prévention est la raison principale pour lesquelles l'éducation est particulièrement investie par la Communauté internationale. Une nouvelle éducation est vue comme un outil pour créer une nouvelle société, et permet aux futurs citoyens d'être efficaces dans ce nouveau mode de fonctionnement et de le pérenniser. Cependant, la société ne se compose pas que d'enfants scolarisés, mais également d'adultes et de personnes âgées. Pour ces derniers, changer les rapports sociaux, la perception qu'ils ont des autres et les habitudes de vie peut être plus délicat. Il faut en effet un certain temps pour changer les mentalités. La lente évolution des sociétés occidentales vers la démocratie et les conflits que cela a généré en

sont une preuve. Pourtant, il est demandé aux Kosovars de fonctionner immédiatement dans un nouveau modèle. Par exemple, le traducteur qui m'a accompagnée dans mes recherches de terrain trouvait normal de devoir apprendre à respecter les femmes, car cela ne faisait pas partie de la mentalité des Kosovars. Un dicton populaire albanais dit en effet « Peu importe que l'enfant (à venir) soit un garçon ou une fille...du moment que le garçon va bien ». Cependant, les inégalités perdurent entre hommes et femmes dans les sociétés occidentales, malgré le discours tenu et les mesures prises pour les faire reculer depuis de nombreuses années. Cet exemple montre que dans certains domaines touchant à des comportements ancrés de longue date, le changement peut prendre beaucoup de temps.

Les fonctionnements et idées nouvelles peuvent en effet rencontrer certaines résistances, du fait de la tradition et de la culture solidement ancrées. Le temps qu'il faut pour changer les mentalités risque de laisser se pérenniser des habitudes et des valeurs qui vont à l'encontre des principes liés à la prévention des conflits. Ainsi, si les enfants peuvent rapporter à la maison ce qu'ils apprennent à l'école, notamment les nouveaux principes de vie en collectivité ou de respect des droits fondamentaux, ils sont en retour soumis au cursus caché et aux transmissions intergénérationnelles. Il existe en effet dans toute société des influences extra scolaires, le « curriculum caché », c'est-à-dire les savoirs et valeurs portés par les individus et qui s'émancipent de la réglementation officielle. Les savoirs, préjugés ou croyances transmis à l'intérieur du groupe communautaire, identitaire ou familial peuvent ainsi aller à l'encontre de ce qui est enseigné à l'école. Les enfants peuvent être soumis à ces influences avant d'être scolarisés, ils peuvent dès lors avoir plus de difficultés à s'en détacher ou cela peut créer un conflit entre enfants et parents.

Malgré la radicalité du changement apporté par la Minuk, il n'existe pas de modalités d'accompagnement des populations vers le nouveau modèle. Les enseignants, directeurs et élèves

doivent s'approprier rapidement et massivement un nouveau fonctionnement, sans lien avec ce qu'ils connaissaient auparavant, mais sans pour autant recevoir les explications qui pourraient les aider à y adhérer pleinement. La Communauté internationale semble ainsi laisser de côté l'importance de la composante humaine. Proposer de nouvelles valeurs et comportements sociaux ne va en effet pas sans remise en cause, voire recul, de l'identité existante auparavant. Une culture nouvellement apprise et amenée par l'extérieur ne possède pas de bases historiques localement ancrées et n'a pas été partagée par la collectivité. Le risque, au delà de la mauvaise compréhension et application de ces nouvelles valeurs et idées, est de mettre en danger sur le long terme le lien social nouvellement créé, si la diffusion du nouveau modèle détruit le lien social historique ou traditionnel.

L'humain semble en effet considéré dans ce modèle comme une matière malléable qui répondra comme attendu. Or il s'avère que l'humain est imprévisible et que chaque individu réagit différemment. Croire que la simple diffusion de valeurs humanistes suffise à régler les problèmes relationnels entre humains relève ainsi d'une certaine naïveté. Ce danger est augmenté par la négation faite par la Communauté internationale de ce qui préexiste à son intervention. Sous couvert d'aider les populations à vivre mieux ensemble, on nie profondément leurs façons de vivre et repères habituels. Or l'absence de repère est un élément de déstabilisation reconnu par les psychologues. En effet, Staub³⁰⁶ par exemple met en évidence que des changements sociaux, dans lesquels la population a du mal à intégrer la tradition aux nouveaux modes de fonctionnement, contiennent des risques de revendications violentes, qui peuvent par exemple se traduire par du terrorisme. En voulant changer trop radicalement la culture et le fonctionnement, et par là l'identité, des Kosovars, l'intervention internationale peut ainsi entraîner des effets similaires à ceux considérés comme générateurs de conflit.

³⁰⁶ Staub (2003), *Op.Cité*

Par ailleurs, la composante psychologique n'est pas non plus une préoccupation de la Minuk. Si les éventuelles séquelles traumatiques de la guerre et de ses conséquences font que la santé mentale est l'un des contenus d'enseignement en éducation civique, cela reste à l'état de mention. Sur le terrain les aspects traumatiques de la guerre sont peu abordés, et la Minuk n'a pas investi ce domaine. Les aspects traumatiques liés au vécu de la guerre, qui touchent éventuellement les enseignants et les enfants dans l'immédiat post-conflit et à long terme, ou qui peuvent être amenés par les transmissions familiales chez les enfants d'aujourd'hui, ne sont pas abordés concrètement dans les écoles primaires de Prishtina. Les enseignants qui ont eux-mêmes vécu la guerre ne sont pas accompagnés pour déceler d'éventuelles séquelles traumatiques et être pris en charge. Ces aspects semblent avoir été laissés de côté malgré le fait que, aux termes du *Kosovo Curriculum Framework* de 2001 développé par la Minuk, un lien aurait dû être fait avec l'éducation au traumatisme et d'autres formes d'éducation qui permette de faire face constructivement au passé et de développer les capacités de résilience des élèves (p 37).

Ces aspects traumatiques semblent pourtant bien réels. Dans une enquête réalisée auprès de la population, à la question « Do you think it is possible for the members of the following ethnic groups to reconcile with each other? », respectivement 39.6% et 40.7% des répondants ont répondu non pour les Serbes de Serbie / Albanais du Kosovo et Serbes du Kosovo / Albanais du Kosovo³⁰⁷. Les réponses font apparaître que l'obstacle le plus important à la réconciliation est l'existence des traumatismes individuels, et que ce qui est considéré comme favorable à la construction de la confiance n'est pas lié aux mécanismes ou aux politiques, mais à des facteurs plus spontanés et de nature psychologique. La persistance de ressentis traumatiques peut ainsi représenter un obstacle majeur à ce que les populations reprennent confiance et puissent se projeter dans l'avenir. Ce qui peut limiter

³⁰⁷ Parmentier, S. ; Valinas, M. ; Weitekamp, E., « How to restore justice in Serbia ? », p262-274, in Rothe, D.C. ; Mullins, C.W., 2011, *State crimes – current perspective*, Rutgers University Press

la capacité des individus à fonctionner correctement en société, y compris lorsqu'ils ont reçu une éducation qui délivre une formation sociale propre à prévenir les conflits.

Cependant, s'il est nécessaire d'accompagner les populations sur le plan psychologique, que cela soit pour les aider à s'adapter au changement ou pour prendre en charge les séquelles traumatiques, il est difficile de régler les aspects psychologiques en important des pratiques non spécifiques aux populations locales. Dans les interventions internationales, ce sont souvent des modèles thérapeutiques occidentaux non adaptés aux cultures locales et qui préconisent une prise en charge axée sur l'individualité qui tentent de répondre aux traumatismes de masse³⁰⁸. Un projet « Psychosocial and trauma response in Kosovo » a ainsi vu le jour sous l'égide de l'OIM, dont les deux volets sont la prise en charge thérapeutique et l'archivage de la mémoire. L'équipe est pluriculturelle et la langue et la culture ont été intégrées dans la thérapeutique. Cependant, des théories locales devaient encore être développées pour répondre aux besoins et éviter la déculturation que peuvent amener des pratiques non spécifiques³⁰⁹. L'accompagnement des populations, indispensable, doit ainsi se faire en respect des spécificités culturelles locales, en écho aux principes de prévention des conflits.

Une approche top-down

Les réfugiés de retour ont importé de manière informelle des modèles éducatifs extérieurs, ce qui a suscité et soutenu les demandes en faveur de la modernisation de l'éducation et de son ouverture vers la démocratisation³¹⁰. Cependant, les Albanais ne s'attendaient probablement pas à ce que cela soit fait sans qu'ils puissent y prendre de décision. Si les textes internationaux sur

³⁰⁸ Par exemple au Rwanda, où le kiyarwanda ne possédait même pas de mot équivalent à « traumatisme »

³⁰⁹ Sironi, F. ; « Les stratégies de déculturation dans les conflits contemporains », *La revue de Psychiatrie Sud/Nord*, N° 12, 1999

³¹⁰ Dakmara Georgescu, *Le rôle de l'éducation dans les situations de post-conflit - Les expériences du Bureau International d'Education (BIE)*, Institut européen de l'Université de Genève, mai 2005

lesquels se base la reconstruction du système éducatif mentionnent le recours aux ressources locales et la participation des populations comme facteurs de réussite et de stabilisation, cette collaboration est en effet menée dans une approche top-down au Kosovo. Par exemple, le *Cadre d'Action de Dakar* recommande d'évaluer les pratiques et les dispositifs institutionnels existants dans l'éducation plutôt que de créer des institutions ou mécanismes nouveaux en tentant de repartir à zéro (*Cadre d'Action* 12). Au Kosovo, la position de la Minuk a cependant été de mettre de côté ce qui existait, dans l'idée de recréer à partir d'une base vierge. Ce choix s'explique notamment par l'état de division du système éducatif du Kosovo à son arrivée. L'éducation au Kosovo se scinde en effet en 1999 en un système officiel fréquenté par les élèves Serbes, et un système parallèle, fréquenté par les élèves Albanais. Le contexte dans lequel la Minuk commence son travail l'incite à ne se baser sur aucun des deux systèmes existants, afin que ce choix ne soit pas interprété comme un parti pris.

La population Albanaise du Kosovo n'interprète cependant pas ce geste comme un gage de neutralité, mais plutôt comme un désintérêt voire un mépris de ses réalisations en matière d'éducation pendant les années 1990³¹¹. La non considération des réalisations antérieures est perçue par les professionnels de l'éducation Kosovars comme un déni de leurs capacités. Certains ont même quitté leur fonction officielle dans l'éducation par dépit et pour protester contre cette approche top-down³¹². Les Albanais du Kosovo espéraient en effet retrouver leur indépendance et choisir pour eux-mêmes, après le régime ségrégationniste serbe des années 1990 et la guerre de 1998-1999. Bien que la réalité ait rattrapé les fonctionnaires internationaux, qui ont adopté une façon de faire plus progressive, la reconstruction du système éducatif ne potentialise pas les créations et apports positifs du système parallèle. Cette approche a également entraîné que le travail

³¹¹ Entretien Viera Kastrati, experte et consultante en éducation, mars 2012, Prishtina

³¹² Entretien avec J.Haliaj, Directeur d'une école privé et ancien membre de la Minuk, avril 2012, Prishtina

réalisé par l'administration minukienne s'est heurté à la désapprobation des locaux lorsque les PISG ont été implémentées. Ce qui a ralenti le développement du système éducatif dès que les ressortissants locaux ont pu accéder au processus décisionnel.

Les populations locales n'ont en effet été impliquées et n'ont pu prendre part aux décisions que dans un second temps, après que la Minuk ait établi un cadre en accord avec les visions internationales. Les habitants du Kosovo n'ont ainsi pas pu choisir pour eux-mêmes leur nouveau cadre et mode de fonctionnement. Ce qui est problématique si l'on s'intéresse au principe de démocratie et de respect des droits fondamentaux. La façon de faire de la Minuk n'est en effet pas démocratique, au sens d'un peuple dirigé par et pour lui-même. Les habitants du Kosovo, en appelant à l'aide internationale, n'ont pas eu d'autre choix que d'accepter ce qui leur a été imposé, au détriment du principe du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes.

Le fonctionnement interne de la Minuk est en lui-même un renoncement aux pratiques démocratiques de l'exercice du pouvoir, ne serait-ce que dans l'auto-attribution des pouvoirs dépassant le cadre de l'administration du pays et dans la détention de tous les pouvoirs par une seule personne, le Représentant Spécial du Secrétaire Général. Enfin, la souveraineté de la République Fédérale de Yougoslavie sur le Kosovo est reconnue dans la Résolution 1244, mais les représentants de la RFY n'ont pas plus été associés à la reconstruction du Kosovo que les Kosovars. Il semble ainsi difficile d'établir sereinement une démocratie par des méthodes qui ne le sont pas. Ce qui peut expliquer le sentiment qu'ont eu les Albanais Kosovars d'être occupés, au sens militaire du terme, par la Minuk puis par l'Eulex. Ces sentiments sont perceptibles dans les expressions journalistes locales comme le terme « Unmikistan », ou dans les oeuvres de rues visibles dans les

rues de Prishtina, qui dénoncent l'inutilité des votes³¹³ ou les expérimentations menées au Kosovo par l'Union européenne³¹⁴. C'est ainsi plus la façon de faire des internationaux que leur présence et les principes en tant que tels, du moins pour la plupart d'entre eux, qui limitent leur mise en œuvre. Les Albanais semblent par ailleurs partager le sentiment que l'intervention internationale réécrit leur histoire à leur place. Ce qui peut entraîner un regain de nationalisme réactionnel, déjà visible dans le fait que les drapeaux albanais qui flottent à Prishtina sont beaucoup plus nombreux que le drapeau Kosovar, créé par les intervenants internationaux.

La différence entre l'idéal projeté, tant par les intervenants que par les populations bénéficiaires, et la réalisation du projet entraîne ainsi une certaine déception chez les habitants du Kosovo. Au Kosovo, la différence perçue par la population locale entre les sociétés européennes, telles qu'elles se les imaginent, et les réalisations de la Minuk dans leur pays entraîne l'idée que l'action internationale a été menée selon un « double standard » au Kosovo. L'un des standards, élevé, vaut pour l'Europe, le Kosovo se voyant appliquer des standards moins élevés aux yeux de la population locale. Pour les personnes rencontrées au Kosovo, ces différences de traitement apparaissent comme une hiérarchisation des populations dans laquelle les Kosovars seraient dans les niveaux inférieurs.

Des difficultés de réalisation ont cependant réellement été rencontrées par la Minuk, dont la survie et le renouvellement de mandat dépendaient de l'obtention de résultats positifs dès son déploiement. Ainsi, les chefs de département Minuk ont développé des pratiques de rapportage

³¹³ Lors de l'élection présidentielle d'avril 2011, l'Ambassadeur Américain a été filmé en train de remettre l'enveloppe contenant le nom de la personne élue, ce qui a été relayé abondamment par la presse locale et a alimenté les discussions populaires. Ce geste a en effet été perçu comme une allégeance des politiques Kosovars aux vues américaines. Sur les murs de Prishtina, cela s'est traduit par un détournement du pictogramme incitant les gens à jeter leurs déchets à la poubelle, le déchet ayant été remplacé par un bulletin de vote

³¹⁴ En 2012, les murs de Prishtina sont couverts de pochoirs reprenant le terme « Eulexperiment ».

parallèle auprès du Secrétaire général de l'ONU, le shadow reporting³¹⁵. Cette pratique visait à élaborer deux rapports sur une même problématique. L'un de ces rapports était une version officielle, rédigée de manière à présenter des résultats positifs aux instances supérieures de l'ONU pour permettre la continuation de la Mission. Le second rapport était officieux, à usage interne de la Minuk, et contenait des informations plus proches de la réalité de terrain, pour permettre aux intervenants Minuk de travailler avec des données réelles. Cette pratique est l'un élément qui explique que l'intervention au Kosovo est officiellement considérée comme un succès, quand les indicateurs de terrain mettent en évidence les difficultés voire les échecs.

Une vision hégémonique

A travers l'évolution des Relations internationales, on constate que la coopération internationale doit désormais avoir un impact sur le développement intérieur des pays, ce qui favorise la pénétration des visions occidentales. La lutte contre l'incompréhension entre pays de cultures, langues ou traditions différentes sur la scène internationale se déplace vers l'intérieur des pays. En raison de l'ouverture des frontières sur le plan mondial et à la faveur des mouvements migratoires, l'étranger n'est plus seulement en dehors des frontières, il vit également à l'intérieur. Les principes de bonne entente internationale, adoptés au lendemain de la Seconde guerre mondiale par les grandes puissances, s'appliquent désormais aux sociétés multiethniques et multiculturelles, afin de préserver une cohésion sociale et prévenir la naissance de conflits internes basés sur les différences identitaires. A travers cette nouvelle donne, l'éducation devient un outil du changement social et permet de construire de nouvelles sociétés plus adaptées au contexte actuel. Cependant,

³¹⁵ Entretien avec le Chef du département des Relations extérieures Minuk, avril 2011, Prishtina

cela semble plutôt répondre aux besoins internationaux qu'aux besoins des populations dans leur vie quotidienne.

Le nouveau contexte mondial permet en effet que la colonisation classique soit remplacée par la diffusion massive des valeurs et visions occidentales. Les crises et les guerres sont une opportunité pour la Communauté internationale de reconstruire les sociétés à une image occidentale. L'intervention internationale en matière de gestion, résolution et sortie de crise au Kosovo met en effet en évidence un changement de perspective dans la lutte contre les crimes qui ont cours durant les conflits armés non internationaux. Il s'agit désormais d'intervenir directement et selon des principes supranationaux pour prévenir le développement d'autres violences guerrières. Par ce biais, l'intervention post-conflit permet la diffusion massive du modèle social, économique et gouvernemental plébiscité par les grandes puissances occidentales. Ce modèle semble être considéré comme un bienfait universel par la Communauté internationale, cette universalité le rendant applicable à toutes situations. Loin d'être universel, c'est un modèle empreint d'une culture bien spécifique. Hall met en effet en lumière l'importance et l'impact de ce qui est culturellement appris mais n'est pas conscientisé, dans les relations interpersonnelles notamment avec des étrangers³¹⁶. Cette théorisation peut être élargie aux rapports internationaux. Cependant, dans les interventions post-conflit par la Communauté internationale, le rapport est inégal. L'une des parties a en effet plus de facilité à imposer sa propre culture.

Par ailleurs, si le choix des internationaux de faire table rase de ce qui existe se justifie par la complexité de la résolution du statut du Kosovo, ainsi que par la nécessité de sortir du marasme qui a suivi la chute de la Fédération yougoslave et de neutraliser les nationalismes radicaux qui en ont émergé, une autre raison de ce choix peut être vue dans l'intérêt que présente ce petit territoire. En

³¹⁶ Hall, E.T., 1971 (1966), *La dimension cachée*, Essais Points, 254p

effet, un territoire réduit et une population peu nombreuse permet d'expérimenter un nouveau modèle de reconstruction post-conflit à petite échelle. Le Kosovo est ainsi une opportunité d'éprouver le nation building sur un modèle européen. Quand la Communauté internationale intervient en post-conflit, cette intervention est en général médiatisée par un gouvernement ou une autorité locale, ce qui n'est pas le cas au Kosovo. Non soumis aux limitations amenées par le respect de la souveraineté internationale, la Minuk a amené un changement total, structurel et idéologique au Kosovo.

Le modèle appliqué entraîne de plus une homogénéisation. En effet, le modèle éducatif utilisé au Kosovo a été développé après la Seconde guerre mondiale pour répondre aux besoins particuliers de sociétés en voie de modernisation et dans un contexte d'humanisme occidental. Dans cette construction, l'éducation visait justement à homogénéiser les valeurs et comportements, et à lisser les différences pour favoriser la création d'un état-nation. Traditionnellement, le système éducatif joue en effet un rôle clé dans le maintien d'une image d'homogénéité culturelle perçue. Coulby met en évidence le rôle de l'éducation dans l'homogénéisation culturelle, notamment à travers l'utilisation de canons littéraires et langagiers, les deux éléments majeurs de la « naturalisation » citoyenne. Pour Churchill, l'acceptation commune d'un Etat renvoie à un ensemble d'affirmations portant sur la construction d'une homogénéité linguistique, culturelle et politique³¹⁷. Le dépassement des individualités dans une construction collective peut en effet permettre une vie en paix et l'arrêt des souffrances³¹⁸. Ce qui peut sembler positif d'un premier abord, l'homogénéisation et le partage de valeurs faisant reculer les possibles conflits basés sur

³¹⁷ Bush, Karen D. ; Saltarelli, D. (eds) ; août 2000, *The two faces of education in ethnic conflict – towards peacebuilding education for children*, UNICEF, Italy, p6

³¹⁸ Quinney, R.; “*The Way of Peace. On Crime, Suffering, and Service*”, p 4, in Pepinsky, H.E. ; Quinney, R., 1991, *Criminology as peace-making*, Indiana University Press, 339 p

l'identité, peut cependant entraîner des effets inverses traduits par plus de violences qu'auparavant lorsqu'il est appliqué dans des situations non identiques à la construction étatique occidentale.

C'est en effet ce même modèle, développé pour homogénéiser les populations occidentales, qui est utilisé dans des pays à populations multiples. Pourtant, l'objectif n'est pas le même. Dans la construction occidentale, il s'agissait de lisser les différences pour laisser émerger un peuple. Au Kosovo, si l'objectif est de permettre à des populations multiples de vivre ensemble, le principe de respect des spécificités culturelles indique que l'objectif n'est plus de lisser les différences mais de les valoriser et de les faire coexister. Pourtant, c'est un modèle éducatif qui homogénéise qui est utilisé, avec pour seul élément de spécificité la traduction des programmes nationaux et l'enseignement dans les langues des minorités. Au lieu d'être valorisées, les différences interculturelles sont lissées et submergées par une culture générale de type occidentale, importée de l'extérieur. Cette façon de faire est comparable à la construction Yougoslave titiste, dans laquelle les nationalités étaient rendues secondaires au profit de « l'unité nationale ». Afin de garantir une égalité pour tous, Tito avait choisi de faire en sorte qu'aucune de ces identités nationales ne puissent s'exprimer. Or c'est bien la construction communiste que la Communauté internationale cherche à remplacer au Kosovo, pour éviter les conflits à l'avenir.

De plus, c'est la variabilité des cultures et des individus qui constitue la richesse mondiale et qui contient des capacités d'adaptation et d'évolution. Pour faire face aux changements mondiaux, les individus et les sociétés doivent en effet avoir différentes capacités de réponse. Plus ces réponses sont diversifiées, plus l'adaptation sera réussie³¹⁹. La Communauté internationale reconnaît cette nécessité à travers le principe développé actuellement d'apprendre à apprendre, *long life learning*, qui permet de multiplier ses capacités d'adaptation par de nouveaux apprentissages, ainsi qu'à

³¹⁹ Voir Le Moigne et sa Théorie du Système général, ou Darwin, et sa Théorie de l'Evolution

travers un appel à la diversification des sources de connaissance et d'information. Cela peut ainsi sembler paradoxal d'appliquer des principes qui traduisent un nouveau paradigme avec des systèmes éducatifs traditionnels³²⁰.

La Minuk a pourtant réussi à imposer le respect de la diversité au Kosovo, du moins sur le drapeau national. Ce qui se traduit par exemple par les six étoiles du drapeau kosovar, qui représentent les six communautés du Kosovo³²¹. D'une part, le choix de six étoiles n'est pas juste dans le sens où les minorités, notamment RAE, Roms, Egyptiens, Ashkallis, sont assimilées en une seule communauté alors que ce sont culturellement des communautés distinctes. D'autre part, les Albanais qui représentent la très grande majorité de la population du Kosovo souhaitent l'indépendance du Kosovo pour eux-mêmes, et pas forcément pour voir d'autres communautés prendre une importance majeure dans les décisions qui concernent la vie au Kosovo. Ainsi, le discours albanais dominant reconnaît l'existence de ces autres communautés, mais ne leur accorde pas forcément autant d'importance qu'à leur propre communauté. Certaines des personnes rencontrées ou interrogées m'ont ainsi fait part du fait qu'ils ressentent le marquage de six étoiles sur le drapeau kosovar, bien que certaines communautés ethniques ne soient composées que de quelques milliers de membres, comme une ultime humiliation et une non reconnaissance de leur vécu et de leurs souffrances. De plus, les mesures propres à la protection des minorités sont perçues comme imposées au Kosovo, sans être exigées au même niveau en Europe. Par exemple, le programme national et l'éducation se déroule en français en France, aucun programme n'est dédié spécifiquement à une minorité. Ainsi, dans l'application de certains principes, la Minuk laisse de côté les aspects humains, et accorde une trop grande capacité de rationalisation aux populations, et

³²⁰ Voir à ce propos Sir Ken Robinson, *Changing paradigms*, 2014

³²¹ Albanais, Serbes (ainsi que Monténégrins et Gorans), Turcs, RAE, Bosniaques, Croates

une trop grande capacité de recul sur ce qu'ils viennent de vivre. En niant cette réalité humaine, la Communauté internationale crée un foyer de ressentiment potentiellement explosif.

Par ailleurs, en post-conflit, les économies nécessitent de lourds investissements pour se relever. Au Kosovo, l'ouverture vers une économie de marché s'est traduite notamment par des privatisations. Si ces ventes ont permis de créer du capital intérieur, elles se sont faites au détriment des populations qui n'ont plus accès aux richesses de leur sol par exemple ou ne peuvent plus se permettre de payer un loyer. Ainsi, l'interdiction de privatiser les entreprises et services publics durant une certaine période de temps après le conflit pourrait éviter que les populations n'aient plus les moyens d'accéder à certains services ou perdent leurs emplois après la vente d'une entreprise. Des moyens existent par ailleurs pour favoriser une restauration plus immédiate et à plus petite échelle d'une économie, comme le micro-crédit par exemple. Ce dernier permet aux populations de participer directement au relèvement de l'économie du pays tout en restaurant leurs propres moyens de subsistance.

Des enjeux qui dépassent l'intérêt des populations

La prédominance des vues occidentales dans les interventions post-conflit peut mener les interventions à répondre à des impératifs économiques et diplomatiques, ou à favoriser des placements géostratégiques, au détriment des populations locales³²². L'élément stratégique revêt en effet une importance particulière dans le choix d'intervenir au Kosovo. L'Europe, notamment la France et l'Allemagne, a profité de l'ouverture des marchés publics pour s'enrichir au détriment des populations locales, quand les Etats-Unis se sont placés militairement entre l'Europe et la Russie, et se rapprochent de cette dernière. Au niveau sécuritaire, l'Union européenne prédomine à travers la

³²² Voir à ce sujet Klein, N; 2007, *La stratégie du choc : la montée du capitalisme du désastre*, Léméac/Actes sud

mission Eulex. Les Etats-Unis conservent de leur côté une forte influence dans le domaine politique, ce qui se traduit par exemple par le fait que de nombreux hauts fonctionnaires de l'Eulex, mission européenne, étaient américains en 2012. Le Kosovo semble ainsi avoir été partagé entre les grandes puissances, chacune ayant sa zone d'influence dédiée.

A travers la Minuk, la Communauté internationale semble de plus avoir trouvé un modèle type, éventuellement répliquable à d'autres situations de contexte post-conflit armé interne. Ceci est observable dans la mise en place, dans les missions de la paix actuellement en cours, d'une personne dont la tâche est de réunir et d'échanger des informations avec leurs homologues dans d'autres missions de la paix. Ces fonctionnaires onusiens, les Focal Points, doivent permettre une harmonisation des pratiques et l'établissement de bonnes pratiques utilisables par toutes les missions de la paix à venir³²³. Ce qui amènera à une standardisation des missions onusiennes. Ces éléments laissent penser que l'ONU envisage d'intervenir fréquemment à l'avenir, et d'appliquer le modèle qui lui convient. Les conflits récents ont en effet montré que le chemin de reconstruction offert aux pays aidés par la Communauté internationale ne leur laisse d'autre choix que d'accepter le modèle démocratique et la mise en route d'une économie de type capitaliste.

L'état de pauvreté des populations au Kosovo et la prédominance de la mafia dans les affaires publiques, politiques et économiques interrogent par ailleurs la capacité des intervenants internationaux à respecter leurs propres principes. Ce contexte instable et générateur d'inégalités est en effet propice à la résurgence de conflits, selon les facteurs de risques reconnus par la Communauté internationale. L'intervention internationale reste ainsi perçue par les populations bénéficiaires comme donnant la priorité aux intérêts de la Communauté internationale. Ce constat laisse penser que les victimes et leurs souffrances deviennent l'instrument des nouvelles méthodes

³²³ Entretien avec le Focal Point de la Minuk, avril 2011, Prishtina

de propagation du modèle occidental, qui favorisent le jeu de certains dans les Relations internationales.

A l'heure actuelle, l'indépendance du Kosovo n'est ainsi que déclarative car l'Union européenne a rejoint ce qu'il reste de la Minuk. Le Kosovo est ainsi administré par quatre instances différentes malgré son indépendance. Aux deux missions internationales, la Minuk et l'Eulex, s'ajoutent deux groupes d'instances locales, le gouvernement kosovar et les instances parallèles serbes. L'influence étrangère est toujours bien présente, par exemple au niveau politique. Malgré la volonté affichée d'entrer dans l'Europe, la population Albanaise du Kosovo tend cependant à se tourner vers l'Albanie, dans une volonté unificatrice, de plus en plus perceptible dans les discours ou productions populaires. Un autre scénario est la prolongation de ce statut de protectorat *ad vitam aeternam*, ce qui signerait non seulement l'échec de l'intervention internationale au Kosovo, mais contiendrait encore une fois le risque d'une révolte populaire, menée par un peuple qui a fait de son indépendance une cause nationale et prioritaire.

Conclusion

La Minuk s'est vue, en 1999, attribuer un mandat d'administration provisoire sur le Kosovo, dans l'attente du règlement de son statut. Chargée de reconstruire le Kosovo sur les plans institutionnel, gouvernemental, économique et social, la Minuk y a importé un modèle européen et un changement majeur. L'objectif de cette intervention était en effet de changer les mentalités et les comportements des habitants du Kosovo, pour prévenir l'apparition de conflits armés dans le futur. Pour cela, la Minuk entendait s'attaquer aux racines du conflit à travers la déconstruction des facteurs d'oppositions communautaires. L'éducation a ainsi été vue comme un vecteur privilégié pour pérenniser et diffuser à large échelle les principes d'une nouvelle société.

La Communauté internationale a en effet développé des principes liés à la prévention des conflits armés par l'éducation. Les résultats généraux attendus d'une éducation où s'expriment les principes de prévention des conflits sont un développement économique et social durable, qui permette le recul des inégalités et la satisfaction des besoins de tous, afin de garantir une stabilité et une paix durables. Cette éducation doit ainsi permettre aux enfants d'acquérir une formation sociale et citoyenne, qui leur permette de s'intégrer correctement et efficacement à leur société d'appartenance, de participer à son développement social et économique, et d'être en mesure de subvenir à leurs besoins en tant qu'adultes. Cette éducation doit être dispensée dans le cadre d'un système éducatif démocratique et moderne, qui offre les mêmes opportunités aux enfants sans distinction d'aucune sorte. Au sortir de ce système éducatif, les élèves doivent se comporter en citoyens respectueux des autres membres de la société et de leurs différences, ne pas être porteurs de préjugés ou de stéréotypes, avoir développé un esprit critique, être capables de collaborer et de communiquer avec leurs pairs, être participatifs et autonomes, et savoir gérer pacifiquement les conflits.

La question de recherche qui a guidé ce travail portait sur l'expression des principes supranationaux de prévention des conflits armés dans l'éducation au Kosovo, suite au retrait de la Minuk du domaine éducatif et à l'indépendance du Kosovo. Les écoles primaires publiques de la ville de Prishtina ont servi d'exemple et de terrain de recherche. Cette question a été abordée à travers l'insertion de ces principes dans le cadre législatif et normatif du Kosovo, ainsi qu'à travers la pérennité de ces dispositions et leur mise en oeuvre. L'hypothèse sous-jacente à cette analyse était que la reconstruction post-conflit du système éducatif du Kosovo par la Minuk ne permettait pas l'expression de ces principes dans l'éducation.

Les données obtenues, par le biais de questionnaires à destination des professeurs et des directeurs d'écoles et d'entretiens avec des acteurs du système éducatif, montrent que seuls les principes liés aux aspects structurels et formels sont mis en oeuvre. Ainsi, tous les principes contenus dans le corpus de textes internationaux ont été insérés dans les textes législatifs et normatifs qui encadrent l'éducation au Kosovo, ainsi que dans sa structure. Ils sont également visibles dans les contenus scolaires. Cependant, les principes liés aux changements de comportements et de mentalités sont peu mis en oeuvre, voire ne sont pas appliqués. En effet, ces derniers principes dépendent d'une part d'exigences matérielles inapplicables au Kosovo et qui entraînent l'échec de leur mise en oeuvre. D'autre part, de nombreux principes liés aux changements des individus n'ont pas été appliqués par la Minuk dans la façon dont elle a reconstruit l'éducation, ce qui n'a pas permis leur mise en oeuvre.

D'une part, l'analyse des données recueillies dans les écoles primaires de Prishtina et auprès des acteurs du système éducatif met ainsi en évidence que ce sont les présupposés du modèle, notamment dans ses aspects matériels, et la façon de procéder de la Minuk qui mettent en échec la mise en oeuvre des principes de prévention relatifs aux changements comportementaux et mentaux des individus. Ces présupposés découlent du modèle appliqué, dont l'universalité et l'adaptabilité ne sont pas interrogées par les intervenants internationaux. Cette non prise en considération des implicites du modèle éducatif entraîne également que ce qui est développé ne correspond ni aux besoins ni aux spécificités de l'éducatif au Kosovo. D'autre part, pour mettre en place le cadre législatif et normatif de l'éducation, la Minuk n'a pas appliqué certains principes liés à la prévention des conflits, comme le principe de démocratie ou ceux de respect des spécificités culturelles et d'implication de la population locale dans le processus décisionnel. La non implication de ces principes neutralise leur mise en oeuvre dès le développement du cadre dans lequel doit être dispensée la nouvelle éducation. De plus, l'autoritarisme de l'intervention et le contournement des

principes supranationaux ne montrent pas l'exemple aux populations, qui peuvent avoir le sentiment qu'elles sont reléguées au second plan, au profit des visions et intérêts internationaux.

Enfin, le changement de fonctionnement et d'objectifs amené par la Minuk dans l'éducation est radical. Les quelques aspects transitionnels, qui concernaient principalement l'administration et le corps enseignant dans une moindre mesure, n'ont été établis par la Minuk que pour faire face à l'impossibilité d'appliquer dès leur arrivée les modalités adoptées pour l'éducatif, en raison de la réalité de terrain. Les agents du système éducatif n'ont pas été accompagnés pour comprendre et assimiler correctement les nouvelles règles. Le changement est ainsi trop massif et trop radical pour qu'il ne soit pas perçu comme invasif par les bénéficiaires, qui n'ont pas eu le temps de s'y adapter à leur rythme. La rapidité du changement sans accompagnement des populations ne permet par ailleurs pas de lutter contre la pérennisation d'un discours populaire ou familial préexistant à l'arrivée de la Minuk.

Les résultats de ce travail mettent ainsi en évidence que ce qui est le plus essentiel dans la prévention des conflits armés est surpassé par les aspects formels dans la mise en oeuvre des principes de prévention des conflits. Ce qui permettrait de neutraliser les racines du conflit à travers un changement de rapport et de perception entre les individus et les communautés dépend d'exigences issues d'une culture et d'un contexte différents. Pour mettre en oeuvre ces principes, en plus de veiller à leur application par les intervenants internationaux, il est nécessaire de s'émanciper d'un modèle qui contient des présupposés et des implicites. Pour se détacher de ce modèle, la Communauté internationale doit ainsi remettre en cause l'universalité et l'applicabilité du modèle occidental, et envisager une approche plus démocratique et plus spécifique du terrain d'intervention.

Bibliographie

Ouvrages

- Adam, B., « *Après la guerre du Kosovo, quelles leçons pour la sécurité européenne ?* » ; in Adam, B. (Dir.) ; 1999, *La guerre du Kosovo*, Editions complexe – GRIP, Bruxelles
- Balint, J. ; « *Dealing with international crimes : towards a conceptual model of accountability and justice* », p 311 – 334, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Supranational criminology: towards a criminology of international crimes*, Intersentia, Antwerp
- Bijleveld, C.; « *Missing pieces: some thoughts on the methodology of empirical study of international crimes and other gross human rights violations* », p 77-97, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Op.Cité*
- Bruneteau, B. ; 2004, *Le siècle des génocides*, Armand Colin
- Cario, R., « *Qui a peur des victimes ?* », Dossier : Quelle place pour les victimes ?, in *AJ Pénal*, n °12/2004, décembre 2004, p 234-236
- Carré, G. ; 1999, *Killing fields, les champs de l'obscène – 78 jours de guerre pour le Kosovo*, Editions Phi, Luxembourg
- Charny, I.W. (Dir.) ; 2001 (1999), *Le livre noir de l'humanité*, Privat
- Chaumont, J.C. ; 2002 (1997), *La concurrence des victimes*, La Découverte/Poche, Paris, 381 p
- Clark, H. ; 2000, *Civil resistance in Kosovo*, Pluto Press
- Denaud, P. ; Pras, V ; 1999, *Kosovo – naissance d'une lutte armée UCK*, L'Harmattan, coll. Des conflits et des hommes, Paris
- Coquio, C., « Violence et déni dans la littérature : l'ultranationalisme serbe », In Coquio, C. (Dir.) ; 2003, *L'histoire trouée – négation et témoignage*, 860 p, l'Atalante, Nantes, p 661-698
- Deslondes, O., « *Les Albanais de Macédoine : une minorité incontournable* », p 109-122 ; De Waele, J.M. ; Gjeloshaj, K. (Dir.) ; 1999, *De la question albanaise au Kosovo*, Editions Complexe
- Durand, D. ; 2010 (1979), *La systémique*, PUF, Coll. Que sais-je ?, Paris

- Friedrichs, D.O. ; « *Towards a criminology of international crimes : producing a conceptual and contextual framework* », p 29-49, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Op. Cité*
- Hagan, J.; « *The unaccountable genocide* », p 99 – 131, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Op. Cité*
- Hall, E.T., 1971 (1966), *La dimension cachée*, Essais Points, 254p
- Haveman, R. ; Smeulers, A. ; « *Criminology in a state of denial – towards a criminology of international crimes : supranational criminology* », p 3-26, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Op. Cité*
- Kostovicova, D. ; 2005, *Kosovo–The politics of identity and space*, Ed. Routledge, UK / USA, 339p
- Martinsen, J. ; 2010, *What happened in Kosovo 1998-1999*, Sypress Forlag, Norvège
- Parmentier, S. ; Vanspauwen, K. ; Weitekamp, E. ; “ *Dealing with the legacy of mass violence: changing lenses to restorative justice*”, p 335- 356, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Op. Cité*
- Parmentier, S. ; Valinas, M. ; Weitekamp, E., « *How to restore justice in Serbia ?* », p262-274, in Rothe, D.C. ; Mullins, C.W., 2011, *State crimes – current perspective*, Rutgers University Press
- Parmentier, S.; "The missing link, criminological perspective on transitional justice and international crime", in Bosworth, M.; Hoyle, C. (Edit.); *What is criminology?*, 2011, University of Oxford
- Quinney, R.; “*The Way of Peace. On Crime, Suffering, and Service*”, p10, in Pepinsky, H.E. ; Quinney, R., 1991, *Criminology as peace-making*, Indiana University Press
- Rothe, D.L. ; Mullins, C.W. ; « *Genocide, war crimes and crimes against humanity in Central Africa : a criminological exploration* », p 135 – 158, in Smeulers, A. ; Haveman, R. (eds.) ; 2008, *Op.Cité*
- Salas, D. (Dir.) ; 2004, *Victimes de guerre en quête de justice*, L’Harmattan

- Sémelin, J. ; 2005, *Purifier et détruire*, Seuil
- Smith, D. ; 2004, *Atlas des guerres et des conflits dans le monde*, Editions Autrement,
- Staub (2003) « *Psychology of bystanders, perpetrators and heroic helpers* », in *The psychology of good and evil : why children, adults and group help and harm people*, p 291-324 NY Cambridge
- Tajfel, H. ; Turner, J.C. (1986). « *The social identity theory of intergroup behavior* », In Worchel, S. ; Austin, W. (Eds), *Psychology of intergroup relations*, pp 7-24 (Seconde Edition), Nelson-Hall, Chicago
- Ternon, Y.; 1995 ; *L'Etat criminel – Les Génocides au 20^{ème} siècle*, Seuil
- Zymberaj, S., « *Après la déportation, un Kosovo sans Kosovars ?* », p 91-98, in Adam, B. (Dir.) ; 1999, *La guerre du Kosovo*, Editions complexe – GRIP

Articles scientifiques

- Maslow; A.H., 1943, « *A Theory of Human Motivation* », *Psychological Review*, 50, p370-396
- Rosoux V., « *Pièges et ressources de la mémoire dans les relations internationales* », *Revue internationale et stratégique*, 2002/2 n° 46, p. 43-50. DOI : 10.3917/ris.046.0043
- Sémelin, J., « *Analyser le massacre - Réflexions comparatives* », Centre d'études et de recherches internationales, Sciences Po, *Questions de Recherche*, N° 7 – Septembre 2002
- Sironi, F. ; « *Les stratégies de déculturation dans les conflits contemporains* », *La revue de Psychiatrie Sud/Nord*, N° 12, 1999

Education

- Annette Isaac Consulting, 23 avril 1999, *Education and Peacebuilding - A Preliminary Operational Framework*, Ottawa, Ontario
- Bayada, B. ; Boubault, G. ; 2004, *Pratique d'éducation non-violente*, Editions-Diffusion C.L. Mayer

- Conférence sur l'Éducation pour tous pour l'Europe et l'Amérique du Nord, *Cadre d'action régional pour l'Europe et l'Amérique du Nord*, Varsovie (Pologne), 6-8 février 2000
- Dupuy, K. ; International Peace Research Institute, Oslo (PRIO) for Save the Children Norway, « *Education for Peace - Building Peace and Transforming Armed Conflict Through Education Systems* », Report no. ISBN 82-7481-165-8isaac
- Georgescu, D. ; mai 2005, *Le rôle de l'éducation dans les situations de post-conflit - Les expériences du Bureau International d'Education (BIE)*, Institut européen de l'Université de Genève
- IIEP, *Newsletter – Education in emergencies*, Vol.XX, No. 3, July-September 2002
- IWPR, *Kosovo: History Revision Calls Sparks Anger* – BCR issue 471
- Kandic, N. ; 04/01/2011, *Paper on history books* (préprint)
- Nicolai, S. ; Triplehorn, C. ; « *The role of education in protecting children in conflict* », Humanitarian Practice Network, n°42, mars 2003
- OCDE, « *Thematic review of national policies for education - Kosovo* » ; CCNM/DEELSA/ED (2001) 6/REV1, 29-Oct-2002
- OECD, « *Education at a Glance 2008: OECD Indicators* », 2008
- Save the Children, 2008, *Where Peace Begins - Education's role in conflict prevention and peacebuilding*
- Schader, B. (Prof. Dr.) (International Projects in Education (IPE)), Arid Demolli, Hajrije Devetaku, M.A., Nuhi Gashi (Kosovo Board of Education) ; 2008, *Quality standards for textbooks in the Republic of Kosovo*
- Sturm, M.L.; 2001, « *Une école de l'Europe virtuelle permettant de concrétiser institutionnellement et pédagogiquement une éducation plurilingue et interculturelle européenne -*

Première expérimentation au Kosovo », in Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), Université de Genève, 24-28 septembre 2001

- Trabelsi, M. ; Dubois, J.L.; 2006, « *L'éducation en situation de post-conflit : Le développement des compétences de vie (« life-skills ») peut-il contribuer à la paix ? Une approche conceptuelle et des exemples* », Colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique Yaoundé, 6 au 10 mars 2006
- UNESCO, *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*, 19 November 1974
- UNESCO - Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990 ; *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux - une vision pour les années 90*, Jomtien, 5-9 mars 1990
- UNESCO, *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*, 44th session of the International Conference on Education (Geneva 1994), endorsed by the General Conference of at its 28th session (Paris 1995)
- UNESCO ; 1996, « *Delors Report - Education: the treasure within* »
UNESCO - Forum mondial sur l'éducation; *Cadre d'action de Dakar*, 26-28 avril 2000
- UNESCO - International Conference, « *Conflict resolution in school – Learning to live together* », 15-16 septembre 2003, Soesterberg, Pays-Bas
- UNESCO ; Sommers, M.; Buckland, P.; 2004, *Parallel worlds – Rebuilding the education system in Kosovo*, International Institute for Educational Planning, Working document
- UNESCO ; Chauvet, L.; Collier, P.; 2007, *Education in fragile states*
- UNESCO ; Dakmara, G.; Bernard, J.; 2007, *Thinking and Building Peace Through Innovative Textbook Design*
- UNESCO ; 2008, *Unesco's work on education for peace and non-violence – Building peace through education*

- UNESCO, « Chapitre 3 : l'éducation dans les conflits armés », in *Rapport mondial du suivi de l'éducation pour tous 2011*
- UNESCO - International institute for educational planning (IIEP) ; *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*
- UNICEF; Bush, Karen D. ; Saltarelli, D. (eds) ; août 2000, *The two faces of education in ethnic conflict – towards peacebuilding education for children*, Italy
- UNICEF - Sommet mondial pour l'enfance, décembre 1990, « *First call for Children – World Declaration and Plan of Action* »
- UNICEF ; « *Education in emergencies and post-crisis transition - 2010 Consolidated progress report to the Government of the Netherlands and European commission* »
- UNICEF - Office of Emergency Programs, Landers, C. ; 1998, « *Listen to me: Protecting- the development of young children in armed conflict* », Working Paper Series, New York
- UNICEF; *World Declaration on the survival, protection and development of children*, 30 septembre 1990

Corpus local Kosovo

- *Constitutional Framework for Provisional self-Government in Kosovo*, <http://www.assembly-kosova.org>
- *Education Statistics in Kosova 2010-2011* (KAS)
- UNMIK/REG/2002/19, *On the promulgation of a Law adopted by the Assembly of Kosovo on primary and secondary education in Kosovo*, 31 October 2002 - Law N°. 2002/2
- UNMIK/PISG-Assembly of Kosovo, *Law on publishing school textbooks, educational teaching resources, reading materials and pedagogical documentation*, 29 juin 2006, Law n°02/L-67
- UNMIK / PISG-Assembly of Kosovo, *Law on the use languages*, 27 juillet 2006, Law n°02/L-37

- Assembly of Kosovo, *Law on education in the Municipalities of the Republic of Kosovo*, 15 June 2008, Law N°03/L-068
- Assembly of Kosovo, *Law on pre-University education in the Republic of Kosovo*, 16 September 2011, Law N°04/L-032
- UNMIK-DoES, *The New Kosovo Curriculum Framework - preschool, primary and secondary education* - Discussion white paper – September 2001, Pristinë/Priština, 2001
- UNMIK / PISG–Ministry of Education ; *Strategy for the pre-university education* (draft), Pristina, septembre 2006

Résolutions du Conseil de sécurité de l'ONU

- Résolution 808, CS/RES/808, 22 février 1993
- Résolution 48/127, 20 décembre 1993
- Résolution 50/177, 28 février 1996
- Résolution 1199, S/RES/1199, 23 septembre 1998
- Résolution 1244, S/RES/1244, 10 juin 1999
- Résolution 1239, S/RES/1239 (1999), 14 mai 1999
- Résolution 1261, S/RES/1261 (1999), 25 août 1999

Textes internationaux

- AGNU, *Conventions sur les droits de l'enfant*, 20 novembre 1989
- Assemblée générale, A/RES/52/13, le 15 Janvier 1998
- Assemblée générale, A/53/243, 13 septembre 1999
- Assemblée Générale des Nations Unies, *Déclaration du Millénaire*, A/RES/55/2, 2000

- AG/10964, projet de Résolution A/64/L.58 intitulée « Le droit à l'éducation dans les situations d'urgence » formalisée par A/RES/64/290 du 27 juillet 2010
- UNESCO, *Programme d'action pour une culture de la paix*
- Ms. Elisabeth Rehn, Special Reporter of the Commission on Human Rights, paragraph 45 of Commission Resolution 1996/71, E/CN.4/1997/8, 25 October 1996

TPIY

- *Le procureur du Tribunal contre Slobodan Milosevic, Milan Milutinovic, Nikola Sainovic, Dragoljub Ojdanic, Vljako Stojiljkovic* ; Deuxième acte d'accusation modifié, Affaire n° IT-99-37-PT, 16 octobre 2001`
- *Le procureur c/Slobodan Milosevic ; Milan Milutinovic ; Nikola Sainovic ; Dragoljub Ojdanic ; Vljako Stojiljkovic* , Acte d'accusation, 22 mai 1999

OTAN

- Lord Robertson, Secrétaire général de l'Otan, « *Kosovo : un an après, réalisations et défis* », 21 mars 2000, <http://www.nato.int/kosovo/repo2000/index-fr.htm>
- NATO/OTAN, « *L'Otan dans les Balkans* », *Briefing*, Février 2005
- *Weekly CIMIC Report*, 28/12/05 – 04/01/06, janvier 2006, n°1143, p 5-6

Presse

- BBC News, Wednesday, July 14, 1999 Published at 16:28 GMT 17:28 UK
- « Cahier spécial sur le Kosovo », *Le Monde Diplomatique*, juin 1999
- Dérens, J.A. ; « Les mémoires antagonistes du Kosovo », *Le Monde Diplomatique*, juillet 2005
- Musliu, V; « *Kosovo : de nouveaux programmes scolaires pour une histoire sans haine et sans nationalisme* », *Birn*, 12 février 2009