

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES INTERVENTIONS EN ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE EN AFGHANISTAN EN CONTEXTE  
POST-CONFLIT : ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR LA CONSOLIDATION DE LA PAIX

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR  
SARA TAMIZI

OCTOBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Isabel Orellana. Depuis mon arrivée à l'UQAM, elle a été un pilier de soutien, m'accompagnant avec bienveillance et patience à travers les défis personnels et académiques associés à cette maîtrise. Son engagement à me comprendre, malgré les barrières linguistiques du début de notre collaboration, a été une source d'inspiration constante. Son écoute attentive et sa guidance éclairée ont illuminé mon chemin, transformant chaque obstacle en opportunité d'apprentissage.

À ma chère mère, que j'ai perdue il y a trois ans, je dédie ce travail. Son éducation démocratique, en tant que mère et enseignante de littérature, est pour moi un véritable phare de sagesse et de créativité. J'ai eu le privilège de grandir dans le monde doux et imaginatif qu'elle a créé, malgré la guerre et les crises économiques. Sa force et son amour m'ont donné des ailes pour m'envoler et poursuivre ma passion pour les droits des enfants. Son esprit continue de vivre en moi, guidant chacun de mes pas et nourrissant ma détermination.

Je souhaite également remercier mon amie Alexie, dont la sensibilité linguistique, sociale et émotionnelle a profondément enrichi cette recherche. Sans elle, j'aurais voulu abandonner plus d'une fois. Je tiens à remercier l'équipe de l'organisme *Ketabak*, auprès de qui j'ai pu travailler plusieurs années en Iran, et qui a grandement contribué à l'identification des diverses ressources utilisées dans le cadre de la collecte des données.

Je souhaite également remercier chaleureusement Lucie Sauvé, Laurence Brière et Jérôme Lafitte de l'équipe de recherche en ERE et aussi, le professeur Tom Berryman. Leur soutien, leurs conseils et leur camaraderie ont été inestimables tout au long de ce processus d'apprentissage et d'exploration.

Ma gratitude va aussi aux membres du jury, qui ont pris le temps de lire mon mémoire et de m'offrir des commentaires constructifs. Vos suggestions précieuses m'ont aidé à clarifier mes pensées et à les organiser de manière cohérente. Enfin, je remercie Émilie Tremblay-Wragg et le département de didactique pour leur patience et leur compréhension tout au long de ce long cheminement. Votre soutien m'a permis de persévérer et de mener à bien ce projet.

À tous et à toutes qui d'une façon ou d'une autre, ont contribué à cette recherche, merci de votre soutien et de votre compréhension. Ils m'ont été précieux. Je vous en suis profondément reconnaissante.

## DÉDICACE

À ma mère, Fariba, à ma grande mère, Mamanou  
et à toutes les femmes qui ont planté les graines  
de la révolution de Jina

*Femme, Vie, Liberté !*

## AVANT-PROPOS

Je viens du Moyen-Orient. Je suis née en Iran, à Téhéran. En tant qu'Iranienne ayant grandi à l'ombre de la guerre avec l'Irak, j'ai ressenti très tôt le besoin de comprendre les conséquences de tels conflits sur les enfants et l'importance de l'éducation dans la construction de la paix.

Cette recherche, je la dois aux enfants de la guerre, aux enfants d'Afghanistan.

Un an après la révolution islamique et un an avant ma naissance, la guerre en Iran a commencé. Mon pays, en pleine transformation politique et idéologique, a été attaqué par l'Irak à la suite de désaccords frontaliers. Cette guerre, qui s'est achevée en 1988, a laissé environ 800 000 morts derrière elle. Les séquelles de ce conflit se ressentent toujours : infrastructures détruites, économie dévastée, familles brisées, blessures visibles et invisibles, environnement dégradé, et un écart considérable entre les zones rurales et urbaines.

Les centres éducatifs pour la petite enfance n'ont pas été épargnés par ces années de tourmente. Ceux qui ont eu la chance de fréquenter une garderie se souviennent d'un quotidien où la guerre était omniprésente dans les dessins, comptines, histoires, jeux et activités pédagogiques. Une éducation marquée par la guerre, rarement étudiée par les chercheurs de l'époque.

Comme dans bien d'autres pays de la région en proie aux conflits, le système éducatif afghan n'a jamais connu de transition d'une éducation de guerre à une éducation de paix. Même après la fin des combats, l'idéologie de guerre continue de teinter les écoles afghanes, faisant des enfants les premières victimes d'un système éducatif traumatisé. Les initiatives pour la petite enfance, pourtant cruciales, sont très peu explorées.

J'ai l'ambition d'explorer, à travers ce mémoire, des initiatives en éducation à la petite enfance de l'Afghanistan post-conflit et d'étudier les défis associés à la quête d'une culture de paix, tout en proposant des pistes d'amélioration des interventions en place.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>2</b>
<b>DÉDICACE</b>	<b>4</b>
<b>AVANT-PROPOS</b>	<b>5</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b>	<b>8</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>9</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES</b>	
<b>10</b>	
<b>RÉSUMÉ</b>	<b>11</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Les répercussions de la guerre sur le bien-être psychosocial de l'enfant</b>	<b>5</b>
1.1.1 La perturbation des liens d'attachement entre l'enfant et sa famille	9
1.1.2 La déficience chez l'enfant	11
1.1.3 Discrimination sociale (iniquité de genre)	13
<b>1.2 Les répercussions de la guerre sur l'éducation</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Exploration des défis de l'éducation post-conflit : la voie vers une paix incertaine</b>	<b>21</b>
<b>1.4 L'état de la situation et les enjeux des initiatives éducatives destinées à la petite enfance</b>	<b>25</b>
<b>1.5 Visées de la recherche</b>	<b>30</b>
<b>CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Post-conflit et consolidation de la paix</b>	<b>32</b>
2.1.1 La dynamique de la paix	34
2.1.2 La consolidation de la paix	35
<b>2.2 Développement de l'enfant : son bien-être psychosocial</b>	<b>36</b>
<b>2.3 Éducation à la petite enfance</b>	<b>43</b>
2.3.1 Les caractéristiques principales de l'éducation à la petite enfance selon l'ISCED	47
2.3.2 Le jeu	49
2.3.3 L'attachement	52
2.3.4 L'éducation relative à l'environnement (ERE)	54

<b>CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE</b>	60
<b>3.1 La nature et la démarche de la recherche</b>	60
<b>3.2 Le processus de collecte de données</b>	60
<b>3.3 Stratégies de cueillette des données</b>	63
<b>3.4 Analyse des données</b>	68
<b>CHAPITRE 4 RÉSULTATS</b>	71
<b>4.1 Les organismes dédiés à l'éducation à la petite enfance en Afghanistan post-conflit</b>	72
<b>4.1.1 L'organisation non gouvernementale <i>Ketabak</i> et son programme <i>Lis avec moi</i> en Afghanistan</b>	82
<b>4.1.2 L'<i>Afghan Institute for Learning</i> (AIL)</b>	84
<b>4.2 Récits des participantes</b>	87
<b>4.2.1 Éléments communs mis en lumière par ces témoignages</b>	89
<b>4.3 La littérature traditionnelle jeunesse : un élément manquant dans les interventions destinées à la petite enfance afghane</b>	91
<b>CHAPITRE 5 DISCUSSION</b>	96
<b>5.1 Identifier et caractériser les différentes initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan dans le contexte post-conflit</b>	96
<b>5.2 Les défis auxquels font face les initiatives de la petite enfance afghane dans la construction d'une culture de paix</b>	97
<b>5.3 Pistes d'amélioration des initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan dans une perspective de construction d'une culture de paix</b>	102
<b>CONCLUSION</b>	108
<b>ANNEXE A - GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE</b>	117
<b>ANNEXE B - QUESTIONNAIRE DE SONDAGE</b>	118
<b>ANNEXE C - GUIDE D'ENTRETIEN</b>	120
<b>ANNEXE D - CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE</b>	121
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	122

## LISTE DES FIGURES

**FIGURE 2.1 - Les trois sphères interreliées du développement personnel de l'enfant** 40

**FIGURE 2.2 - Développement de l'enfant** 42

## **LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 1.1 Les facteurs de risque du bien-être de l'enfant</b>	<b>9</b>
<b>Tableau 3.1 Sondages, entrevues et échantillons</b>	<b>66</b>
<b>Tableau 6.1 Synthèse des principales retombées identifiées</b>	<b>114</b>

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

AIL : Afghan Institute of Learning

ERE : Éducation Relative à l'Environnement

ISCED : International Standard Classification of Education

MOE : the Afghan Ministry of Education

ONU : L'Organisation des Nations Unies

SIDA : Syndrome de l'Immuno Déficience Acquise

TSPT : Trouble de Stress Post-Traumatique

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## RÉSUMÉ

Cette recherche explore les initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan, en particulier dans un contexte post-conflit, en considérant les répercussions de la guerre ainsi que les séquelles psychologiques et physiques qui impactent directement les enfants. Elle met aussi en lumière les défis rencontrés par les milieux éducatifs, chargés de leur offrir des espaces de stabilité et de favoriser un développement équilibré. Cette étude aborde l'éducation dans le rôle majeur qu'elle occupe en tant que facteur de protection et élément essentiel pour la reconstruction du pays et la construction d'une culture de la paix.

Elle tient compte du contexte critique et de la complexité de la situation qui se produit à la fin du conflit armé en 2021, après le départ des troupes étrangères de l'Afghanistan, avec la prise de contrôle du pays par les talibans. Les enjeux qui affectent le système éducatif suite à l'imposition de sévères restrictions qui affectent gravement les initiatives éducatives destinées à la petite enfance, sont mis en évidence, tout en considérant les graves répercussions des nouvelles dispositions sur les droits fondamentaux des femmes, qui sont souvent celles qui mènent ces initiatives.

Cette recherche exploratoire, inspirée de la méthodologie de l'étude de cas, initiée avant la crise de 2021, visait à identifier et à décrire des initiatives afghanes d'éducation à la petite enfance et les divers enjeux auxquels elles étaient confrontées, particulièrement au regard de la consolidation de la paix. Un portrait de ces initiatives a été bâti et des pistes d'actions pouvant être intégrées à ces initiatives, dans une perspective d'enrichir les efforts éducatifs vers la construction d'une culture de la paix, ont été identifiées. Il s'agit notamment de la mise à contribution de la littérature traditionnelle (orale et écrite) fortement ancrée dans les communautés des diverses régions étudiées et de l'éducation relative à l'environnement, dont l'apport à la construction de la paix a déjà été identifié par plusieurs auteurs.

Les résultats de cette étude ont permis d'actualiser les données concernant l'éducation à la petite enfance en Afghanistan, encore peu étudiées, et d'y mettre en évidence les perceptions, les préoccupations et expectatives de femmes engagées dans ce domaine, ouvrant la voie à de nouvelles réflexions.

Mots-clés : Éducation à la petite enfance, contexte post-conflit, consolidation de la paix, Afghanistan, facteurs de protection, Éducation relative à l'environnement, patrimoine oral traditionnel (littérature traditionnelle)

## ABSTRACT

This research explores early childhood education initiatives in Afghanistan, particularly in a post-conflict context, considering the repercussions of war as well as the psychological and physical effects that directly impact children. It also highlights the challenges faced by educational environments tasked with providing children with spaces of stability and fostering balanced development. The study examines the critical role of education as a protective factor and an essential element for rebuilding the country and fostering a culture of peace.

It considers the critical context and the complexity of the situation following the end of armed conflict in 2021, after the withdrawal of foreign troops from Afghanistan and the Taliban's takeover of the country. The study underscores the challenges affecting the education system due to the imposition of severe restrictions that gravely impact early childhood education initiatives. It also considers the serious consequences of these new measures on the fundamental rights of women, who are often the ones leading these initiatives.

This exploratory research, inspired by a case study methodology and initiated before the 2021 crisis, aimed to identify and describe Afghan early childhood education initiatives and the various challenges they faced, particularly concerning peacebuilding efforts. A profile of these initiatives was developed, and potential actions to enrich educational efforts toward fostering a culture of peace were identified. These include leveraging traditional literature (oral and written), deeply rooted in communities across various regions, and environmental education, whose contribution to peacebuilding has already been recognized by several authors.

The results of this study updated data on early childhood education in Afghanistan, a field still underexplored, and highlighted the perceptions, concerns, and expectations of women engaged in this domain, paving the way for new reflections.

Keywords: Early childhood education, post-conflict context, peacebuilding, Afghanistan, protective factors, environmental education, traditional oral heritage (traditional literature)

## INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans une perspective d'exploration visant à étudier des initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan et les multiples défis rencontrés par les équipes éducatives dans un contexte post-conflit vers la construction d'une dynamique de paix.

Outre les dommages physiques - blessures, mutilations – et les morts, les effets de la guerre sur les enfants se manifestent fortement au niveau psychologique et émotionnel. La guerre a des répercussions profondes sur les fondements de la vie des enfants, car elle détruit les foyers, le tissu communautaire et détruit le sentiment de sécurité chez les adultes. Dans un contexte de guerre, les services d'éducation sont également fortement affectés. Les initiatives éducatives à la petite enfance ne sont pas exclues de cette dévastation.

Au cours de la dernière décennie, durant les conflits non résolus du Moyen-Orient, plusieurs organisations non gouvernementales (ONG) internationales et nationales ainsi que des institutions gouvernementales et privées (nationales et locales), ont permis l'offre d'une éducation à la petite enfance appropriée et ce, afin de soutenir les enfants à surmonter les troubles associés à la guerre. L'Afghanistan, un pays éprouvé par les conflits militaires, a accueilli plusieurs organisations qui mettent de l'avant des initiatives destinées aux enfants et ce, à court et à long terme.

Durant les premières années de vie, les enfants dépendent fortement des relations sécurisantes avec leurs parents et leurs proches pour développer un attachement sécurisé. Cependant, les conflits armés entraînent fréquemment des déplacements massifs de population, des pertes familiales et la séparation d'avec leurs figures d'attachement primaires.

Selon l'Organisation des Nations Unies, l'éducation est un droit fondamental de tous les enfants. Tel qu'inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention relative aux droits de l'enfant, chaque enfant a droit à une éducation de qualité, qui est essentielle à son développement global et à son bien-être psychosocial.

Cependant, les institutions afghanes n'accordent que peu d'importance à l'éducation à la petite enfance, et ce, tant au niveau national qu'international. Les projets internationaux tendent à investir davantage

dans l'éducation des réfugiés, en raison des conditions de sécurité précaires et des choix politiques des gouvernements en place. Les organisations locales et régionales tentent de combler ces lacunes, mais elles font face à des ressources limitées et à un manque de connaissances. Elles doivent également surmonter des défis de sécurité, la violence contre les femmes et les enfants, ainsi que des doctrines islamistes et des obstacles religieux et idéologiques qui entravent le progrès vers une éducation inclusive centrée sur l'enfant.

Le problème à résoudre est le fait que l'éducation à la petite enfance en Afghanistan est gravement négligée en raison de la combinaison de ressources limitées, de priorités politiques divergentes, de défis sécuritaires, de violences, et d'obstacles religieux et idéologiques. Cette situation empêche les enfants de bénéficier d'une éducation de qualité, ce qui est non seulement un droit fondamental mais aussi un facteur crucial pour leur développement global et pour la future stabilité du pays. Malgré ces bénéfices potentiels, l'éducation en Afghanistan est confrontée à d'énormes défis, notamment le manque de ressources, les obstacles à la sécurité et les préjugés culturels. Pourtant, des investissements dans une éducation inclusive et de qualité sont essentiels non seulement pour répondre aux besoins immédiats des enfants touchés par le conflit, mais aussi pour y intégrer les fondements d'une paix durable et d'un développement économique et social équitable à long terme.

Dans cette étude, nous nous proposons d'explorer les efforts éducatifs spécifiquement destinés à la petite enfance en Afghanistan. Cela inclut une analyse approfondie des types d'initiatives disponibles, de leur structure organisationnelle, de leur vision éducative, ainsi que des approches et stratégies pédagogiques mises en œuvre. Nous chercherons également à comprendre les perceptions des intervenantes impliquées dans ces initiatives.

Nous examinerons également les défis spécifiques rencontrés par ces initiatives dans un contexte de consolidation de la paix. Cela englobe la compréhension des obstacles institutionnels, socio-économiques et culturels qui influencent la mise en œuvre de ces initiatives. Enfin, nous formulerons des pistes de réflexion dans le but de renforcer et d'enrichir ces initiatives.

Il nous faut souligner que cette recherche a été ralentie à plusieurs reprises en raison du contexte instable et fragile du terrain d'étude lié à la persistance des conflits. La planification et la réalisation du processus de collecte des données ont dû être révisées et ajustées à plusieurs reprises.

À la suite des attentats des talibans lors des élections présidentielles de 2019, en Afghanistan, il a fallu écarter toute possibilité de réaliser l'étude terrain en Afghanistan. Nous avons alors décidé de nous concentrer sur la réalité de l'éducation à la petite enfance afghane à l'intérieur du pays, car elle est beaucoup moins étudiée que celle des camps de réfugiés situés à l'extérieur du pays. La collaboration de plusieurs ONG éducatives afghanes, de quelques instituts éducatifs privés des trois principales villes du pays ainsi que d'une ONG éducative iranienne, travaillant en collaboration avec ces intervenantes, ont rendu possible cette recherche.

Cette analyse repose sur une recherche de type exploratoire qui s'inspire de la méthodologie de l'étude de cas se déroulant en Afghanistan. Elle met en lumière une approche qualitative interprétative permettant l'exploration en profondeur d'expériences et de perspectives d'intervenantes impliquées dans des initiatives spécifiques, en plus de capturer la richesse des perspectives et des récits personnels des intervenantes afghanes interrogées. Cette méthodologie nous permet de cerner de manière nuancée, les complexités socioculturelles et politiques spécifiques qui sous-tendent la consolidation de la paix en Afghanistan.

Nous emploierons plusieurs stratégies de collecte de données afin d'enrichir notre compréhension du cas étudié et d'adopter une approche d'analyse semi-inductive : une recension approfondie des écrits existants sur le sujet, y compris des rapports gouvernementaux, des études académiques et des articles de presse; des entrevues semi-dirigées avec les intervenantes-clés impliquées dans les initiatives d'éducation à la petite enfance étudiées; des sondages permettant la collecte de données auprès des éducatrices ciblées et un journal de bord bilingue (persan et français) afin de documenter les réflexions et les émotions des participantes de l'étude.

Pour l'analyse des données, nous adoptons une démarche semi-inductive. Cela signifie que nous explorons les données sans préjugés préétablis, en laissant émerger les thèmes et les motifs à partir des récits des participantes. En combinant ces stratégies de collecte de données avec une analyse semi-inductive, notre étude vise à fournir une compréhension approfondie et nuancée des réalités et des perspectives, des défis et des perceptions des intervenantes afghanes en lien avec la consolidation de la paix dans leur pays.

La problématique de cette étude aborde les répercussions de la guerre sur le bien-être psychosocial des enfants, les défis du système d'éducation afghan ainsi que les initiatives éducatives spécifiquement conçues pour la petite enfance dans le contexte post-conflit.

Le cadre théorique de la recherche clarifie les concepts-clés liés au phénomène de guerre et au post-conflit, à la construction de la paix, ainsi qu'au développement psychosocial des enfants. Il explore également des concepts tels que le jeu, l'attachement et l'éducation environnementale dans le cadre global de l'éducation à la petite enfance en soulignant leur impact sur le développement des jeunes enfants dans un contexte post-conflit.

Le chapitre trois se concentre sur la méthodologie de la recherche adoptée pour l'étude de ces questions. Il détaille la nature des sujets étudiés, les processus de collecte et d'analyse des données utilisés ainsi que les critères de validation scientifique associés afin d'assurer la fiabilité et la validité des résultats obtenus.

Le chapitre quatre aborde les résultats des initiatives afghanes d'éducation à la petite enfance ainsi que les efforts mis en place par les intervenantes de ces initiatives afin de promouvoir la paix. Une attention particulière a été portée à un nouvel élément émergent : l'intégration de la littérature traditionnelle dans l'éducation des jeunes enfants en contexte post-conflit. Ce chapitre analyse en profondeur les enjeux et les perspectives exposés par les intervenantes participantes, notamment sur la manière dont ces initiatives peuvent être optimisées dans un contexte de maintien de la paix.

La discussion finale présentée au chapitre cinq s'est fondée sur les éléments décrits au sein du cadre théorique et sur les pistes de réflexion qui ont émergées de la collecte des données. Ce chapitre propose également des recommandations pour de futures recherches et actions visant à améliorer l'efficacité des initiatives éducatives dans un contexte post-conflit.

En conclusion, cette étude souligne l'importance critique de tenter de cerner et d'aborder les défis éducatifs des zones post-conflit. Elle met en évidence les implications de ces résultats pour la recherche future et propose des pistes concrètes pour renforcer l'éducation à la petite enfance dans un but de consolidation de la paix.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous allons explorer plusieurs impacts de la guerre sur les enfants et l'éducation. Nous commencerons par examiner les répercussions de la guerre sur le bien-être psychosocial des enfants. Ensuite, nous aborderons les conséquences de la guerre sur l'éducation, puis nous discuterons des défis auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés dans les phases de reconstruction post-conflit. Nous passerons ensuite aux enjeux vécus au sein des initiatives destinées à la petite enfance étudiées. Enfin, nous présenterons les visées de cette recherche et nous définirons les objectifs principaux de notre étude.

#### **1.1 Les répercussions de la guerre sur le bien-être psychosocial de l'enfant**

Le rapport annuel 2024 de l'Organisation des Nations unies (ONU) sur les enfants et les conflits armés présente un portrait alarmant de l'impact dévastateur des conflits armés sur les enfants. Ce rapport souligne que près de 32 990 violations graves auraient été commises contre des enfants en 2023. En comparaison avec 2022, ces violations ont connu une hausse de 21%, reflétant une aggravation liée à la recrudescence des crises et des conflits associés au contexte. Les agressions ciblant les écoles et les hôpitaux ont également augmentées, mettant en danger des millions d'enfants de manière encore plus prononcée<sup>1</sup>.

Dans son rapport de 1996 pour l'ONU, Graça Machel mentionne que 30 conflits armés étaient en cours en 1995, entraînant la destruction de terres, d'écoles et de foyers (Machel, 2001). Près de 30 ans plus tard, le rapport de l'ONU, mentionné plus haut (2024), souligne que le nombre de responsables de violations graves a augmenté, identifiant 75 entités, dont 10 gouvernements et 65 groupes armés. Plus de 50 de ces acteurs ont été impliqués de manière récurrente dans les conflits armés, figurant sur la liste mondiale des acteurs de violations depuis au moins cinq ans. Ce rapport souligne également une augmentation considérable des violations collectives, avec 1 650 attaques confirmées contre des écoles et des hôpitaux. L'utilisation militaire de ces infrastructures reste une source majeure de préoccupation, exposant enseignants, élèves, personnel médical et patients à des dangers accrus, notamment dans des régions comme la bande de Gaza, l'Ukraine et le Soudan. En conséquence, 72 millions d'enfants dans le monde

---

<sup>1</sup> ONU. (2024). Enfants et conflits armés : Le Conseil de sécurité débat de la hausse alarmante des violations graves et des moyens d'inverser cette tendance. Organisation des Nations Unies:

<https://press.un.org/fr/2024/cs15745.doc.htm>

n'ont pas pu poursuivre leur éducation en raison de conflits, les jeunes filles afghanes étant particulièrement touchées par cette situation.

Les enfants sont parmi les populations les plus vulnérables touchées par la guerre. Ils sont victimes de mauvais traitements, de malnutrition, d'abus physiques et de traumas. Le meurtre et la mutilation d'enfants se trouvent aussi parmi les violations les plus graves. Selon Lloyd et Penn (2010), les premières expériences des enfants peuvent effectivement influencer le processus de codage des informations par les gènes, ce qui a des conséquences permanentes sur leur développement global. Les études montrent que l'enfant peut développer une vulnérabilité à long terme face aux effets d'une guerre, et ce, même à un très jeune âge (Kamel, 2007). La destruction du milieu de vie, le déplacement et les pertes familiales en font partie, tout comme la séparation des enfants de leurs familles. Une fois retirés de leurs familles, ces enfants seront confrontés au risque de la violence et de la brutalité directe et indirecte. C'est le cas des enfants qui sont mis au service de la guerre.

Ils sont non seulement impliqués dans des guerres en tant que soldats, mais aussi en tant qu'espions et de nombreux types de travail forcé, notamment en tant qu'esclaves sexuels, porteurs, domestiques et mineurs. Ils pourraient participer à une sorte de service militaire dès l'âge de cinq ans (Sommer, 2002, p. 5).

Dans le cadre de cette étude, nous porterons une attention particulière à l'Afghanistan, ce pays du Moyen-Orient qui est confronté à une instabilité prolongée et à des conflits persistants qui ont profondément affecté la situation des enfants. D'après l'ONU (2022), l'Afghanistan se trouve parmi les premiers pays où la plupart des enfants ont été affectés par des violations graves en 2021.

En 2001, lors du début d'une phase de post-conflit et de reconstruction en Afghanistan, le nombre estimé de réfugiés installés dans les pays voisins, en particulier en Iran et au Pakistan, s'élevait à 2,5 millions, selon Robert (2012) et Samady (2005). Ce nombre demeurait similaire selon le rapport de l'ONU datant de 2009. Selon le rapport de l'UNICEF de 2014, plus de 140 districts sur 328 (43 %) étaient considérés comme des régions à risque élevé. Selon un rapport de la Banque mondiale portant sur l'éducation comme outil de résilience dès le développement de la petite enfance en contexte de conflit et de crise, des 14 millions d'enfants de moins de 15 ans recensés, le tiers aurait moins de 5 ans. Le taux de mortalité infantile mentionné était très élevé, 31 % des enfants de moins de 5 ans étaient en sous-poids et 55 % souffraient

de retard de croissance. De plus, ce sont 26% des déficiences qui surviendraient dès la première année de vie des enfants, à la suite de soins maternels, de l'absence de vaccination, de problèmes au niveau de la nutrition, de l'absence de soins médicaux, etc. (Trani et al., 2012). Selon le rapport de *Human Rights Watch*, l'Afghanistan a connu l'une des pires crises humanitaires mondiales en 2023, avec plus de 28 millions de personnes – soit près des deux tiers de la population – ayant eu besoin d'une aide d'urgence, dont 14,7 millions pour qui cela était une question de survie. Parmi les plus touchés figurent 3,2 millions d'enfants de moins de cinq ans souffrant de malnutrition aiguë, sur un total de quatre millions d'Afghans. La situation s'est détériorée en raison du retrait massif de l'aide internationale depuis août 2021, du manque d'assistance humanitaire en 2023 et d'une sécheresse prolongée, aggravée par les changements climatiques.

L'Afghanistan, en tant que théâtre de conflits armés depuis de nombreuses années, présente un contexte complexe. Les répercussions de la guerre ont profondément marqué son histoire et son peuple, y compris ses enfants. La destruction de la stabilité familiale, de la vie de quartier et des institutions, y compris des écoles ou des centres éducatifs, a posé de nombreux défis à ceux et celles chargés d'assurer les services éducatifs destinés aux enfants.

Un des principaux obstacles est le manque de données fiables sur les enfants, en particulier ceux d'âge préscolaire et primaire. Comme l'expliquent Euwema et al. (2008), dans de nombreuses zones de conflit, il est difficile de déterminer l'âge précis des enfants. En Afghanistan, les actes de naissance, qui établissent le nom, la filiation et la date de naissance de l'enfant, sont souvent inexistant. En effet, de nombreuses naissances ne sont pas enregistrées, ce qui est exacerbé par le fait que beaucoup d'entre elles ont lieu à domicile. Le nom des femmes n'apparaissait pas sur la plupart des documents d'identification. Le droit à une existence légale n'est pas nécessairement respecté. Un nombre important d'enfants n'a donc pas d'identité légale. Comme le souligne l'UNICEF (2020), l'existence légale est considérée essentielle, notamment pour faire respecter les droits des enfants à la santé, à l'éducation, à la protection contre les abus et l'exploitation.

En Afghanistan, l'âge adulte s'amorce dès le mariage, qui peut parfois avoir lieu dès l'âge de 12 ans (Euwema et al., 2008). Ces éléments mettent en évidence des écarts significatifs par rapport aux cadres de développement occidentaux, étant donné que, pour catégoriser les enfants selon ces normes, il est nécessaire de préciser l'âge pour définir les stades de développement de la petite enfance. Cependant,

dans les situations de conflit, l'âge exact des enfants est souvent inconnu, ce qui complique l'application de ces cadres. Par ailleurs, comme l'expliquent Papalia et Feldman (2014), il n'existe pas qu'une seule définition ni même une compréhension uniforme du concept de bien-être de l'enfant. En Afghanistan, par exemple, le bien-être d'un enfant n'est pas toujours compris et défini de la même manière qu'aux États-Unis. À cet effet, et de manière à circonscrire notre compréhension de ce concept, nous adoptons la notion de bien-être psychosocial, soulignant l'importance des interactions entre l'univers intérieur d'un enfant et son environnement social extérieur (Euwema, 2006), afin d'examiner les impacts de la guerre sur les enfants afghans. Le bien-être psychosocial d'un enfant est étroitement lié aux facteurs de risque et aux facteurs de protection associés aux capacités de résilience des enfants en contexte de guerre.

Selon les explications de Euwema (2006), les enfants affectés par un conflit armé peuvent être confrontés à des risques similaires à ceux rencontrés par les enfants vivant dans des environnements plus stables. Toutefois, les enfants provenant de zones de guerre doivent également affronter des facteurs de risques liés au conflit armé.

Dans le tableau 1.1, un résumé des facteurs de risque identifiés par Euwema (2006) est présenté, mettant en évidence les impacts de la guerre sur le bien-être psychosocial des enfants. Ces facteurs de risque sont répartis en trois niveaux : individuel, familial et social. Il est crucial de reconnaître que les pratiques éducatives et les réponses des enfants à ces risques peuvent varier considérablement en fonction du contexte culturel dans lequel ils évoluent. En effet, comme le souligne Euwema (2006), les études menées et les paradigmes développés dans des sociétés occidentales ne peuvent pas être simplement intégrés à d'autres contextes culturels.

CHEZ L'ENFANT	AU NIVEAU PARENTAL OU FAMILIAL	AU NIVEAU COMMUNAUTAIRE OU SOCIÉTAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouveau-né prématuré</li> <li>• Anomalies à la naissance</li> <li>• Maladie grave ou chronique</li> <li>• Tempérament (lenteur ou difficulté d'animation)</li> <li>• Handicap mental (dysfonctionnement cognitif et handicap psychique)</li> <li>• Traumatisme pendant la (petite) enfance</li> <li>• Attachement insécuré</li> <li>• Caractère antisocial auprès des pairs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isolement matériel et psychologique</li> <li>• Violence conjugale</li> <li>• Sévérité excessive et maltraitance</li> <li>• Déstructuration familiale</li> <li>• Faible implication des parents auprès des enfants</li> <li>• Absence de domicile fixe</li> <li>• Exclusion sociale, discrimination</li> <li>• Alcoolisme, toxicomanie et autres dépendances</li> <li>• Troubles psychiques</li> <li>• Décès d'un membre de la famille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauvreté</li> <li>• Structures et services inadéquats (sociaux, sanitaires, éducatifs, etc.)</li> <li>• Violence sociale (discrimination, marginalisation, racisme, etc.)</li> <li>• Exposition à des produits toxiques</li> <li>• Violence médiatique</li> <li>• Éclatement communautaire et absence de cohésion sociale</li> </ul>

Tableau 1.1. Les facteurs de risque du bien-être de l'enfant (Euwema, 2006, p. 22, traduction libre)

### 1.1.1 La perturbation des liens d'attachement entre l'enfant et sa famille

Pour Bronfenbrenner (1979) le cercle le plus intime du modèle écologique, est le microsystème et la relation de l'enfant avec son environnement immédiat, c'est-à-dire la famille, la maison et la garderie (Papalia et Feldman, 2014). Le bien-être psychosocial de l'enfant est fragilisé lorsque ce microsystème est touché. C'est ce qui se produit lorsqu'un enfant d'âge préscolaire subit la destruction de son milieu de vie, des centres éducatifs qu'il fréquente ou la mort de ses parents après un conflit. Selon Williams et al. (2005), l'un des problèmes de la guerre provoquant le plus grand impact chez les tout-petits survient lorsque les personnes responsables (parents, enseignants ou autres) de l'enfant sont incapables de répondre à ses besoins, soit en raison de leur disparition, de leur mort, de blessures graves ou de l'épuisement physique et mental qui les affecte. Les enfants ne reçoivent donc plus les soins dont ils ont besoin.

La qualité de la relation d'attachement durant la période de croissance de l'enfant est déterminante pour son développement social et cognitif (Kamel, 2007). À la suite d'un conflit armé, de nombreuses situations complexes et violentes émergent, ayant de lourdes conséquences sur les individus impliqués. Ces personnes peuvent souffrir de traumatismes émotionnels significatifs, tels que des épisodes de dépression ou un stress intense. Cette situation aura pour effet immédiat de réduire considérablement la qualité et la quantité d'attention accordée à leur réponse aux besoins des enfants. Il s'agit d'une indisponibilité émotionnelle, phénomène ayant des effets négatifs significatifs sur le développement de l'enfant, son comportement et son niveau d'attention et d'anxiété (Kamel, 2007).

Karaağaçlı (2022) a exploré l'impact de la guerre sur les enfants en Afghanistan et qui a cerné l'effet des expériences violentes et des conditions adverses de vie dans ces contextes. Il a lui aussi identifié les conséquences négatives de la destruction des microsystèmes et des liens d'attachement perturbés associés au soutien limité des personnes significatives qui entourent les enfants.

La violence généralisée et aussi, les déplacements forcés perturbent gravement les relations sécurisantes entre les enfants et leurs figures d'attachement, telles que leurs parents et leurs enseignants. Par ailleurs, les enfants séparés de leur famille, perdent leurs repères et sont exposés à des traumatismes physiques et émotionnels importants. Dans le cas de décès des parents, plus particulièrement des pères, et de perte du revenu familial qui s'ensuit, ils sont parfois obligés d'assumer le fardeau économique du foyer.

Selon les données de l'UNESCO (2022), à la complexité de la situation s'ajoute le problème alarmant de l'analphabétisme, avec 80 % des femmes afghanes ne sachant ni lire ni écrire. L'UNESCO (2022) souligne que ce facteur, combiné à la violence domestique, aux structures tribales patriarcales et à une éducation religieuse stricte, crée un environnement oppressant. Ces conditions privent les enfants d'un cadre stable et sécurisé, leur imposant des responsabilités émotionnelles et physiques disproportionnées dès leur plus jeune âge. L'ensemble de ces facteurs contribue à l'épuisement mental des enfants, entravant leur développement et leur bien-être. Les statistiques provenant des Services de Protection de l'Enfance en Afghanistan (ACP, 2022) démontrent également que 29% des enfants afghans sont exposés à une violence perpétrée par leurs parents, leurs enseignants et leurs proches aînés. Ces violences prennent diverses formes telles que des insultes, des humiliations, des injures et des abus physiques. Les rapports de la Commission Indépendante des Droits de l'Homme (2022), révèlent en effet que 37% des enfants auraient été victimes de violence domestique, 13% auraient subi des violences à l'école, 10% dans des lieux

religieux, 10% dans un contexte de travail et 7% en auraient fait l'expérience dans la société en général. Les violences physiques auraient touché 40% des enfants. Ce serait 44% d'entre eux qui auraient été victimes de violences psychologiques<sup>2</sup>.

Enfin, les données de l'ONU (2022), font état de 14 000 cas de violence contre les enfants signalés au cours des quatre dernières années en raison de la détérioration des conditions de sécurité en Afghanistan. Ces chiffres représentent une augmentation de 82% par rapport à la période précédente de quatre ans, avec 3500 enfants décédés et 9 000 blessés lors de conflits, de frappes aériennes et d'accidents liés aux mines terrestres.

Entre août 2021 et la fin de 2022, au début de la réoccupation du territoire afghan par les talibans l'équipe chargé de la Mission d'assistance des Nations unies en Afghanistan (MANUA) et l'UNICEF, a confirmé 4 519 violations graves touchant 3 545 enfants (2 507 garçons, 985 filles et 53 enfants dont le sexe n'a pas été déterminé) âgés de quelques mois à 17 ans. Parmi ces violations, 2 722 ont eu lieu en 2021 et 1 797 en 2022. Le rapport de cette équipe a classé les violations graves commises contre les enfants en six catégories principales : le recrutement et l'utilisation d'enfants; les meurtres et les mutilations; les viols et les autres formes de violence sexuelle; les attaques contre des écoles et des hôpitaux; les enlèvements, ainsi que le refus de l'accès humanitaire.

Les meurtres et mutilations d'enfants sont les violations les plus fréquentes, avec 3 248 enfants affectés (879 tués et 2 369 mutilés). Un fait préoccupant est la forte augmentation des refus de soutien humanitaire, passant de 31 incidents en 2021 à 718 en 2022. Le recrutement et l'utilisation d'enfants restent également élevés, avec 257 cas, bien qu'une diminution ait été observée en 2022 (54 cas) par rapport à 2021 (203 cas). De plus, le nombre croissant d'attaques contre des écoles (125), des hôpitaux (86) et des personnes protégées associées à ces institutions, reste alarmant.

### **1.1.2 La déficience chez l'enfant**

La déficience est un autre effet de la guerre qui empêche le développement des enfants sur le plan physique, mental et sensoriel (Irvine, 2015) et qui affecte globalement leur bien-être psychosocial. Les cas

---

<sup>2</sup> ONU (2024). Déclaration publique de la Présidente du Groupe de travail du Conseil de sécurité sur les enfants et les conflits armés : <https://press.un.org/fr/2024/sc15747.doc.htm>

des enfants les plus vulnérables sont les enfants orphelins, séparés, handicapés, atteints du VIH, nomades ou en bas âge (Kamel, 2007).

Rauscher et MacClintock (1997) présentent cinq catégories de déficiences liées à des situations de conflit armé :

La déficience perceptuelle comme la surdité et la cécité; la déficience motrice comme la lésion des nerfs, la lésion médullaire et les brûlures; la déficience de développement comme les troubles d'apprentissage et les troubles de la parole; la déficience liée à l'épidémie ou à d'autres maladies associées à l'environnement comme le VIH, la polio et d'autres maladies contagieuses; la déficience psychiatrique comme l'anxiété et le trouble de stress post-traumatique ou autres traumatismes liés à la guerre (Rauscher et MacClintock, 1997, p. 199)

Ces déficiences sont notamment provoquées par des explosions, des effondrements des bâtiments, des expositions à des substances chimiques, des blessures par balle, des tortures, des violences sexuelles, de la malnutrition, de la consommation de drogue pendant la grossesse, des conditions de vie insalubres, un manque d'assistance sanitaire ou de l'eau contaminée. La Classification de Rauscher et MacClintock (1997), intègre le trouble de stress post-traumatique (TSPT) à la catégorie psychiatrique des déficiences causées par la guerre. Ce type de traumatisme peut également être associé à des changements biologiques. En effet, l'impact du conflit peut être intériorisé par le métabolisme. En ce sens, il a été suggéré que des modifications épigénétiques pourraient jouer un rôle dans la santé mentale après une guerre.

Le terme TSPT ou le traumatisme de la guerre, qui est souvent utilisé dans la littérature psychiatrique, sous-tend que les réactions des enfants devant des conflits suivent un modèle plutôt uniforme. De fait, il est possible que le traumatisme affecte les enfants et leurs familles de différentes manières, en influençant notamment l'atmosphère familial, les valeurs et les croyances, en réduisant la capacité des individus concernés à s'accorder émotionnellement ou à partager, et en affectant les scripts relationnels, les codes et les histoires familiales. Concrètement, toutes ces dimensions peuvent influencer les réponses individuelles au traumatisme des membres de la famille (Punamaki et al., 2018 dans Twohig et al., 2024).

Selon Boyden (2005) et Vygotsky (1978), l'enfant est considéré comme un agent actif de son développement, de ses interactions avec son milieu de vie et de ses réactions face aux conflits (Kamel, 2007). Considérant que la résilience face au développement du TSPT soit liée à la présence d'attachements sécurisés tôt dans la vie de l'enfant, les enfants vivant dans des zones de guerre peuvent être encore plus

confrontés à des contextes vulnérabilisants (Twohig, Lyne, et McNicholas, 2024). Les réponses psychosociales aux traumatismes chez les enfants et le personnel éducatif nécessitent une attention accrue en raison de leurs impacts à long terme sur leur bien-être psychosocial. Les établissements éducatifs peuvent jouer un rôle crucial dans l'offre de soutien psychologique aux enfants traumatisés. Cependant, le manque de ressources humaines et de connaissances empêche les enseignants et les autres professionnels de l'éducation d'identifier les enfants en détresse et de les orienter vers un soutien approprié. Il est également important de noter que dans certains cas, la communauté éducative peut contribuer involontairement au traumatisme des enfants en raison de pratiques pédagogiques inadaptées ou de comportements insensibles. (Mercy Corps 2014b; LIRS 2016; International Alert 2016 dans Commins, 2017).

### **1.1.3 Discrimination sociale (iniquité de genre)**

La violence liée au genre est bien connue dans les environnements post-conflits. Dans de telles conditions, l'expérience vécue par les filles diffère de celle des garçons (Sharkey, 2008).

Afin d'offrir un moyen de démontrer la vulnérabilité des filles dans certains contextes post-conflit, Sharkey (2008) prend en compte la résilience dans la perspective du modèle socio-écologique de Bronfenbrenner (1979). Elle parle également des relations entre les personnes et l'environnement afin de situer les facteurs de risque et de protection dans un cadre multi-systémique.

Le cadre multi-systémique propose 5 systèmes dans lequel l'individu s'inscrit au centre. Dans le cas de la fille, elle s'inscrit d'abord au centre de son environnement, intégrée dans le microsystème, le mésosystème, exosystème et les niveaux du macrosystème et affectés par le niveau du chronosystème. Les caractéristiques personnelles des filles telles que les résultats scolaires, les compétences, les effets des expériences du passé, les peurs et les espoirs pour l'avenir sont contenus également dans le centre du modèle. Le microsystème est la couche représentant les réseaux, qui comprend les relations avec les enseignants et les pairs (par exemple, lorsque la fille se trouve à la maison, à l'école, dans la communauté). Le mésosystème (ou connexions entre les microsystèmes) contient les relations entre et parmi les personnes avec lesquelles la fille a un contact direct. La couche des relations indirectes et des réseaux, le niveau de l'écosystème (contenant des personnes et des environnements ayant des liens directs avec ceux qui sont en connexions indirectes) comprend les relations entre et parmi les personnes qui ne sont pas liées à la fille elle-même, telles que les enseignants et les ONG. La couche la plus externe, le niveau du macrosystème (économique, politique et facteurs culturels encadrant les autres cercles du modèle), représente le contexte le plus large. (Sharkey 2008, p. 572, traduction libre)

Un des facteurs primordiaux dans la marginalisation des filles est la charge de travail à domicile (microsystème), le fait de prendre soin de sa famille (frères, sœurs, proches aînés), puis les mariages

précoce et la naissance de bébés (Kirke, 2004). Un autre exemple de marginalisation des femmes dans les projets post-conflits est situé à l'échelle nationale (macrosystème), où c'est l'image des hommes, le plus souvent, qui est mise de l'avant pour les postes de direction ou de militaires, tandis que les femmes occupent le rôle de reproduction de la nation (Byrne et Mcculloch, 2012).

Au cœur des systèmes d'éducation post-conflits, cette « inégalité de scolarisation entre les filles et les garçons est remarquable » (Sinclair, 2003). L'éducation post-conflit pour les filles est un facteur à la fois de risque et de protection (Sharkey, 2008). Dans plusieurs cas, les filles qui ont eu accès à l'école (le mésosystème) avant le conflit sont forcées de la quitter et celles qui n'y avaient pas accès ni le droit d'y participer, en perdent la chance d'y accéder (Kirke, 2004). Par exemple, si les infrastructures de l'école ou du quartier sont inappropriées, comme l'absence de routes sécurisées, le risque d'agression sexuelle sur le chemin vers l'école augmente. Cette insécurité affecte directement la participation à l'école, car les élèves et les éducatrices peuvent être victimes de maltraitance ou de violence, ce qui dissuade leur fréquentation régulière (Sharkey, 2008).

Dans plusieurs cas, même le curriculum contribue à cette marginalisation (Sharkey, 2008). Sarvarzade et Wotipka (2017) ont examiné les manuels scolaires de certains pays sous conflit afin de mettre en lumière la question des genres dans le système scolaire d'un État. Selon eux, la représentation du rôle des femmes et des jeunes filles dans les manuels scolaires reflète généralement les valeurs et la vision de l'État. En Iran, après la révolution islamique, un changement s'est imposé dans le style vestimentaire. Le contenu et les images des livres scolaires portaient davantage sur les choix vestimentaires que les femmes devaient adopter, en respect des codes vestimentaires musulmans. En comparaison, en Turquie la présence des femmes et des filles, dans les manuels scolaires, a diminué de façon significative (Sarvarzade et Wotipka, 2017).

Sous le régime des talibans en Afghanistan, après l'interdiction de l'éducation aux filles, les images de femme ou de fille ont été complètement effacées des manuels scolaires. Cette politique a non seulement privé les filles de leur droit fondamental à l'éducation, mais elle a également contribué à effacer leur présence et leur importance dans la société afghane. Même après le départ des talibans, le gouvernement afghan de l'époque d'Ashraf Ghani (2014-2021) a privilégié le nationalisme, en évitant de parler ouvertement de la liberté et des droits des femmes, qu'il percevait comme des sujets potentiellement menaçants (Sarvarzade et Wotipka, 2017).

Dans une étude, Burde et Khan (2016, 2005-2007) explorent les questions d'accès à l'éducation des filles dans des contextes de violence en Uruzgan, une province du centre de l'Afghanistan. Ils tentent de comprendre les tensions normatives auxquelles les intervenants occidentaux peuvent être confrontés dans une société affectée par le conflit comme celui de l'Afghanistan. Les entretiens qualitatifs qu'ils ont menés fournissent une image détaillée des difficultés auxquelles les communautés en Uruzgan sont confrontées, ainsi que des efforts des parents pour soutenir leurs enfants face aux pressions normatives adverses, le tout dans un contexte de ressources limitées.

Toujours selon les auteurs, les principaux obstacles rencontrés par les parents lors de l'envoi de leurs enfants à l'école dans cette région d'Afghanistan sont la pauvreté, la violence ambiante contre l'éducation et leur propre manque de scolarité. Les mères répondantes ont offert des perspectives poignantes sur ces défis, décrivant leurs efforts de négociation avec leurs maris et voisins afin de pouvoir envoyer leurs enfants - y compris leurs filles - à l'école. Ces constats révèlent une société déchirée par le conflit et les divisions sociales. Le conflit violent constraint les familles à réagir de manière pragmatique, en particulier en ce qui concerne la sécurité des enfants sur le chemin de l'école, suscitant des craintes d'agressions physiques et d'atteinte à la réputation.

Les idées attribuées aux étrangers servent de toile de fond aux luttes normatives locales, notamment par des interprétations concurrentes entre l'islam et le *Pashtunwali*, le code d'honneur coutumier des tribus pachtounes de l'Afghanistan. La présence de l'Occident se manifeste dans les craintes exprimées par certains parents concernant l'endoctrinement et la laïcisation des écoles gouvernementales. Ces craintes ont des racines historiques, remontant aux contestations des idées islamiques locales par des Afghans éduqués revenant de pays modernisés. Les médias influencent également la vie des plus marginalisés, comme le montre l'impact de l'analphabétisme sur la vie quotidienne. En appelant à l'éducation des filles, les mères font référence à leurs propres difficultés et aux normes promues par l'islam, enracinant ainsi leur appel dans la valeur de l'éducation et dans les enseignements religieux. Bien que les normes internationales ne soient pas explicitement mentionnées, leur exposition accrue au monde extérieur complète et renforce leur demande de ces droits (Burde et Khan, 2016, p. 44, traduction libre).

Dans le paysage de la recherche portant sur l'éducation en Afghanistan, l'attention a été concentrée sur les dynamiques de conflit et les disparités de genre au niveau scolaire. Ces études ont sans aucun doute été cruciales pour comprendre les défis auxquels sont confrontés les enfants, les familles et l'ensemble de

la communauté éducative dans leur parcours. Cependant, une lacune importante persiste dans la compréhension de la petite enfance dans le contexte post-conflit. En explorant le contexte de la petite enfance afghane, nous espérons cerner comment les initiatives dans ce domaine peuvent contribuer à la construction d'une dynamique de maintien de paix. Depuis le retour des talibans en 2021, et que les débats sur la restriction de l'éducation des filles se sont intensifiés, l'éducation à la petite enfance n'a pas été abordée dans les discussions médiatiques portant sur la situation de l'éducation après la réoccupation. Cette omission souligne encore davantage l'importance des recherches qui visent à mettre en lumière ce domaine.

## **1.2 Les répercussions de la guerre sur l'éducation**

Dans la première section de notre analyse, nous avons abordé les facteurs de risque influençant les enfants touchés par les conflits armés. Nous avons souligné que la destruction des microsystèmes de l'enfant accroît les risques et compromet les liens d'attachement, ce qui peut entraîner des répercussions négatives sur leur résilience et, par conséquent, sur leur bien-être psychosocial et leur développement.

À l'inverse des facteurs de risque, les facteurs de protection qui favorisent la résilience chez les enfants touchés par la guerre sont difficiles à identifier dans un contexte interculturel. Les éléments qui constituent ces facteurs de protection varient selon les cultures et ne permettent pas de démontrer leur universalité. Ces facteurs s'appliquent à des cas divers d'enfants dans des situations de conflit ou post-conflit, chaque fois dans un contexte culturel particulier. Chaque culture présente des facteurs de protection spécifiques, bien qu'il en existe certains de plus généraux. Cependant, le manque d'études approfondies empêche de bien cerner ces spécificités culturelles et leur impact (Euwema, 2006). Comme Boyden et Mann (2005) l'expliquent, le manque de documentation des recherches sur la résilience chez les enfants est également un problème. De fait, la plupart des enfants qui ont connu des situations catastrophiques de conflits armés résident à l'autre côté du monde et leur comportement n'a pas toujours été bien compris, ni même déclaré.

Pourtant pour Sommers (2003), l'éducation, qui est un droit fondamental des êtres humains (Sinclair, 2003) constitue un facteur de protection pour les enfants dans une situation post-conflit. Selon Evans (1996), offrir aux enfants une éducation de base qui tient compte des besoins de leur développement global ainsi que de leur bien-être psychosocial est essentiel dans le processus de reconstruction sociale

d'un pays en contexte post-conflit. Selon Machel (2001), dans les zones touchées par un conflit armé, une diversité de services de soutien est nécessaire pour répondre adéquatement aux besoins des enfants. Le développement cognitif, émotionnel et social des enfants a autant d'importance que leur développement physique et leurs besoins de sécurité et de santé.

Dans cette perspective, il est essentiel d'engager une réflexion sur une éducation post-conflit appropriée, conçue pour favoriser le bien-être psychosocial des enfants affectés. Pour ce faire, nous allons examiner les impacts des conflits armés sur les systèmes éducatifs, ainsi que sur les enseignants, les éducateurs et éducatrices, les intervenants, les enfants et la communauté éducative dans son ensemble. Cette réflexion nous permettra d'ouvrir un débat sur la manière dont l'éducation à la petite enfance peut être adaptée de manière à répondre aux besoins spécifiques des enfants vivant dans des contextes post-conflits. L'objectif principal est de favoriser leur bien-être psychosocial et leur développement global.

Les conflits armés ont un impact dévastateur sur le secteur de l'éducation d'un pays, tant de manière directe qu'indirecte. Ces dommages se manifestent de diverses façons, allant de la destruction des infrastructures éducatives à la perturbation des processus d'apprentissage et à l'atteinte du bien-être mental et physique des enfants, et des éducateurs. Des études empiriques récentes mettent d'ailleurs en lumière la complexité de ce phénomène et démontrent comment les expériences passées des individus dans des contextes de conflit armé influencent de manière significative les processus actuels de transmission des connaissances et d'acquisition des compétences (Akbulut-Yuksel, 2014; Blattman and Annan, 2010; Islam et al., 2016; Justino et al., 2014; Leon, 2012; Shemyakina, 2011; Verwimp and Van Bavel, 2014 dans Utsumi, 2022). Depuis l'an 2000, avec l'émergence d'une nouvelle forme de conflit, à savoir le conflit interne internationalisé, les recherches sur la relation entre le conflit et l'éducation ont été menées selon diverses perspectives, principalement à travers des approches qualitatives (Utsumi, 2022).

Sommers (2002) résume les problèmes d'éducation nationale dans un pays touché par la guerre par les particularités suivantes :

Dans des contextes de conflit, lorsque la légitimité du gouvernement est mise en question, le système éducatif national se trouve également fragilisé, car les centres éducatifs deviennent des instruments de propagande pour le gouvernement en place. Les curriculums sont alors réorientés pour former une génération fidèle au régime. Le système éducatif se trouve encore davantage affaibli par la montée des

agences internationales qui proposent de meilleures conditions de travail et des salaires plus élevés, attirant ainsi le personnel éducatif. Cela crée une concurrence entre les acteurs internationaux et le gouvernement, chacun imposant ses propres idéologies, parfois déshumanisantes ou diabolisant, pour surmonter les traumatismes de la guerre. Dans certains cas, les écoles se transforment même en bases militaires. Bien que les établissements restent ouverts, le taux d'absentéisme reste élevé, en raison des bouleversements économiques et sociaux, et de la nécessité de concentrer les efforts sur la survie des familles et des communautés. Dans ces conditions, la scolarisation perd de sa valeur, car elle semble incapable d'offrir un accès à un emploi ou à un avenir meilleur.

Comme l'explique Utsumi (2022), les études du début des années 2000 étaient souvent limitées par un manque de données internationales comparables. Cette lacune peut en partie s'expliquer par les difficultés rencontrées pour recueillir des données au cœur des pays en situation de conflit. Pour remédier à cette lacune, un nombre croissant d'études empiriques menées après les conflits ont réussi à démontrer l'impact négatif à long terme des conflits armés sur l'éducation. Utsumi (2022), dans une étude portant sur cette thématique en Afghanistan entre 2005 et 2007, évoque une baisse significative du taux de scolarisation des enfants du primaire résidant dans les zones de conflit par rapport à ceux vivant ailleurs. En outre, l'auteur aborde la notion de résilience communautaire dans les zones de conflit. Les résultats révèlent que la contribution financière des membres de la communauté à l'éducation a un impact notable. Lorsque les membres de la communauté dans les zones de conflit soutiennent activement l'éducation, le taux de scolarisation tend à augmenter. Utsumi (2022) examine également l'effet de propagation du conflit, qui fait référence à la manière dont les effets néfastes d'un conflit dans une région peuvent se propager dans des zones voisines ou même éloignées. Cela indique que les vagues de conflit ont un impact négatif sur le taux de scolarisation des enfants, notamment chez les filles. Cependant, l'effet positif de la contribution financière des membres de la communauté à l'éducation, en tant que manifestation de la résilience communautaire, augmente également lorsque la communauté se trouve plus près du centre du conflit (Utsumi, 2022).

Il est également important de noter que les résultats empiriques de l'étude d'Utsumi (2022) ont démontré que la participation des femmes au processus décisionnel avait un fort potentiel pour l'amélioration du taux de scolarisation des filles. Cette constatation souligne l'importance de considérer le genre dans la recherche sur la petite enfance, surtout que ce domaine est fortement féminisé.

En s'intéressant à l'histoire de l'éducation afghane, il est rapidement possible de saisir l'ampleur des impacts à long terme des années de conflits armés sur son système éducatif, y compris sur celui de la petite enfance. En Afghanistan, l'éducation dite moderne débute dès 1875 (Samady, 2001). Avant cette période, les institutions éducatives formelles n'existaient pas et l'éducation dite traditionnelle se déroulait dans les maisons et les centres religieux comme les mosquées et les *madrassas*<sup>3</sup> (Khwajamir, 2016). La méthode traditionnelle, qui a été conçue pour les hommes, se centre fortement sur les études religieuses et les guides communautaires en accordant un regard sur la littérature, la poésie, l'histoire et la médecine traditionnelle (Samady, 2001).

En 1921, après l'indépendance du pays face à l'Angleterre, les filles ont aussi trouvé leur place au sein de quelques écoles primaires de la capitale. Dans les années suivantes, l'éducation moderne a connu ses hauts et ses bas, mais elle a permis des améliorations, surtout au niveau primaire (Samady, 2001). Cela ne durera toutefois pas longtemps, car le taux de fréquentation chute avec l'occupation de l'Union soviétique en 1979. Plusieurs familles ont été déplacées pendant cette période et beaucoup d'enfants sont devenus orphelins. Environ 6 millions de personnes, sur une population de 16 millions, se sont enfuies vers les pays voisins (Khwajamir, 2016).

En 1992, l'État islamique (gouvernement du *Mujahideen*) a reconnu l'importance d'une éducation nationale indépendante, mais les conflits entre les chefs du *Mujahideen* et la dominance des talibans ont finalement ramené le système éducatif à une éducation nationale religieuse. En raison de la pénurie de population locale éduquée et de l'absence de ressources et d'infrastructures pour établir un système éducatif national universel, les organisations internationales, avec l'aide des communautés locales, ont mis en place des ressources afin d'offrir des services éducatifs de base (Samady, 2001). Les centres communautaires ont toujours eu un rôle très important dans l'éducation des enfants en Afghanistan. Toutefois, à cette époque les filles ont perdu leur droit de scolarisation. Durant cette période, les femmes de la communauté ont pris la responsabilité d'éduquer les filles en les accueillant volontairement chez elles dans leurs maisons (Kirk et Winthrop, 2008). Pendant le conflit et la longue période d'instabilité qui suivit, le pays a accueilli de plus en plus d'organisations ainsi que des ONG internationales et nationales

---

<sup>3</sup> Il s'agit de jeunes enfants, jusqu'à onze ou douze ans, qui fréquentent généralement les écoles des mosquées pour étudier le Coran et des textes religieux connexes, tôt le matin, quelques heures par jour, souvent six jours par semaine (Burde, D., et al. 2015, p.1).

qui ont influencé les pratiques éducatives dans tous les niveaux scolaires. En effet, celles-ci arrivaient avec leur propre curriculum variant largement selon les différents organismes. En réponse à ce contexte, Samady (2001) suggère, qu'avec les conflits ethniques qui ont déjà divisé le pays, l'Afghanistan nécessite une éducation nationale unifiée pour renforcer la cohésion sociale et la culture de paix du pays.

Juste après la fin du contrôle des talibans sur l'Afghanistan en 2001, le pays a mis en œuvre une nouvelle politique éducative à grande échelle sous l'administration de Karzai. L'administration intérimaire de Karzai a immédiatement réouvert les écoles pour les garçons et les filles (UCDP, 2020). L'Afghanistan a adopté un programme d'éducation obligatoire de 9 ans, de la première à la neuvième année, avec l'âge officiel de scolarisation commençant à 7 ans et se terminant à 13 ans (Utsumi, 2022, traduction libre). De 2001 à 2006, des progrès impressionnantes ont été réalisés avec des inscriptions passant de 1 à 5 millions de personnes. En 2001, très peu de filles fréquentaient les écoles formelles, alors que plus d'un million d'entre elles ont été inscrites en 2006. Les écoles privées et celles des ONG représentaient de 3 à 5 % du nombre total d'écoles au pays. En 2002, une enquête menée par l'UNICEF et le ministère de l'Éducation (MoE) a suggéré que de tous les « espaces d'apprentissage », 31 % étaient informels (ONG ; gérés par la communauté ; gérés par la mosquée ; à domicile) (Gimbert et al., 2008).

En 2008, le ministre de l'Éducation a défini un projet national visant la mise en place d'une éducation primaire gratuite. En 2011, le taux de participation des filles à l'école a augmenté à 2,7 filles parmi 7,11 élèves, grâce aux programmes de MoE consacrés à l'engagement des femmes, des parents et des communautés (Trani et al., 2012). En 2015, le nombre total d'enfants dans tous les niveaux d'éducation était enregistré à plus de 9,2 millions (MoE, 2016).

Selon Utsumi (2022), après la chute du régime des talibans en 2001 et jusqu'à leur retour au pouvoir en août 2021, l'éducation en Afghanistan a progressé malgré des défis croissants associés à la sécurité de la population. Les initiatives de reconstruction et de développement éducatif semblent avoir atténué les effets négatifs de l'instabilité générale. Entre 2005 et 2007, le taux de scolarisation primaire a considérablement augmenté, passant de 37 % à 52 %, et ce, même si la sécurité afghane se détériorait simultanément.

L'occupation du pays par les talibans en 2021, a détruit, une fois de plus, l'espoir d'une paix persistante et a complètement modifié le contexte de l'éducation du pays. Considérant que les femmes sont celles qui

assument l'éducation à la petite enfance et que les talibans s'opposaient à ce qu'elles aient des activités en dehors du foyer, une grande majorité de ces femmes engagées dans le milieu éducatif se sont enfuies du pays. De plus, les personnes qui œuvraient dans des services éducatifs destinés aux filles ont dû détruire toute la documentation issue de travaux de plusieurs années d'effort éducatif afin de sauver la vie de ces femmes et celles des enfants qui fréquentaient ces services.

### **1.3 Exploration des défis de l'éducation post-conflit : la voie vers une paix incertaine**

La phase de reconstruction d'un pays déchiré par la guerre est cruciale. Elle joue un rôle majeur dans le futur d'un pays en situation post-conflit. Le processus de reconstruction est déterminant pour orienter un pays vers un développement constructif offrant des conditions pour garantir une paix durable. Le manque de vision d'ensemble ou d'une vision adaptée aux besoins essentiels d'un pays en situation post-conflit pourrait nuire au processus de consolidation de la paix. D'après Richardson et al. (2004), il n'existe aucune formule globale et universelle identifiant les facteurs qui favorisent la reconstruction dans une situation post-conflit. Rétablir la sécurité reste une condition essentielle à la reconstruction.

Selon Pigozzy (1999), un pays bouleversé par une crise connaîtra trois différentes phases dans son passage vers la paix. La phase « bruyante », qui fait partie de la situation de conflit, et les phases de « transition » et de « reconstruction », qui font partie de la situation post-conflit. « Le scénario de reconstruction des systèmes éducatifs après un conflit ou une catastrophe est un défi majeur pour les planificateurs et les gestionnaires de l'éducation » (Sinclair, 2003, p. 30). Cependant, la reconstruction offre une occasion unique d'exposer les pratiques discriminatoires et de promouvoir des formes d'éducation plus inclusives, en ce qui concerne les défis éducatifs (Miles, 2018). L'espoir existant dans la phase de reconstruction encourage la population réfugiée et déplacée à retourner vivre dans son pays afin de travailler conjointement avec la population restée sur place, à la reconstruction de leur pays et de leur communauté (Sinclair, 2003). L'éducation acquiert, en effet, un rôle essentiel dans cette phase. Au niveau de l'éducation formelle, la reconstruction du système éducatif constitue un des défis les plus importants.

Ce processus s'organise selon trois types : physique, idéologique et psychologique. La reconstruction physique a comme finalité première d'assurer l'existence d'infrastructures appropriées permettant l'accessibilité aux écoles, la reconstruction idéologique vise à offrir un processus éducatif inclusif et

démocratique, finalement, la reconstruction psychologique se propose d'assurer la santé psychologique des enfants et du personnel du milieu éducatif (Miles, 2018).

Cependant, comme le signale Sommers (2002), le rôle de l'éducation est très souvent sous-estimé dans le processus de reconstruction d'un pays en contexte post-conflit. La guerre renforce d'autant plus la pertinence de l'éducation pour le rétablissement psychosocial, la stabilité, la normalité, l'espoir et l'inculcation de valeurs et de compétences pour construire et maintenir un avenir pacifique essentiel. Il est donc décevant et regrettable que le soutien à l'éducation avant, pendant et immédiatement après les situations d'urgence demeure si peu reconnu (Sommers, 2002, p. 23, traduction libre).

L'importance de l'éducation a d'ailleurs été l'un des principaux thèmes abordés lors du Forum mondial sur l'éducation, qui a eu lieu à Dakar en avril 2000. Par rapport à « l'éducation pour tous », tous les enfants réfugiés, déplacés et de retour au pays, ont le droit à une éducation qui leur assure un environnement sécurisant et stable (Kamel, 2007). Avant de penser à la reconstruction du système éducatif dans le pays, une éducation adaptée favorisant la réintégration des enfants et de leurs parents dans leur société, soit « un effort pour rétablir l'accès à l'éducation » (Sinclair, 2003, p. 35), reste une première étape à entreprendre. Malheureusement, bien que la guerre ne soit pas un phénomène rare au cours des dernières décennies, « il existe relativement peu de matériel d'évaluation et de réflexion sur les interventions éducatives dans les contextes post-conflit et les recherches dans le domaine sont toujours dans la phase de maturation » (Miller et Affolter, 2002, p. 11). Malgré la prise de conscience croissante de la nécessité de la mise en place d'un système d'éducation dans les pays post-conflits, il y a toujours une résistance parmi les acteurs internationaux et les gouvernements nationaux à répondre à ce besoin.

Selon Sommers (2002), cette situation s'expliquerait par la faiblesse de la structure gouvernementale au pouvoir, le budget limité des acteurs internationaux qui est réservé aux besoins fondamentaux de la population (comme la nourriture et le logement), et le manque de stratégie et de coordination entre le système d'éducation nationale et les agences internationales. En 2018, Miles a entrepris une étude documentaire portant sur l'éducation post-conflit inclusive, en mettant l'accent sur les besoins des enfants en situation de handicap. Cette recherche s'est portée sur cinq bases de données spécialisées dans le domaine de l'éducation. Les critères de recherche de Miles étaient : l'éducation, le conflit et la déficience. Dans la section « Ma propre collection », Miles a constaté que 38 articles satisfaisaient à ses critères, la majorité provenait de rapports d'organisations internationales. De ce nombre, seulement 17

comprenaient les mots-clés « éducation » et « conflit ». Afin d'enrayer le manque de soutien au niveau de la petite enfance, Kamel (2007) se réfère à l'exploration monographique de la Banque mondiale (2005). En effet, la plupart des monographies se concentrent sur l'éducation primaire et la situation d'urgence. La petite enfance et la reconstruction post-conflit sont beaucoup moins étudiées (Banque mondiale, 2005). Même si l'UNESCO mentionne les besoins psychologiques des enfants, durant des premières années de naissance, et qu'elle souligne l'importance de l'éducation à la petite enfance en situation d'émergence, ce domaine reste faiblement documenté (Kamel, 2006).

Dans les contextes post-conflit, les priorités sont données aux soins de santé et à la réponse aux besoins fondamentaux de la population, souvent au détriment de l'éducation. En 2008, par exemple, le financement alloué à l'éducation représentait seulement 3,1 % du budget global de l'aide humanitaire, ce qui illustre que l'éducation est souvent mise de côté, car elle n'est pas perçue comme un besoin de base essentiel (Réseaux d'information régionaux, cité dans Miles, 2018).

En ce qui concerne la petite enfance, l'un des problèmes majeurs est l'incapacité des aidants à répondre aux besoins des enfants. Les adultes responsables, à la suite de disparitions, de blessures ou de décès dans la famille et l'entourage, sont émotionnellement et physiquement épuisés (Williams et al., 2006, dans Kamel, 2008). De plus, selon Gabarino (1991), la plupart des enfants exposés à un traumatisme important sont en mesure d'y survivre et de le surmonter s'ils reçoivent le soutien de parents ou d'une autre personne significative qui les soigne. De plus, compte tenu des conditions d'éducation précédemment évoquées par Sommers (2002), les interventions de qualité qui se seraient déroulées durant la petite enfance pallieraient au manque d'enseignement primaire de qualité reçu dans des situations d'urgence et de conflit (Kamel, 2006).

En ce qui concerne l'Afghanistan depuis cinquante ans, l'éducation à la petite enfance a lieu presque exclusivement dans les mosquées, les *madrasas*, les maisons ou dans des centres communautaires (Burde, Middleton et Wahl, 2015). Avant 2001, la seule option existante pour les enfants d'âge préscolaire d'accéder à de l'éducation était via l'école coranique, ce qui est d'ailleurs de nouveau en vigueur de nos jours. Toutefois d'autres options d'accès à l'éducation à la petite enfance se sont développées depuis. L'arrivée des troupes américaines en 2001, a été accompagnée d'investissements dans différents secteurs ainsi que dans l'éducation. À partir de ce moment, plusieurs organismes internationaux ont pris en charge l'éducation. Les organismes nationaux avaient également gagné plus de liberté pour se développer.

Certains acteurs et activistes formés en exil sont aussi retournés au pays dans l'espoir de fournir aux enfants afghans une éducation de qualité. Dans les villes de Kaboul et d'Herat, les premières garderies privées dites modernes ont été mises en place afin de fournir un service de garde aux enfants des expatriés. Les élites afghanes qui avaient les moyens d'envoyer leurs enfants dans de telles organisations bénéficient donc de ces services. Au niveau national, les jardins d'enfants privés ont été développés principalement dans les villes de Kaboul, d'Herat et de Mazâr-e Charîf. Alors, après quelques années, la scène de l'éducation à la petite enfance afghane commence à tester une plus grande diversité d'approches éducatives au sein de garderies et de kindergartens internationaux et privés de Kaboul. Contre toute attente, en août 2013, une disposition du président de la République islamique d'Afghanistan avait permis d'unifier le système de soins de la petite enfance dans les « jardins d'enfants » pour les enfants de 3 mois à 5 ans. Une année d'éducation préscolaire dans les écoles primaires a également été ajoutée. Depuis 2013, parmi les 2 800 000 enfants éligibles, seulement 25 000 ont eu accès aux jardins d'enfants. La direction de ces établissements affirmait que le budget attribué par l'État était cinq fois inférieur au budget nécessaire au financement des besoins essentiels, la nourriture, le matériel, la construction de lieux adaptés et d'espaces appropriés, etc.

Depuis le retour des talibans, en 2021, les informations fournies sur les sites web de l'État afghan sont très contradictoires. Selon le responsable du Département du travail et des affaires sociales du pays, le réseau de jardins d'enfants du pays serait tout à fait opérationnel et plus d'un millier d'enfants de moins de sept ans fréquenteraient ces milieux à l'heure actuelle. Pourtant, selon le site web du MoE, il existerait seulement 21 jardins d'enfants à Hérat, une des plus grandes villes, dont 4 sont publiques et 17 autres sont privés. Cependant, Hub mondial de Genève pour l'éducation dans les situations d'urgence explique dans son rapport de 2022 sur le financement de l'éducation en situation d'urgence, que le financement de l'éducation en Afghanistan a été gravement entravé, exacerbant une situation déjà précaire. La montée des talibans en août 2021 a considérablement détérioré la situation humanitaire, notamment en ce qui concerne l'éducation des filles, dont le droit à l'éducation est nié. Sur les 4,2 millions d'enfants non scolarisés, 2,6 millions sont des filles, et l'interdiction de scolariser les filles au-delà de la sixième année prive actuellement à 1,1 million de filles supplémentaires l'accès à l'éducation. En 2021, les besoins de financement en éducation en Afghanistan étaient estimés à 84,5 millions de dollars pour répondre aux besoins d'un million de personnes en matière d'enseignement. Cependant, après l'arrivée au pouvoir des

talibans, ce chiffre a été revu à la hausse, atteignant 89,2 millions de dollars. Ultimement, seuls 24 % de ces besoins avaient été couverts.

#### **1.4 L'état de la situation et les enjeux des initiatives éducatives destinées à la petite enfance**

Burde (2019) et ses collègues ont mené des études approfondies en 2015 et en 2017 afin d'identifier les tendances de la recherche en éducation lors de situations d'urgence. Leur recherche a impliqué l'exploration de plusieurs bases de données académiques, notamment ERIC, ProQuest Central, PsycINFO, JSTOR, Google Scholar et Worldwide Political Abstracts. En plus de ces revues académiques, ils ont inclus à leur analyse des documents non officiels provenant d'organisations telles que l'INEE, le Comité international de secours (IRC), la Banque mondiale, l'UNESCO et J-PAL. Dans leurs recommandations de 2015, ils ont plaidé en faveur d'une augmentation des recherches dans ce domaine, en mettant l'accent sur des sujets tels que les réfugiés, les filles, les enfants handicapés et les programmes de développement de la petite enfance.

En 2017, ils ont constaté une croissance significative de la recherche dans les domaines de l'éducation des réfugiés et de l'éducation des filles, mais ont observé moins de différences marquées concernant les sujets liés à la petite enfance et aux enfants handicapés. Ils ont conclu que ce choix était dû à une convergence d'intérêts entre les enjeux de sécurité et les objectifs humanitaires. Cela dit, bien que l'augmentation significative de l'attention portée à l'éducation des réfugiés reflète les priorités politiques et les intérêts des États dominants à l'échelle mondiale, elle représente également un positionnement stratégique parmi de nombreux acteurs humanitaires. En répondant à la demande d'éducation parmi les réfugiés, les acteurs humanitaires parviennent souvent à trouver un terrain d'entente avec ces États (Burde, D. et al., 2019).

Selon le rapport d'évaluation de l'UNICEF (2014), portant sur des programmes menés entre 2003-2012, l'éducation à la petite enfance a finalement été incluse à partir de 2010. Selon le rapport de 2017, 5 300 000 enfants requéraient une aide humanitaire. Si l'on considère qu'un tiers d'entre eux étaient âgés entre 0 et 5 ans, le calcul approximatif nous porte à croire qu'environ 2 000 000 d'enfants d'âge préscolaire se trouvaient parmi eux. Le rapport de l'UNICEF de 2017, révélait que seulement 26 800 d'entre eux avaient eu accès à une aide psychosociale, sans mentionner combien avaient pu avoir également accès à une éducation.

L'intervention internationale en contexte post-conflit impose une divergence d'intérêts et de pratiques. Selon Kamel (2007), cette divergence se manifeste également dans la perception de la petite enfance post-conflit. Certains considèrent ces enfants comme des êtres incapables et traumatisés, tandis que d'autres les perçoivent comme une partie active de la société. Cette dualité se reflète dans les approches d'intervention privilégiées par ces instances internationales (Kamel, 2006), articulant interventions occidentales psychiatriques et initiatives basées sur le jeu et la récréation, telles que décrites par Machel (2002). Au début des années 2000, coïncidant avec la chute du pouvoir des talibans, l'attention internationale s'est davantage concentrée sur l'importance de l'intervention psychologique auprès des enfants touchés par la guerre. Cependant, les approches adoptées étaient largement façonnées par les paradigmes individualistes occidentaux, ce qui a entraîné une déconnexion entre les enfants et leur communauté. Comme le souligne Machel (2001), certains programmes de soutien psychologique se déroulaient dans des cliniques privées, isolant ainsi les enfants de leur tissu social et communautaire. Ces programmes, dirigés par des psychologues, étaient souvent centrés sur les symptômes individuels tels que le trouble de stress post-traumatique et la dépression, reflétant ainsi une perspective individualiste plutôt que collective (Wessells, 2016).

Comme l'expliquent Euwema et al, en 2008, les programmes d'intervention psychosociale continuent de privilégier une approche curative, axée principalement sur les traitements psychologiques des traumatismes passés. Cette approche demeure largement influencée par les modèles psychothérapeutiques occidentaux. Cependant, la plupart de ces programmes semblent déconnectés des réalités complexes des sociétés post-conflits, en cherchant principalement des résultats à court terme. Par conséquent, les traitements proposés ne répondent souvent pas aux besoins spécifiques des enfants dans leur contexte social et culturel. De plus, les formations dispensées aux intervenants sont souvent brèves et ne sont pas intégrées de manière significative au programme éducatif national. Cette situation contribue à une faible expérience des intervenants dans la prise en charge des besoins psychosociaux des enfants dans les environnements post-conflits (Jones, 2008).

Kamel (2006) met en lumière les limitations d'une approche monodisciplinaire, soulignant qu'elle ne parvient pas à répondre efficacement aux multiples aspects du développement des enfants. En revanche, une approche intégrée, prenant en compte les besoins physiques, psychosociaux et sociaux des enfants, est préconisée. Elle se réfère aux outils préconçus en Europe tels que les trousseaux pédagogiques de

l'UNESCO, qui se révèlent peu adaptées et flexibles pour les contextes culturels locaux, et souvent difficiles à mettre en œuvre par les éducateurs sur le terrain.

Wesselles (2016) explique que dans les dernières années, les initiatives éducatives dans les zones touchées par la guerre sont de plus en plus influencées par la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1979), qui s'attachent principalement aux interactions sociales des enfants dans leur environnement. L'approche préventive qui favorise les habiletés psychosociales, se concentre sur la résolution des problèmes et des situations de stress actuels ainsi que sur les défis du futur (Euwema et al, 2008). Comme Lloyd et Penn (2010) l'expliquent, les démarches post-conflits sont complexes et souvent controversées. Il semble nécessaire de disposer des stratégies qui sont inspirées de la connaissance et de l'expérience des acteurs locaux. L'approche préventive considère les enfants d'un point de vue transactionnel et écologique, soit comme faisant partie d'un tissu social plus vaste de relations et de structures (Euwema, 2006).

Jones (2008), parle d'un autre défi qui s'incarne dans la relation établie entre les particularités culturelles des pays post-conflits et la connaissance des comportements et des sentiments chez les enfants. Selon lui, les craintes des enfants ainsi que leurs attentes, besoins et espoirs peuvent varier d'un cas à l'autre. Pour ces raisons, le rôle des collectivités locales est essentiel dans tous les types de projets d'intervention post-conflit. Dans cette perspective, les enfants ne sont pas seulement considérés comme des individus traumatisés avec des besoins thérapeutiques particuliers, mais également comme une partie intégrante de leur collectivité. Les soutiens psychosociaux et les interventions psychosociales dans le contexte éducatif sont flexibles de nature et c'est la raison pour laquelle ils peuvent s'adapter aux changements des sociétés en conflit (Machel, 2001). C'est précisément à la convergence des approches médicales centrées sur l'individu et des approches psychosociales communautaires - lesquelles tiennent compte de la réalité du milieu de vie - qu'il serait possible d'ancrer une perspective d'éducation relative à l'environnement (ERE). L'ERE s'intéresse au rapport des personnes et des groupes sociaux à l'environnement (Sauvé (1997). Il est en ce sens important d'associer l'ERE à une dynamique de changement communautaire, en prenant en compte la spécificité des populations et le contexte particulier de leur milieu de vie. Dans un contexte post-conflit, cette approche favorise la reconstruction du tissu social en mobilisant l'environnement immédiat comme support éducatif et comme vecteur de résilience. Sauvé (2001) souligne également que l'ERE propose de replacer l'enfant non seulement au centre de ses relations sociales, mais aussi dans un rapport actif et signifiant à son environnement, ce qui contribue à rétablir un sentiment de continuité et

d'appartenance. Orellana (2003) met en évidence que l'ERE permet de conjuguer les dimensions psychosociales, culturelles et environnementales en offrant des espaces éducatifs où les enfants et leurs communautés peuvent réfléchir collectivement aux changements vécus et aux défis posés par leur contexte. D'après cette auteure (2015), l'ERE apporte une vision intégrée de l'éducation post-conflit, en valorisant la participation des acteurs locaux, en s'ancrant dans les réalités environnementales et culturelles et en renforçant la capacité des enfants et des communautés à agir ensemble sur leur avenir.

Le rapport du projet PACE-A de l'USAID sur l'éducation en Afghanistan établi pendant la présence des États-Unis au pays entre 2002 et 2021, met de l'avant l'importance d'améliorer l'accès à l'éducation dans les régions éloignées qui ne sont pas desservies par les écoles gouvernementales. Le terme « petite enfance » intégré à ce rapport n'intègre aucune explication détaillée des programmes spécifiquement axés sur ce groupe d'âge.

Par ailleurs, durant cette période, les écoles coraniques ont joué un rôle central en offrant, dans de nombreuses régions rurales et urbaines, certains des premiers services éducatifs accessibles dès la petite enfance. Cependant, cette contribution essentielle des écoles coraniques n'est ni mentionnée ni reconnue dans les initiatives éducatives internationales ou dans leurs rapports, témoignant d'un manque d'attention portée à ces institutions dans le cadre des efforts éducatifs de l'époque (Burde et al., 2015).

Le manque de connaissance de l'Occident à l'égard des écoles coraniques a conduit à une sous-estimation de leur impact positif. Ces institutions jouent un rôle crucial dans l'inclusion des enfants dès leur plus jeune âge, en offrant des services essentiels dans les régions rurales où l'accès à l'éducation formelle ou aux écoles gouvernementales est limité. Malgré leur contribution à l'éducation précoce, les décideurs étrangers en Afghanistan ont souvent hésité à intégrer les écoles coraniques dans leurs initiatives, par crainte que l'éducation religieuse renforce les clivages sociaux entre les Afghans et les normes internationales en matière de droits de l'homme. Cette réticence a conduit à un manque d'inclusion de ces établissements dans les efforts de développement éducatif du pays (Burde, D; Middleton, J et Wahl, R, p.71, 2019).

La coordination entre les agences nationales et internationales et les secteurs d'éducation du gouvernement afghan représente un autre défi associé aux initiatives éducatives post-conflits, en particulier au niveau de la petite enfance. Celle-ci pourrait s'expliquer notamment par le manque de

capacité institutionnelle d'intégrer des projets éducatifs, la mise en place de nouvelles approches inconnues par les acteurs gouvernementaux et le manque de connaissances associées à la réalisation des projets à long terme (Kamel, 2006).

Cette collaboration devrait idéalement impliquer les gouvernements en place, les ONG, les responsables communautaires et d'autres acteurs-clés du milieu éducatif. Cependant, dans de nombreux contextes post-conflits, cette collaboration fait défaut ou est insuffisante. Selon Sommers (2002), une des principales raisons de cette situation est la rivalité entre le gouvernement en place et les acteurs internationaux dans leur volonté d'influencer la mise en place de systèmes éducatifs. Cette rivalité se traduit par une promotion de leurs propres valeurs et idéologies, au détriment d'une collaboration véritablement constructive. Cette compétition compromet souvent les efforts de reconstruction éducative et peut même aggraver les tensions sociales et politiques existantes. Il est donc impératif de reconnaître et de surmonter ces obstacles à la collaboration pour garantir le succès des initiatives de reconstruction éducative post-conflits.

Selon Sommers (2002), l'éducation est souvent négligée dans les contextes post-conflit, en partie à cause de l'absence de priorisation par l'État ou le gouvernement en place, qui est souvent faible. Dans ce contexte, les ONG internationales et nationales prennent un rôle crucial en fournissant du financement et en mettant en place des méthodes éducatives innovantes pour soutenir les communautés et les enseignants locaux. Toutefois, les ONG nationales se retrouvent fréquemment marginalisées en raison de leurs capacités budgétaires limitées. Parallèlement, les communautés, les institutions religieuses, les parents et les enseignants locaux, eux-mêmes affectés par la guerre, deviennent souvent les premiers à répondre aux besoins éducatifs des enfants. Les agences des Nations unies, quant à elles, collaborent avec les ministères de l'État, apportant leurs ressources financières et leur expertise professionnelle pour soutenir ces efforts.

Comme Sinclair (2003) l'explique, dans plusieurs cas les pratiques éducatives dans les situations de conflits et post-conflits sont fournies par les membres de la famille et par la communauté. Cette situation montre que l'importance de la scolarité est reconnue par la communauté alors que le pouvoir en place répond rarement à ce besoin. Il mentionne aussi que dans certains cas, la constitution de comités de gestion d'établissement, de comités pédagogiques communautaires ou de comités pédagogiques de village contribue à fournir au niveau local et communautaire, des centres éducatifs et à organiser des programmes éducatifs pour les enfants d'âge préscolaire ainsi que pour les adolescents. Dans certaines

régions conflictuelles, les agences internationales comme l'UNESCO ou l'UNICEF contribuent également à cette démarche (Miles, 2018). Toutefois, la planification rigide, les échéanciers serrés pour former les enseignants locaux et les cycles de financement des agences internationales constituaient des obstacles à l'élaboration et à l'exécution d'un plan de collaboration réaliste et durable (Kamel, 2007).

Pour Burde et al. (2019), concernant la convergence des priorités entre les politiciens afghans et les acteurs humanitaires, il est évident qu'en ce qui a trait à l'Afghanistan, notamment après le départ des Américains en 2021 et le retour des talibans au pouvoir, l'éducation ne fait pas partie des priorités des États au pouvoir. Cela explique pourquoi les recherches se focalisant sur les enfants afghans présents à l'intérieur du pays n'ont pas été réalisées. Comme l'expliquent Burde et al. (2019), les programmes de la petite enfance jouent un rôle crucial en offrant un environnement stable et sécurisé aux enfants, surtout dans les zones marquées par l'instabilité.

Ces programmes offrent un cadre enrichissant pendant cette période cruciale de croissance psychologique et émotionnelle qu'est l'enfance. De plus, les écoles servent de plateforme cohérente offrant des services de santé essentiels tels que la vaccination. Dans les zones de conflit, les initiatives d'éducation de la petite enfance sont également des canaux importants de diffusion des informations critiques sur la sécurité des enfants et de leurs familles. En conséquence, ces programmes élargissent l'accès aux services vitaux, contribuant ainsi à la réussite scolaire, à la santé et au bien-être global des enfants. Toutefois, malgré ces avantages, le ministère afghan de l'Éducation a rapporté en 2008, l'absence d'un système formel d'éducation de la petite enfance, à l'exception d'environ 200 jardins d'enfants principalement destinés aux enfants des employés gouvernementaux. Bien que le ministère ait exprimé son engagement en 2011 en réponse aux rapports mondiaux de suivi de l'éducation, les progrès sont restés lents. Si des efforts ont été déployés pour introduire le développement du programme préscolaire et établir des écoles dans les zones urbaines pour les enfants des mères travailleuses, ce sont encore les écoles de mosquées et les ONG qui restaient les principaux fournisseurs d'éducation de la petite enfance en Afghanistan (Burde, D.; Middleton, J. et Wahl, R., p.71, 2019, traduction libre).

## **1.5 Visées de la recherche**

D'abord, il est essentiel de noter que cette recherche a dû être repensée et actualisée en raison de changements politiques majeurs survenus en Afghanistan en 2021. De plus, une seconde révision a été effectuée après avoir pris en compte les évaluations des membres du jury à l'automne 2023. Cette évaluation a nécessité une réévaluation approfondie de la problématique, du cadre théorique et de la méthodologie utilisée, ce qui a permis d'enrichir et de consolider davantage l'analyse des données déjà recueillies.

Les questions de recherche que nous avons retenues sont les suivantes :

- Quelles sont les principales caractéristiques des initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan dans le contexte post-conflit, notamment selon les intervenantes afghanes du domaine ?
- Quels sont les enjeux rencontrés par ces initiatives éducatives dans leur contribution au maintien de la paix ?
- Quelles pistes d'amélioration pourraient être envisagées ?

L'objectif principal de cette étude est d'apporter de nouvelles connaissances et une lumière contemporaine à l'opérationnalisation de l'éducation à la petite enfance en Afghanistan afin de contribuer à son amélioration.

Pour atteindre cet objectif, cette recherche vise à :

- Identifier et caractériser les différentes initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan dans le contexte post-conflit (type, structure, vision éducative, approches et stratégies pédagogiques), et les perceptions de ces initiatives de la part des intervenantes impliquées.
- Cerner les enjeux auxquels sont confrontées ces initiatives dans un contexte de consolidation de la paix.
- Identifier des pistes concrètes d'enrichissement de ces initiatives, dans la perspective de maintien de la paix.

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

À la lumière des éléments exposés dans la problématique, ce chapitre est organisé en trois sections principales. La première section propose une exploration des concepts de post-conflit et de construction de la paix. La deuxième section expose les phases de développement de l'enfant et de son bien-être psychosocial. La troisième section présente des éléments-clés de l'éducation à la petite enfance.

Finalement, des éléments clés du domaine de l'éducation relative à l'environnement sont également présentés afin de mettre en évidence son potentiel particulièrement pertinent pour la réalité que nous abordons. En effet, dans un contexte post-conflit, l'ERE ouvre des voies de réflexion pertinentes quant à la reconstruction des liens entre l'enfant, sa communauté et son milieu de vie. Elle favorise ainsi le dialogue entre les notions de paix, de bien-être psychosocial et d'éducation préscolaire.

#### 2.1 Post-conflit et consolidation de la paix

Parmi les phénomènes associés à la guerre, les concepts de « post-conflit » et de « consolidation de la paix » méritent d'être clarifiés. En effet, ces deux thématiques sous-tendent les préoccupations centrales de cette recherche, et mettent en évidence les choix éducatifs et pédagogiques les plus pertinents à l'éducation à la petite enfance dans ces contextes.

Le terme « conflit armé » a été employé pour la première fois par les Nations unies dans le cadre du droit international humanitaire. Le concept a évolué au fil du temps, surtout dans les Conventions de Genève et leurs protocoles additionnels adoptés en 1949, et étendus en 1977. La définition de conflit armé y était précisée afin de distinguer les conflits internationaux des conflits armés non internationaux ainsi que pour désigner la transition après une guerre vers l'établissement et la consolidation de la paix<sup>4</sup>.

Outre les impacts directs de la guerre subis par la population, les infrastructures et l'économie sont souvent dévastées et la confiance dans les institutions est profondément affectée. Les défis de la

---

<sup>4</sup> International Committee of the Red Cross. (2024). *Opinion paper*: [https://www.icrc.org/sites/default/files/document\\_new/file\\_list/armed\\_conflict\\_defined\\_in\\_ihl.pdf](https://www.icrc.org/sites/default/files/document_new/file_list/armed_conflict_defined_in_ihl.pdf)

reconstruction durant la période post-conflit sont majeurs. Il s'agit « de permettre la stabilisation d'une société pour lui éviter de replonger dans le conflit » (David et Schmitt, 2020, p. 401). Dans cette perspective, reconstruire le lien social entre les membres de la société est essentiel. Selon Richardson et al. (2004), la mobilisation de la société civile joue un rôle-clé dans cette reconstruction. Le rétablissement des infrastructures physiques et le bon fonctionnement des institutions en dépendent largement.

Cependant, cette tâche reste complexe et semée d'obstacles. Si les besoins en sécurité ne sont pas satisfaits, les efforts pour consolider la paix risquent de ne pas atteindre leurs objectifs.

Sans un sentiment de sécurité personnelle, les réfugiés et les personnes déplacées ne rentreront pas chez eux, les anciens combattants ne déposeront pas leurs armes et ils ne réintégreront pas la vie civile. Les agriculteurs et les commerçants ne s'engageront pas dans la production alimentaire ou l'activité commerciale, et les parents n'enverront pas leurs enfants à l'école et ne chercheront pas des opportunités économiques (Richardson et al., 2004, p. 202, traduction libre).

La notion de paix est un concept vaste, d'où l'importance d'en tracer les marges afin d'en faciliter sa compréhension sous l'angle ici développé. Dans cette section, les définitions de la paix promues par des chercheurs du domaine de l'éducation à la paix et de l'éducation à la petite enfance seront abordées en accordant une attention particulière au concept de dynamique de paix.

Les liens entre les situations post-conflit et l'établissement de la paix sont très étroitement liés. En effet, la paix est un processus en constante transition. Les concepts de « dynamique de paix » et de « consolidation de la paix » s'intègrent dans la définition de la situation post-conflit. La définition de la conception de la paix, dans le contexte oriental est plutôt reliée à l'état spirituel d'un individu. Dans la tradition orientale, la vision de la paix s'adresse prioritairement à l'individu. Elle fait référence à un état intérieur, empreint de calme ou de tranquillité, à l'écart de toute perturbation ou agitation. C'est la paix de l'esprit et celle du cœur. Elle est souhaitable pour soi-même ainsi que pour les autres, une ligne de conduite ou un but dans la vie, au point de devenir une salutation (que la paix soit avec toi !).

Tandis que dans une perspective occidentale, la notion de paix est établie comme une notion collective extérieure à l'individu (Pétris, 2006). Selon Gicali (2012, p. 51), Weil (1994) définit la paix comme un état d'harmonie avec soi-même, avec les autres et avec l'environnement. Pour Naoufal (2012), « il existe dans la littérature deux concepts relatifs à la paix, à savoir la paix négative et la paix positive. » (Naoufal, 2012, p. 46). Ces concepts ont été élaborés en se fondant sur la réflexion développée par Galtung (1996). Pour

Galtung (1996), aussi connu comme les « pionniers des études à la paix », « la paix négative correspond à l'absence de guerre et de violences physiques organisées »<sup>5</sup> (Galtung, 1996, p. 31 ; Kekkonen, 2003, p. 306 ; Wenden, 2004, dans Naoufal, 2012, p. 46).

La paix positive correspond non seulement à l'absence de guerre et de violences physiques organisées (c'est-à-dire à la paix négative), mais également à l'absence d'injustices systémiques, d'oppression et de violences structurelles (politiques, économiques, répressives, etc.) et à la présence d'une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative (Galtung, 1996 ; Harris et Mische, 2004 ; Iram, 2006, dans Naoufal, 2012).

Selon Naoufal (2012), un pays qui n'est pas en guerre n'est pas forcément en paix. Il ne l'est pas tant que la situation ne repose pas sur la justice et l'équité sociale : « en effet, le concept de paix positive implique un processus de résolution de conflits sans faire appel à la force » (Harris et Mortison, 2003, dans Naoufal, 2012, p. 47). Enfin, Naoufal (2012) souligne également la croissance des crises environnementales de notre époque qui a conduit les chercheurs « vers une révision de la vision de la paix ». La paix positive implique des normes, des politiques, des structures et des pratiques permettant un rapport humain harmonieux à l'environnement et la mise en place de standards d'équité environnementale (inspiré de Harris et Mortison, 2003, dans Naoufal 2012, p. 52).

### **2.1.1 La dynamique de la paix**

Comme l'explique Naoufal (2012), la paix est « une dynamique permanente » et « il convient de parler de la recherche d'une "dynamique de paix", et non pas d'un état de paix statique à atteindre »(p. 47). Dans le domaine de l'éducation à la paix, certains auteurs évoquent également la notion de « culture de paix » (Wenden, 2004b, p. 150 ; Sauvé & Orellana, 2004, p. 99 ; Tram, 2006, cité dans Naoufal, 2012, p. 49). Gicali (2012) rappelle que « l'éducation à la paix est l'un des moyens privilégiés (...) pour faire passer la société d'une culture de violence à une culture de paix » (p. 8), tout en soulignant, avec Naoufal (2012, p. 49), que cette culture « n'est pas une culture en soi, mais un processus et une dynamique ». Galtung (1996) précise dans ce sens que la paix doit être comprise comme « positive » — fondée sur la coopération, la justice et

---

<sup>5</sup> Il faut noter ici que la raison pour laquelle nous nous basons plusieurs fois (dans les sections consacrées à la paix) sur les citations de Galtung (1996) et de Naoufal (2012), est avant tout pour conserver le sens des termes qui ont été traduits en français et déjà abordés dans la thèse de Naoufal (2012).

des relations sociales harmonieuses — et non pas seulement comme « négative », c'est-à-dire l'absence de conflits ouverts. Harris (2004) insiste quant à lui sur l'importance d'initier dès la petite enfance le développement de compétences socioémotionnelles telles que l'écoute, l'empathie et la régulation non violente des tensions, qui constituent les bases d'une culture de paix durable. Plus récemment, une revue intégrative de Saripudin, Ilfiandra et Sunarya (2022) a montré que les programmes préscolaires peuvent effectivement traduire cette culture de paix en pratiques éducatives concrètes, en mettant l'accent sur des valeurs comme la conscience de soi, la compréhension des différences, les relations positives entre pairs, le comportement prosocial, la gestion des émotions, la résolution pacifique des conflits, ainsi que le lien avec la communauté et la nature. Ces apports permettent de positionner clairement la notion de culture de paix comme un cadre pertinent pour l'éducation préscolaire, en renforçant la cohérence entre les fondements théoriques et les pratiques pédagogiques.

Ces conceptions de la paix rejoignent également les principes de l'ERE qui mettent en avant la construction de relations harmonieuses entre l'être humain, la société et l'environnement. Comme le souligne Sauvé (2001), la paix positive ne peut être pleinement envisagée sans inclure une relation juste et équitable au milieu de vie.

### **2.1.2 La consolidation de la paix**

Krause et Jutersonke (2005) utilisent le terme « consolidation de la paix après le conflit » (*post-conflict peace building*). Selon eux, la consolidation de la paix est :

Le travail crucial qui suit la démobilisation des anciens combattants, la reconstruction des institutions de la société civile, créant les conditions favorables au développement économique et social ou à l'établissement d'institutions politiques pour résoudre et gérer les conflits sociaux (Krause et al., 2005, p. 447, traduction libre).

Selon Krause et Jutersonke (2005), la consolidation de la paix en contexte post-conflit consiste à fournir un environnement stable et sécuritaire aux citoyens. Ils expliquent que, sur le chemin vers la reconstruction du pays désirant maintenir un état de non-violence, il y aura à tout moment des défis et des difficultés qui pourraient refaire basculer ce pays dans la violence.

La construction d'une dynamique de paix peut s'opérer à travers trois stratégies : le rétablissement de la paix, le maintien de la paix et enfin la consolidation de la paix (Galtung, 1996, p. 103 ; Harris, 2002, p. 18 ; Iram, 2006, dans Naoufal, 2012, p. 50). En ce qui concerne le rétablissement de la paix (*peacemaking*), ce

dernier « se déroule alors que les hostilités ont encore lieu. Il existe de nombreuses démarches de rétablissement de la paix, notamment la négociation, la médiation, l'arbitrage, le recours à la Cour Internationale de Justice ou aux tribunaux régionaux » (Naoufal, 2012, p. 50). En ce qui a trait au maintien de la paix (*peacekeeping*) dans une perspective onusienne, il s'accompagne du « déploiement d'une présence de l'ONU sur le terrain afin de prévenir ou de stopper la violence entre des parties hostiles » (traduction libre, Harris et Mische, 2004, dans Naoufal, 2012, p. 50).

Enfin, en ce qui concerne la consolidation de la paix (*peacebuilding*), celle-ci prend forme selon l'ONU, dès l'arrêt des hostilités précédant les accords de paix formels et se poursuivant après ces derniers. Il s'agit d'un concept qui comprend, génère et soutient tout l'éventail des processus, des approches et des étapes nécessaires pour la transformation de conflits en relations plus soutenables et pacifiques (Naoufal, 2012, p. 50).

Les deux stratégies de « rétablissement de la paix » et de « maintien de la paix » ont pour but de mettre fin aux conflits alors que « la consolidation de la paix » a pour but de reconstruire la société de manière durable et sécuritaire, sans violences physiques et structurelles. Ainsi, « parmi les trois stratégies de construction d'une dynamique de paix, seule la consolidation de la paix permet d'élaborer une dynamique de paix positive » (Naoufal, 2012, p. 51). Naoufal (2012) conclut en définissant le concept de dynamique de paix positive, « qui correspond à un rapport au monde privilégié : paix avec soi-même, paix avec autrui et paix avec l'environnement. Il s'agit d'apprendre à instaurer un vivre-ensemble au sein d'un environnement partagé » (Naoufal, 2012, p. 53).

## **2.2 Développement de l'enfant : son bien-être psychosocial**

Comme mentionné dans la problématique, le modèle bioécologique d'Urie Bronfenbrenner (1979) et la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978) qui considèrent le développement de la personne, y compris celui de l'enfant comme un processus global et intégré, sont particulièrement pertinents à l'éducation en contexte post-conflit (Euwema (2006). En effet, les deux auteurs proposent une perspective plus nuancée et complète que celle proposée par Piaget (1950) structurant le développement par stades et tranches d'âge. Elles reconnaissent la complexité des expériences d'enfants de différentes régions du monde et permettent une approche éducative plus inclusive, en tenant compte des dimensions culturelles, environnementales et temporelles propres à chaque contexte.

À ce sujet, Bronfenbrenner (1979) soutient que les représentations des individus à propos de leur milieu de vie varient largement en fonction des contextes culturels : « d'une culture à l'autre, il est possible de relever de nombreuses variations quant à la façon dont les individus entrent en relation, à la signification du temps, aux types de personnalité les plus valorisés, aux interactions avec la nature, etc. » (Lalonde, 2003, p. 112). Bronfenbrenner (1979) met l'accent sur l'influence des éléments culturels, géographiques et historiques spécifiques à chaque région, en expliquant comment ces aspects ainsi que les ressources naturelles, les cycles saisonniers et les valeurs fondamentales de chaque société, façonnent de manière unique le développement de l'enfant. Ce modèle bioécologique prend en compte l'enfant dans un contexte d'interactions de systèmes, où chaque niveau (microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème) contribue au développement de façon interdépendante et adaptée à la réalité de la vie quotidienne de l'enfant.

Pour Vygotsky (1978), le développement de l'enfant varie d'une culture à l'autre, étant influencé par le processus historique, social et culturel dans lequel il s'inscrit. Selon lui, le développement et les transformations chez l'humain se produisent en même temps qu'il agit en transformant son milieu (Rochel, 2017). Contrairement au modèle proposé par Piaget (1950), un modèle structuré par étapes et par âges universels proposant une progression par stades universels et indépendants du contexte culturel, Vygotsky (1978) considère que l'apprentissage est un processus social et collaboratif. Par des interactions avec des pairs et des adultes, l'enfant acquiert des compétences et des connaissances ancrées dans les pratiques culturelles et les outils intellectuels de sa communauté.

Les théories de Bronfenbrenner (1979) et de Vygotsky (1978) intègrent les caractéristiques biologiques, les valeurs culturelles, les interactions sociales et les changements qui jalonnent la vie de l'enfant. Le développement de l'enfant est influencé par divers facteurs, notamment ses caractéristiques biologiques innées, son environnement immédiat et les contextes plus larges de sa vie, tels que le contexte physique, socioéconomique et culturel. Ces éléments interagissent de manière complexe et s'influencent mutuellement. Les transitions et les changements qui surviennent au fil du temps font également partie intégrante de ce processus de développement.

Comme l'explique Depeau (2022), à la naissance, l'enfant hérite d'un ensemble de traits biologiques et d'un tempérament unique. Cependant, son développement ultérieur est façonné par ses interactions avec son environnement humain et physique, jouant un rôle crucial dans son évolution. L'enfant exerce également une influence sur son entourage par le biais de son tempérament, de ses forces et de ses

besoins spécifiques. La famille, à la fois proche et élargie, joue un rôle central dans l'univers du jeune enfant. L'environnement fourni par la famille ainsi que les modèles qu'elle offre constituent le premier contexte de développement de l'enfant. Des éléments tels que la structure familiale, le climat familial, les pratiques éducatives et les compétences parentales ont un impact significatif et durable sur le développement de l'enfant. De plus, le personnel éducatif qui interagit avec l'enfant contribue également à son environnement de vie, et les liens établis avec la famille de l'enfant peuvent favoriser un développement harmonieux. Le modèle écologique de Bronfenbrenner(1979) décrit que le développement de l'enfant est influencé par plusieurs niveaux d'environnements interconnectés. Selon cette théorie, l'enfant évolue au sein de cinq systèmes écologiques, jouant chacun un rôle unique et interdépendant pour son développement.

### **Microsystème et sphère individuelle/personnelle**

Selon le modèle développé par Bronfenbrenner (1979), le microsystème correspond aux environnements immédiats dans lesquels l'enfant évolue, tel que la famille, le centre éducatif qu'il fréquente et ses pairs. Le vécu, les expériences et les interactions au sein de ce microsystème influencent directement le développement personnel de l'enfant ainsi que ses compétences interpersonnelles.

### **Mésosystème et sphère interpersonnelle**

Le mésosystème relie les différents environnements du microsystème. Il fait le lien entre les interactions et les expériences de l'individu dans divers contextes, tels que les relations entre les parents, la famille et le centre éducatif ou entre les pairs et les activités communautaires. Cette interconnexion reflète la sphère interpersonnelle du développement personnel et social, qui se concentre sur les relations et les interactions de l'enfant.

### **Exosystème et sphère sociétale/communautaire**

L'exosystème représente les environnements indirects qui influencent l'enfant, même s'il n'interagit pas directement avec eux. Cela peut inclure des institutions sociales telles que les politiques

gouvernementales, les médias de masse et les systèmes éducatifs, qui ont un impact sur la société dans son ensemble ou le milieu de travail des proches des enfants. Ces structures sociales correspondent à la sphère sociétale ou communautaire du développement personnel et social de l'enfant et qui englobe les interactions et les relations au sein de la société dans son ensemble.

### **Macrosystème**

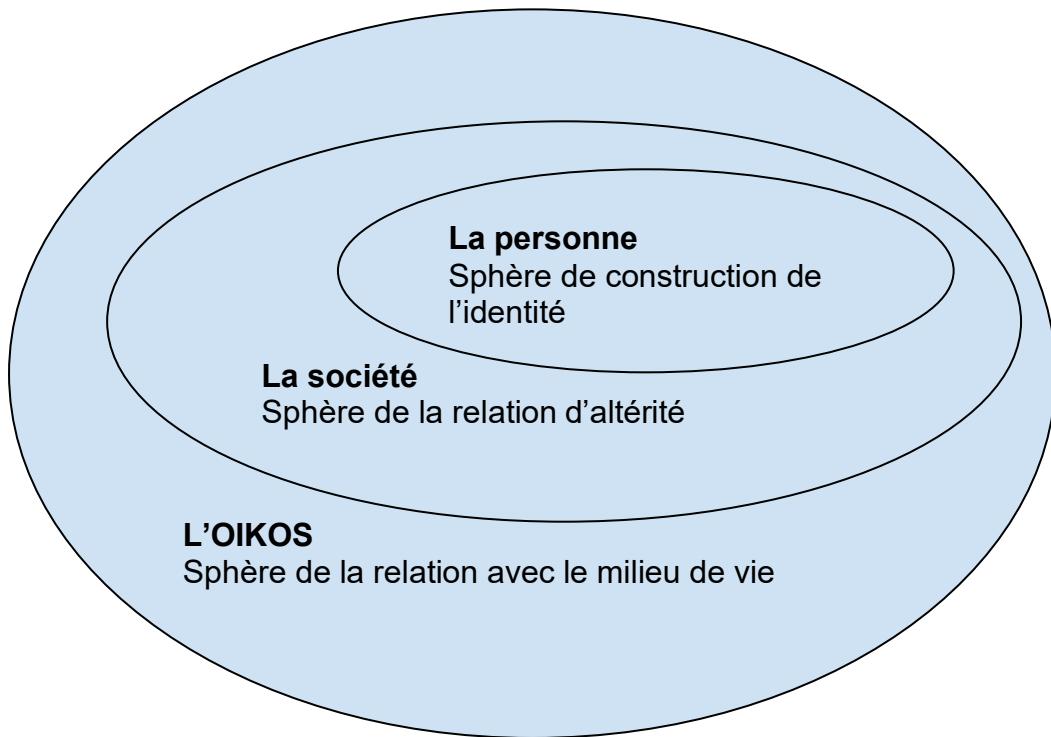
Le macrosystème inclut les éléments culturels, économiques et politiques de la société dans laquelle vit l'enfant. Les normes culturelles et les valeurs sociétales façonnent indirectement l'éducation et les comportements de l'enfant.

### **Chronosystème**

Le dernier niveau du modèle de Bronfenbrenner (1979) se concentre sur l'influence des changements temporels, tels que les événements marquants d'ordre biologique, familial, ou les évolutions sociétales. Le chronosystème intègre la dimension temporelle et ses effets sur le développement de l'enfant.

Le modèle développé par Sauvé (2000) apporte quant à lui un éclairage différent sur la question et propose un cadre fondé sur trois sphères interrelatant le développement personnel et le développement social. Selon Sauvé (2000), les apprentissages sont réalisés dans chacune des trois sphères où se déploie le rapport à soi, à l'autre et à l'environnement. C'est d'ailleurs là que se situent les diverses dimensions de l'éducation globale de l'individu. « La première sphère de construction de l'identité individuelle et collective est celle du rapport à soi : apprendre à être, à se définir, à apprendre, à se situer, à s'affirmer et s'exprimer, à prendre soin et à répondre de soi-même » (Sauvé, 2019, p. 71). Le sens de l'intégrité, de la réflexivité, de la responsabilité personnelle et de l'autonomie s'y développe. La deuxième sphère porte sur la relation des diverses formes de l'altérité humaine, le rapport aux autres, lié aux éléments de la vie sociale. Il s'agit du sentiment d'appartenance à la communauté, du sens de responsabilité aux autres, du développement de l'identité et des habiletés sociales. La sphère de l'altérité de l'ERE partage le même cadre éthique (responsabilité, sollicitude, solidarité), les mêmes approches pédagogiques, les mêmes stratégies d'intégration en milieu formel et le même appel au partenariat avec la société éducative que l'éducation contemporaine (Sauvé, 1999). L'éducation à la paix, l'éducation à l'interculturalité et l'éducation à la citoyenneté sont parmi les dimensions de l'éducation qui se situent dans cette sphère.

Finalement, la troisième sphère d'interaction est celle du rapport à l'environnement. Le milieu de vie, la maison partagée, OÏKOS. Cette sphère interpelle l'éducation relative à l'environnement et les diverses formes d'éducation ayant trait au rapport à l'environnement (éducation à la nature, au territoire, à la biodiversité, aux changements climatiques, etc.). Les liens avec la maison de vie partagée sont influencés par la culture, les représentations de l'environnement, les changements politiques, économiques et sociaux, les médias.



**Figure 2.1 Les trois sphères interreliées du développement personnel et social (Sauvé, 2000).**

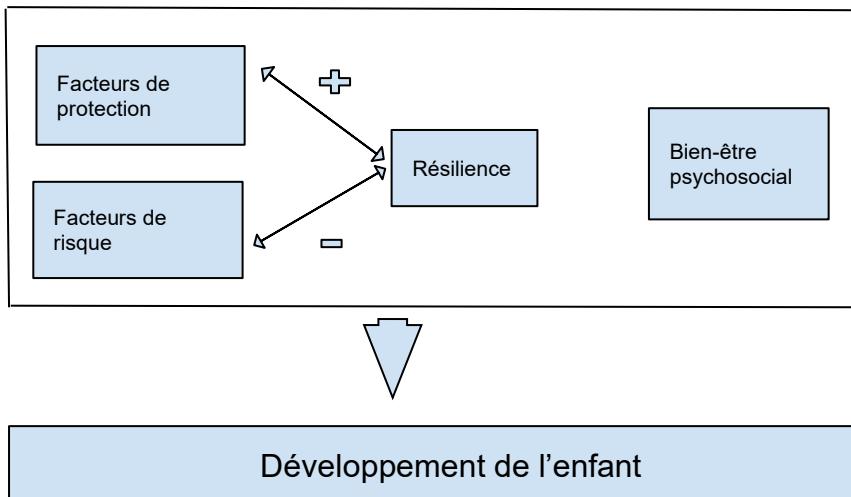
Les systèmes interreliés décrits par la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979), mettent en évidence l'influence du milieu social sur le développement des personnes, et souligne l'importance de l'environnement social dans lequel les personnes grandissent et évoluent sur tous les aspects de la vie de celles-ci. Les sphères de développement personnel et social présentées par Sauvé (2000) mettent particulièrement l'accent sur la sphère où se construit la relation à l'environnement, à OÏKOS, le milieu de vie partagé. Cette dimension, pourtant essentielle, a été historiquement sous-estimée dans les systèmes d'éducation formelle, qui ont souvent négligé l'importance d'intégrer pleinement la connexion avec l'environnement dans les approches éducatives. Si des efforts éducatifs importants ont été accordés au

développement de l'identité personnelle et l'identité sociale, on constate le manque au niveau du développement de l'identité écologique des personnes et donc du sentiment d'attachement, d'engagement et de responsabilité des individus à l'égard de l'environnement. « Il s'agit d'un pôle d'interaction essentiel au processus de développement personnel et social », signale Sauvé (2000, p.72-73): « le processus de développement personnel et social ne peut être global que s'il intègre une dimension écologique, que s'il se préoccupe de la sphère du rapport à l'environnement, au monde vivant »(Ibid). En effet, « sans l'intégration de cette troisième sphère au projet éducatif, l'éducation reste tronquée et nous formons des êtres inachevés » (Ibid). Cette auteure souligne cependant, que la relation étroite existante entre ces trois sphères d'interaction ne peut être dissociée des unes des autres. Il importe donc de reconnaître les liens établis entre les questions relatives à la paix ou au développement et celles qui ont trait à l'environnement.

La dégradation critique des conditions de vie et de la qualité de vie qui résulte des contextes de guerre provoque des changements ayant de fortes répercussions sur le développement de l'enfant, interpellant entre autres, le monde de l'éducation comme levier de transformation sociale et environnementale. Les apports des écrits de Bronfenbrenner(1979) et de Sauvé(2000) offrent des perspectives complémentaires en ce qui concerne le rapport des personnes au milieu de vie, à l'environnement, en mettant en lumière l'interaction complexe existant entre les sphères du développement de l'enfant et celles de son bien-être psychosocial.

Dans cette perspective, l'ERE relie les notions de résilience et d'attachement à un contexte plus large, en soulignant l'importance des interactions de l'enfant avec son environnement naturel et culturel. Orellana (2015) souligne que l'ERE, lorsqu'elle est intégrée aux pratiques éducatives, contribue à renforcer le bien-être psychosocial en mobilisant les savoirs locaux et les dynamiques communautaires.

Tel que mentionné dans la problématique, le bien-être psychosocial d'un enfant est étroitement lié aux facteurs de risque et aux facteurs de protection associés à ses capacités de résilience et d'attachement face au contexte de conflit et de guerre dans lequel il se trouve.



**Figure 2.2. Développement de l'enfant (Euwema, 2006, p. 23, traduction libre)**

Comme l'illustre la figure 2.2, la résilience entretient une relation positive avec les facteurs de protection chez l'enfant et une relation inverse avec les facteurs de risque (Euwema, 2006).

En effet, l'augmentation des facteurs du risque affecte le bien-être psychosocial de l'enfant pouvant provoquer un niveau de danger. La résilience, l'un facteur-clé des capacités d'un enfant à faire face aux circonstances difficiles provoquées par la guerre (Machel, 2001), est définie comme « une capacité de conserver ou de retrouver son équilibre lorsqu'il vit une difficulté ou une situation menaçante pour son développement » (Cyrulnik, 1999, p. 218). En ce sens, elle agit comme un bouclier face aux situations de risque et de conflit, offrant une protection essentielle pour les enfants de moins de 5 ans qui sont les plus vulnérables en contexte de conflit armé (Kamel, 2007).

Certaines composantes ou circonstances jouent un rôle crucial dans le développement de l'enfant en tant que soutiens essentiels, appelés facteurs de protection, qui aident l'enfant à surmonter les défis et à s'épanouir. Parmi ces facteurs figurent des pratiques éducatives, cohérentes, prévisibles et attentives aux besoins de l'enfant, renforçant ainsi son sentiment de sécurité affective. De plus, favoriser le développement global harmonieux chez le jeune enfant est également un facteur de protection important. En mettant l'accent sur la qualité de ses services, le milieu éducatif peut se positionner fermement du côté des facteurs de protection de l'enfant. Cependant, certaines situations peuvent gravement compromettre le développement harmonieux d'un enfant. Par exemple, lorsque les facteurs de risque dépassent les facteurs de protection en termes de fréquence, d'intensité ou de durée, non seulement pour l'enfant, mais aussi dans les différents systèmes de son environnement, le développement de l'enfant pourrait alors être

mis en péril. Des situations telles que la présence de handicaps, de maladies, de conditions particulières, le fait d'avoir subi des abus ou de la négligence, un faible niveau d'instruction des parents, ou la présence d'une maladie mentale chez l'un des parents sont identifiées comme des « facteurs de risque » » (Côté et al., 2005, dans Belleau, Poirier, 2019, p. 15). L'accumulation de plusieurs facteurs de risque menace sérieusement le développement du jeune enfant (Fiese, 2013, dans Belleau, Poirier, 2019, p. 15).

Il est important de noter que les facteurs de protection peuvent contrebalancer les effets négatifs des facteurs de risque ou, au minimum, les atténuer. Par exemple, un enfant peut grandir dans un environnement négligent, mais trouver des personnes dans sa famille étendue, au service de garde ou parmi les parents de ses amis avec qui il peut établir des relations stables, sécurisantes et de qualité. Presque tous les enfants sont, à un moment donné de leur développement, exposés à un ou plusieurs facteurs de risque. L'essentiel est qu'ils puissent également s'appuyer sur un membre de leur famille, une éducatrice, un éducateur, une responsable de service de garde ou toute autre personne significative pour maintenir ou retrouver leur équilibre lorsqu'ils font face à des difficultés ou à des situations menaçant leur développement (Cyrulnik, 1999, dans Belleau, Poirier, 2019, p. 16).

### **2.3 Éducation à la petite enfance**

L'éducation à la petite enfance, aussi appelée éducation préscolaire, fait référence au domaine relatif à l'éducation durant les six à huit premières années de la vie des enfants (OMEP, 1995, dans Legendre, 2005). D'après l'UNESCO, c'est la première étape d'une instruction organisée, qui est dispensée par l'école maternelle, un jardin d'enfants ou autre organisation vouée au développement intégral des jeunes enfants avant de commencer l'école primaire.

Comme le souligne la problématique, le domaine de l'éducation à la petite enfance a été profondément influencé par les philosophes et théoriciens occidentaux. Selon la théorie de l'évolution de Darwin (1809-1882), l'éducation des jeunes enfants trouve ses racines dans l'histoire de l'humanité, visant à garantir leur survie et leur adaptation aux défis environnementaux. Boyette (2015) explique que la théorie de la sélection naturelle a eu une grande influence sur notre compréhension des particularités biologiques de la petite enfance, ainsi que sur les responsabilités de la communauté en matière d'éducation et de développement de l'enfant. Il met en évidence le rôle crucial de l'accompagnement coopératif et de la garde partagée des enfants par des soignants autres que leurs propres parents, soulignant que cette

pratique a joué un rôle essentiel dans l'évolution de la psychologie humaine (Boyette, dans David, Goouch et Powell, 2015).

Comme Hardy (2009) l'explique, l'aspect social de l'éducation, en particulier le développement des compétences sociales, est essentiel à l'intégration des enfants dans la société. Cela se reflète dans la manière dont nos ancêtres pratiquaient la garde collective des enfants. Avant l'émergence de la famille nucléaire dans les sociétés industrielles occidentales, les enfants grandissaient souvent au sein de groupes plus larges, entourés de diverses figures adultes et d'autres enfants. Cette garde collective favorise le développement de compétences sociales dès le plus jeune âge, en permettant aux enfants d'interagir entre eux, de coopérer et de s'adapter à un environnement communautaire. Bien que plusieurs approches et théories existent depuis la naissance des sociétés modernes, la réalisation d'une collaboration communautaire harmonieuse dans le contexte moderne reste un défi. Cependant, des chercheurs comme ceux des courants pédagogiques de Waldorf, de Montessori et de Réggio Emilia se sont inspirés des pratiques des sociétés de chasseurs-cueilleurs dans le développement de leurs approches éducatives. Pour ces derniers, ces modèles communautaires offrent des bénéfices importants, comme celui d'un environnement d'apprentissage plus naturel et collaboratif, où l'enfant est perçu comme un acteur central de son développement, entouré de sa communauté et soutenu par des relations intergénérationnelles (Boyette, dans David, Goouch et Powell, 2015). En lien avec ces approches, l'ERE met en évidence le rôle du jeu, du lien d'attachement et du rapport à l'environnement comme dimensions indissociables du développement global. L'UNESCO (2012) rappelle que les programmes préscolaires (ISCED 0) doivent favoriser des expériences éducatives qui allient jeu actif, sécurité affective et exploration de l'environnement, ce qui correspond directement aux apports de l'ERE dans l'éducation de la petite enfance.

Les composantes sociales de l'éducation à la petite enfance occupent une place importante dans cette recherche car elles soutiennent la compréhension des dynamiques culturelles et communautaires qui sous-tendent les initiatives éducatives. Dans le contexte spécifique des interventions en Afghanistan, cette dimension sociale permet d'explorer comment les programmes éducatifs, conçus par des intervenants locaux ou internationaux, sont perçus par les communautés locales et intégrés à leur quotidien. En mettant l'accent sur les composantes sociales de l'éducation à la petite enfance, cette recherche tente de cerner comment les initiatives éducatives peuvent s'intégrer de manière efficace et durable au sein des réalités sociales locales, tout en contribuant à la construction d'une culture de paix.

À cet égard, les paradigmes éducatifs et socioculturels définis par Bertrand et Valois (1992) sont particulièrement éclairants. Ils nous aident à saisir les liens entre société et éducation en mettant en lumière les implications sociales des choix éducatifs des interventions. Ils nous permettent ainsi de mieux comprendre les dynamiques sociales en jeu et d'identifier les défis spécifiques que l'éducation à la petite enfance rencontre, dans un contexte aussi diversifié et complexe que celui de l'Afghanistan.

L'analyse de la société et de ses composantes, réalisé par Bertrand et Valois (1992) les a ainsi menés à définir les paradigmes socioculturels de la façon suivante :

Un ensemble de croyances, de conceptions ou de généralisations et de valeurs présentant une conception de la connaissance, une conception des relations entre la personne, la société et la nature, un ensemble cohérent de valeurs et d'intérêts, une façon de faire et une signification globale qui, d'une part, définissent et délimitent, pour un groupe social donné, son champ d'action possible et sa pratique sociale et culturelle et qui d'autre part, assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité (Bertrand et Valois, 1992, p. 42).

Les paradigmes socioculturels et les paradigmes éducatifs proposent une perspective élargie de l'éducation, mettant en lumière l'importance des contextes sociaux et culturels dans le processus d'apprentissage. Les paradigmes socioculturels soulignent l'impact des contextes sociaux et culturels sur les processus d'apprentissage, tandis que les paradigmes éducatifs reconnaissent l'importance de ces contextes dans la conception et la mise en œuvre des pratiques éducatives. On reconnaît l'importance de prendre en compte la diversité culturelle des apprenants et la nécessité de comprendre et de valoriser ces différentes cultures dans une société à travers les paradigmes socioculturels. De leur côté, les paradigmes éducatifs ajoutent ces aspects en proposant des approches d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent l'inclusion et la reconnaissance des différences culturelles. Cette typologie des paradigmes met en évidence l'interaction dynamique entre l'individu et son environnement socioculturel dans le processus éducatif. Les paradigmes socioculturels soulignent comment les apprenants sont façonnés par leur contexte social et culturel, tandis que les paradigmes éducatifs cherchent à exploiter cette interaction pour créer des environnements d'apprentissage enrichissants et significatifs.

Parmi les paradigmes socioculturels, on trouve le paradigme patrimonial, centré sur la transmission des valeurs, des traditions et du patrimoine culturel d'une génération à l'autre, assurant ainsi la continuité culturelle. Le paradigme progressiste, quant à lui, valorise le changement et l'innovation, en encourageant l'adaptation des pratiques éducatives aux besoins contemporains et futurs. Enfin, le paradigme

symbiosynergique met l'accent sur l'interdépendance et la coopération entre les individus et les communautés, promouvant un équilibre harmonieux au sein de la société.

Sur le plan éducatif, Bertrand et Valois (1992) décrivent également plusieurs paradigmes qui servent à structurer les pratiques éducatives de l'organisation éducative. Le paradigme traditionnel repose sur une éducation axée sur la transmission de connaissances et d'habiletés par des méthodes classiques, souvent hiérarchiques, où l'enseignant détient l'autorité. Le paradigme humaniste valorise le respect de l'enfant et s'intéresse avant tout à son développement, en tenant compte de ses besoins et de son potentiel individuel. Le paradigme inventif, pour sa part, privilégie la créativité, en encourageant l'exploration et la découverte afin que les enfants développent leur autonomie et leur pensée critique.

En effet, les paradigmes éducationnels sont bidirectionnels : d'une part, ils assurent le passage des demandes de la société à l'organisation éducative et d'autre part, ils traduisent les résultats de la réflexion et de la pratique pédagogiques que l'organisation éducative peut transmettre à la société. Les paradigmes éducationnels peuvent être considérés comme un pont entre les paradigmes socioculturels et les pratiques pédagogiques. Cependant, pour cette recherche, le choix s'est porté sur le paradigme inventif de l'éducation et le paradigme socioculturel symbiosynergique, ainsi que sur les théories spiritualistes. Ces paradigmes mettent l'accent sur les principes de communauté visant à promouvoir l'espoir collectif de vivre ensemble harmonieusement sur la Terre (Bertrand et Valois, 1992).

Selon le paradigme symbiosynergique, l'individu est un Holon, c'est-à-dire « une partie indissociable de sa communauté et de la nature ». Ce modèle propose un « nouveau naturalisme » dans lequel les individus, les communautés et l'environnement biophysique sont vus comme des éléments interconnectés, formant un écosystème dynamique et faisant partie intégrante d'un processus naturel en constante évolution (Bertrand et Valois, p. 192).

Les valeurs fondamentales du paradigme symbiosynergique, selon Bertrand et Valois (1992), sont la vision cosmique, la réconciliation des contraires, la liberté en tant que libération, la recherche du sens de la vie, l'amour, la vérité, la beauté, la justice, l'infini, en somme, la valorisation de la vie (Bertrand et Valois, 1992, p. 197). Le paradigme inventif de l'éducation fournit des perspectives théoriques et philosophiques essentielles à la compréhension des objectifs, des méthodes et des résultats attendus de l'éducation, y compris l'éducation à la petite enfance. Ils mettent en lumière l'importance de l'éducation comme moyen

de développement global de l'enfant, en prenant en compte ses dimensions cognitive, sociale, émotionnelle et physique :

Le paradigme inventif de l'éducation repose sur une vision globale ou holistique de l'univers. Une telle vision met l'accent sur l'union de la personne à la communauté et à l'univers. La personne est beaucoup plus qu'un « dynamisme interne », qu'un « s'éduquant », ou un être à éduquer le plus efficacement possible. Elle est fondamentalement unie aux autres personnes et à l'univers par des liens physiques, biologiques, psychologiques, parapsychologiques, sociaux et symbiotiques. La personne est un membre de la terre et du cosmos (Bertrand et Valois, 1992, p. 200).

Cependant, pour rendre ces théories opérationnelles et applicables, surtout dans des contextes post-conflit, il est essentiel d'adopter un cadre de référence standardisé et reconnu internationalement. Cela permet d'assurer une cohérence dans l'interprétation et la mise en œuvre des pratiques éducatives, ainsi que de faciliter la comparaison entre différents contextes. C'est pourquoi nous nous référons ici au Standard International de Classification de l'Éducation (ISCED).

L'ISCED est un cadre mondialement accepté et élaboré par l'UNESCO qui fournit une nomenclature détaillée et des critères clairs pour la classification des différents niveaux et types d'éducation. L'ISCED a été créé pour offrir un cadre de classification des activités éducatives, en regroupant les programmes d'enseignement et les qualifications obtenues selon des catégories reconnues à l'échelle internationale. En utilisant cette norme, nous pouvons assurer une compréhension uniforme et une comparabilité internationale des concepts éducatifs, ce qui revêt une importance particulière dans la complexité des situations post-conflit.

### **2.3.1 Les caractéristiques principales de l'éducation à la petite enfance selon l'ISCED (UNESCO, 2011<sup>6</sup>)**

Les programmes au niveau zéro ou l'éducation de la petite enfance, sont généralement conçus avec une approche holistique pour soutenir le développement cognitif, physique, social et émotionnel précoce des enfants et les initier à l'enseignement organisé en dehors du contexte familial. L'éducation à la petite enfance fait référence aux programmes de la petite enfance qui ont une composante éducative intentionnelle. Ces programmes visent à développer des compétences socioémotionnelles nécessaires à

---

<sup>6</sup> <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ised-2011-en.pdf>

la participation à l'école et à la société. Ils développent également certaines des compétences nécessaires à la préparation académique et préparent les enfants à leur entrée à l'étape de l'enseignement primaire.

À ce niveau, les programmes ne sont pas nécessairement très structurés, mais sont conçus pour fournir un ensemble d'activités d'apprentissage organisées et intentionnelles dans un environnement physique sécurisé. Ils permettent aux enfants d'apprendre par l'interaction avec d'autres enfants sous la direction du personnel/éducateurs, généralement à travers des activités créatives et basées sur le jeu. Les programmes destinés à la petite enfance ciblent les enfants en dessous de l'âge d'entrée dans le niveau 1 qui est le primaire. Il existe deux catégories de programmes à ce niveau, à savoir le développement éducatif de la petite enfance et l'éducation préscolaire. Le premier présente un contenu éducatif conçu pour les jeunes enfants (dans la tranche d'âge de 0 à 2 ans), tandis que le second est conçu pour les enfants de 3 ans jusqu'au début de l'enseignement primaire.

Les programmes classés au niveau de la petite enfance peuvent être désignés de différentes manières, par exemple : éducation et développement de la petite enfance, école maternelle, réception, pré-primaire, pré-école, ou éducation initiale. Pour les programmes fournis dans les crèches ou les garderies, il est important de s'assurer qu'ils répondent aux critères de classification du niveau spécifiés ci-dessous. À des fins de comparabilité internationale, les critères suivants sont pertinents afin de définir le terme « éducation à la petite enfance ».

Critères principaux de l'éducation à la petite enfance de l'ISCED (UNESCO, 2011):

- Caractéristiques éducatives et pédagogiques
- Contexte institutionnel
- Âge cible des enfants pour lesquels le programme est conçu
- Intensité/durée du programme.

Critères secondaires de l'éducation à la petite enfance :

- Qualifications du personnel
- Existence d'un cadre réglementaire
- Typiquement non-inclus dans l'éducation obligatoire.

En 2022, l'UNESCO, a déclaré dans sa « Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance » en Ouzbékistan, que les jeunes enfants ont droit à une éducation de qualité. L'éducation à la

petite enfance y a été décrite comme étant « un moyen de promouvoir l'équité et la justice sociale, la croissance économique inclusive et le développement durable » (UNESCO, 2022). Les pistes proposées dans son rapport sur les principes directeurs et les stratégies pour une éducation et des soins transformationnels de la petite enfance, sont multiples. Elles incluent des recommandations sur l'intégration du jeu comme outil pédagogique, le renforcement des liens d'attachement entre les enfants et leurs soignants, ainsi que la sensibilisation à l'environnement.

Les programmes d'éducation à la petite enfance, classés au niveau **ISCED 0**, se caractérisent par une approche intégrée visant le développement global de l'enfant dans ses dimensions cognitives, physiques, sociales et affectives (UNESCO, 2012). Ces programmes reconnaissent le **jeu** comme modalité centrale d'apprentissage et de socialisation, l'**attachement** comme condition affective favorisant l'exploration et l'engagement, et l'**ERE** comme un levier éducatif qui relie l'enfant à son milieu naturel, social et culturel. Sauvé (2001) souligne que l'ERE enrichit les expériences éducatives en inscrivant les activités ludiques dans une relation significative avec l'environnement, tandis qu'Orellana (2015) met en évidence la manière dont elle articule les savoirs locaux et les dynamiques communautaires dans une perspective de résilience collective. Ces trois dimensions, combinées, permettent de traduire les finalités de l'ISCED 0 en pratiques éducatives concrètes, où le jeu devient exploration de l'environnement, l'attachement assure la sécurité affective nécessaire à cette exploration, et l'ERE inscrit l'apprentissage dans un rapport durable et culturellement ancré au milieu de vie.

Dans cette perspective, nous allons maintenant présenter les notions de jeu et d'attachement ainsi qu'une synthèse des fondements du domaine de l'éducation relative à l'environnement, les plus pertinents au regard de notre objet de recherche. L'objectif est de mieux mettre en évidence leur rôle spécifique et leur contribution complémentaire aux programmes d'éducation à la petite enfance.

### **2.3.2 Le jeu**

Selon Machel (2002), le jeu est l'outil à prioriser dans un contexte post-conflit pour intervenir auprès d'enfants ayant vécu les traumatismes de la guerre. En effet, le jeu offre aux enfants un moyen d'exprimer leurs émotions, de traiter leurs expériences traumatisantes et de retrouver un sentiment de normalité. Il constitue un espace où ils peuvent rétablir des liens sociaux et reconstruire leur confiance (Machel, 2002).

La définition contemporaine du jeu intègre deux notions principales du domaine de la petite enfance : jouer dans le but de favoriser le développement cognitif et la préparation à l'école, et jouer pour le plaisir, ce qui contribue également au développement global de l'enfant. Cependant, le jeu et l'acte de jouer sont des concepts dynamiques qui varient selon les contextes et les cultures. Le concept de jeu est également intégré à la notion d'apprentissage par le jeu, tel que défini par Montessori (1909) et d'autres pédagogues et chercheurs de ce domaine (Kangas et al., 2020).

Nous définissons ici les concepts de jeu, de l'attachement et de la nature dans l'éducation de la petite enfance à travers la lunette développée par *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care* de David, Goouch et Powell (2015). Cet ouvrage offre une perspective philosophique et théorique ancrée dans l'histoire de la petite enfance tout en intégrant une approche anthropologique du développement humain. Même si les cadres théoriques mobilisés restent majoritairement occidentaux, l'ouvrage se distingue par la diversité des chercheurs qui y contribuent.

Le jeu permet aux enfants de s'exprimer, de surmonter les traumatismes et de reconstruire un sentiment de normalité et de sécurité. Comme l'explique John Dewey (1899), le jeu fait partie intégrante du quotidien de l'enfance et constitue un moyen fondamental de découvrir le monde. Pour lui, le jeu permet à l'enfant d'acquérir de nouvelles expériences de manière spontanée sans objectif précis, et favorise des interactions réciproques avec ses pairs et les adultes de son environnement. Dewey (1899) souligne également que l'enfance est la seule période où l'on peut pleinement expérimenter le jeu, étant donné l'absence d'obligations économiques qui marquent la vie adulte.

Selon Frost, Wortham et Reifel (2008) et Ginsburg (2007), le jeu améliore les compétences sociales, cognitives et émotionnelles, facilitant ainsi un développement global harmonieux. En offrant un espace où les enfants peuvent exercer leur créativité et résoudre des problèmes, le jeu contribue à leur résilience et à leur capacité à gérer le stress et les émotions négatives liées aux expériences de conflit. Montessori (1907) a également proposé sa propre définition du jeu dans le cadre de son approche pédagogique, en plaçant l'enfant au centre de son environnement et en lui offrant des expériences adaptées à ses besoins et à son développement. Quand Marx (1848) a défini les droits de l'homme et leur place dans la société de production, Maria Montessori (1907) réfléchissait également à la place de l'enfant en tant qu'« homme du futur » (*man to become*). Montessori a développé une vision de l'éducation où l'enfant découvre son environnement à travers des expériences sensorielles et des jeux de simulation. Dans sa pédagogie, la

liberté et la structure sont des éléments-clés et mettent en place des structures permettant de créer un environnement sécurisé où l'enfant peut choisir librement ses activités, son matériel et ses styles de jeu. Les outils didactiques développés par Montessori sont désormais utilisés dans de nombreux centres de la petite enfance à l'échelle mondiale. Contrairement à Froebel (1826), qui prônait des activités dirigées par les éducateurs, Montessori fut l'une des premières pédagogues à insister sur l'importance de l'apprentissage initié par l'enfant (David, Goouch et Powell, 2015).

Pour Vygotsky (1978), jouer fait partie d'une catégorie différente de celle d'une activité éducative car c'est seulement à travers l'apprentissage par le jeu que l'imagination de l'enfant peut naître. Pour Vygotsky (1978), le fait de jouer crée une relation directe avec le développement des habiletés sociales de l'enfant comme l'autonomie et la régulation des émotions ainsi que le développement langagier et cognitif (Kangas et al., 2020). Lindqvist (1995, 2001a, 2003), un pédagogue contemporain reconnu pour sa théorie des *playworlds* (mondes de jeu), propose une réinterprétation de la théorie du jeu de Vygotsky (1978) afin de l'intégrer dans son approche de la pédagogie créative du jeu (Ferholt et Nilsson, 2014). Dans les paragraphes suivants, les concepts-clés de la théorie du jeu de Vygotsky (1978) seront présentés à travers les explications de Ferholt et Nilsson (2014), qui explorent les liens que Vygotsky (1978) a établis entre ses théories du jeu, de l'imagination et de la créativité. Ces éléments seront mis en relation avec le travail de Lindqvist (1995, 2003) sur la dimension créative du jeu.

Lindqvist (1995) et Vygotsky (1978) s'intéressent à l'étude de l'art et de la littérature pour décrire le développement culturel des êtres humains. Pour Lindqvist (1995) le jeu est une manifestation culturelle créative de la personne (Ferholt et Nilsson, 2014). Vygotsky (1978) insiste sur le fait que le monde de l'enfant n'est pas exclu du monde des adultes. Dans sa définition du concept de zone proximale de développement, le rôle de l'adulte est celui d'entrer en dialogue avec l'enfant pour qu'il puisse appliquer ses capacités de résolution de problèmes dans sa création de nouvelles connaissances, sous la direction de l'adulte. L'activité créatrice pour Vygotsky (1978), est l'imagination. Il estime que l'imagination est une composante importante de tous les aspects de la vie culturelle. Selon Lindqvist (1995, 2003), l'accent que met Vygotsky (1978) sur les dialectes entre le monde des adultes et des enfants, donne de l'importance au processus dialogique dans la co-construction de la connaissance. Dans la pédagogie créative du jeu de Lindqvist (1995), les interactions entre les adultes et les enfants sont organisées autour de la littérature, autre matériel artistique. Les contes folkloriques et les œuvres classiques de la littérature jeunesse utilisés durant les *playworlds* (les mondes de jeu) sont nécessaires pour fusionner le jeu avec les sujets et les

médias artistiques et scientifiques que l'adulte ajoute. Les *playworlds* peuvent avoir lieu dans et hors des centres de la petite enfance. De plus, les adultes participants peuvent être des éducateurs, des enseignants, des chercheurs ou des artistes, et les enfants peuvent être de tout âge (Ferholt et Nilsson, 2004).

### **2.3.3 L'attachement**

La théorie de l'attachement, définie par John Bowlby (1969), met l'accent sur la relation que l'enfant développe avec sa mère dans les premières années de sa vie. La théorie de l'attachement, s'appuyant sur des principes éthologiques, considère la tendance à former des liens émotionnels forts avec certaines personnes. Il s'agirait d'une caractéristique innée chez l'être humain, présente dès l'enfance et qui persiste tout au long de la vie. Selon cette théorie, les individus naissent avec un système d'attachement destiné à assurer leur sécurité par le contact avec des soignants bienveillants, appelés figures d'attachement. Ce système d'attachement s'active particulièrement en période d'adversité, de sorte que lorsqu'une personne est en détresse (alarmée, anxieuse, effrayée, fatiguée ou malade, etc.), elle ressent le besoin de chercher de la protection et du soutien d'un soignant principal (Bowlby, 1973 ; Bretherton, 1987 ; Gillath et al., 2006). La théorie de l'attachement souligne que le désir de réconfort et de soutien en période de difficulté ne doit pas être perçu comme une dépendance infantile ou immature, mais plutôt comme une partie intrinsèque de la nature humaine qui contribue à la santé et au bien-être.

Selon cette théorie, une autre composante fondamentale de la nature humaine serait l'envie d'explorer l'environnement : jouer, découvrir, poursuivre des objectifs et participer aux activités avec des pairs (Bowlby, 1988). Toutefois, une véritable exploration ne peut avoir lieu que lorsque les besoins d'attachement de la personne sont satisfaits. En ce sens, l'exploration peut être antithétique au comportement d'attachement, et vice versa (Bowlby, 1988) ; c'est-à-dire que lorsque l'enfant se sent en sécurité, il est capable de s'éloigner de la figure d'attachement (ou soignant) et de poursuivre des activités de manière autonome. Cependant, lorsqu'il se sent en détresse, il ressent le besoin de se rapprocher de la figure d'attachement. En ce sens, lorsque l'enfant est convaincu qu'une figure d'attachement est disponible, s'il en a besoin et qu'elle est réceptive à son appel, il se sentira généralement suffisamment en sécurité pour explorer l'environnement, relever des défis, s'engager dans des activités et effectuer des découvertes.

Une troisième composante de la nature humaine, selon la théorie de l'attachement, est le *caregiving* (prestation de soins). Cette dimension comprend un large éventail de comportements qui complètent et soutiennent les comportements d'attachement et d'exploration de l'enfant (Bowlby, 1988 ; Kunce & Shaver, 1994). Ainsi, la prestation de soins remplit deux fonctions principales : (1) fournir un abri sécurisant à l'enfant en soutenant ses comportements d'attachement, et (2) fournir une base sécurisante en soutenant son exploration de l'environnement. Un principe majeur de la théorie de l'attachement est que les enfants qui s'épanouissent émotionnellement et socialement possèdent au moins une figure soignante qui encouragerait leur autonomie tout en étant réactive à leurs besoins lorsqu'ils sollicitent de l'aide (Cassidy et Shaver, 2016).

D'après la théorie de l'attachement, dès sa naissance l'enfant présente une gamme de comportements tels que des pleurs, des cris et de succion, qui lui permettent de rechercher la proximité d'un adulte protecteur, crucial pour sa survie. L'enfant qui ressent de la peur, de la douleur ou de la faim manifeste son malaise par ces comportements. En réaction, l'adulte lui fournit soins et attention. Vers l'âge de 6 à 9 mois, l'enfant développe une préférence pour les personnes qui s'occupent le plus souvent de lui. Ces personnes deviennent ses figures d'attachement. La qualité des relations spéciales développées entre les figures d'attachement et le jeune enfant est fortement influencée par sa sensibilité à ses comportements. Cette sensibilité se manifeste par la promptitude à répondre aux besoins du nourrisson, à interpréter précisément ses signaux et à ajuster le niveau de stimulation donné, ainsi que par la régularité et la chaleur des réactions. Ces relations sont aussi influencées par les traits de caractère de l'enfant, son tempérament, ainsi que par les circonstances particulières rencontrées au sein de son environnement immédiat (Belleau, Poirier et Goulet, 2019).

Ainsworth & Bowlby (1991) mettent en avant l'importance des relations stables et rassurantes dans le développement sain des enfants. Dans des contextes où les enfants ont pu perdre des membres de leur famille ou vivre des séparations traumatisantes, le renforcement des liens affectifs avec le personnel éducatif et leurs pairs devient essentiel. Un environnement éducatif qui favorise ces relations aide les enfants à reconstruire leur confiance et leur sentiment de sécurité, éléments essentiels à leur rétablissement et à leur développement global. Ces liens affectifs agissent comme des boucliers, renforçant la résilience des enfants face aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer (Belleau, Poirier et Goulet, 2019).

#### **2.3.4 L'éducation relative à l'environnement (ERE)**

Comme l'explique Sauvé (1997), il existe une diversité de représentations de l'environnement en tant que concept, et la nature en est l'une des représentations possibles.

Au fil de l'évolution des sociétés humaines, les rapports à la nature ont pris diverses formes. Les débats concernant la représentation de la nature restent ouverts parmi les théoriciens du domaine. Toutefois, la richesse des écrits sur la nature en tant que source pédagogique, notamment durant le siècle des Lumières (1685-1815), témoigne de l'importance de ce lien. Rousseau (1712-1778), l'un des pionniers de l'éducation à la petite enfance de cette époque, insiste sur l'importance du jeu et de l'apprentissage dans la nature. De même, Pestalozzi (1746-1827) soutient que l'enfant découvre la nature à travers ses capacités sensorielles. La famille ou l'éducateur peuvent jouer un rôle déterminant en stimulant l'enfant à explorer et découvrir la nature, agissant ainsi en tant que médiateurs entre l'enfant et son environnement naturel. Le concept de naturalisation, dans un sens plus philosophique que pédagogique, a également joué un rôle central dans la formation des cloisonnements disciplinaires dans l'Occident préindustriel. Contrairement aux idées scientifiques et technologiques qui prévalent durant la période préindustrielle, la perception de la nature était davantage sensorielle que rationnelle. Au début de l'industrialisation, l'approche de la nature se rationalise, tandis que les piagétiens abordent la science de la nature, l'ordre naturel et la pensée logique dans leurs représentations de la nature. Ces représentations contribuent à la définition de l'âge où les enfants commencent l'école, et par extension, à celle de la petite enfance (David et al., 2016).

Selon Louv (2008) et Gill (2014), l'accès à des espaces naturels et à des activités en plein-air offre aux enfants des opportunités d'explorer, de découvrir, et d'apprendre dans un environnement stimulant. La nature contribue à réduire le stress, à encourager l'exercice physique et à promouvoir une meilleure santé mentale. Pour les enfants ayant vécu des conflits, les interactions avec la nature peuvent faciliter la guérison émotionnelle et contribuer à leur bien-être général, renforçant ainsi leur résilience.

L'éducation relative à l'environnement (ERE), telle que définie par Lucie Sauvé, vise à développer une compréhension profonde et une connexion des enfants avec le milieu de vie et la nature, en favorisant une conscience écologique et un sentiment d'appartenance à l'environnement. Selon Sauvé (1997), l'ERE met en évidence l'importance d'éveiller la curiosité et de sensibiliser les enfants à la nature. Elle offre à cet effet, des expériences pratiques et engageantes qui renforcent leur lien avec l'environnement.

Depuis les années 1960, un cri d'alarme croissant est lancé par des scientifiques, des activistes et des organisations internationales face aux effets néfastes et aux impacts de l'industrialisation sur l'environnement et les populations humaines. Ainsi, à partir des années 1970, les préoccupations environnementales trouvent leur place dans l'agenda des gouvernements et des instances internationales. Lors de la Conférence internationale sur l'environnement humain des Nations unies ayant eu lieu en 1972 à Stockholm, l'éducation environnementale est identifiée en tant que priorité mondiale. En 1975, la Charte de Belgrade<sup>7</sup> est adoptée formulant les principes et les lignes directrices de l'éducation relative à l'environnement. Puis en 1977 à Tbilissi, dans le cadre du programme conjoint UNESCO-PNUE pour l'environnement, se tient la première conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement. Cette rencontre a constitué une avancée majeure pour l'institutionnalisation et le développement de ce domaine (Sauvé et al., 2003).

Selon la [Déclaration de Tbilissi](#) :

L'objectif fondamental de l'éducation relative à l'environnement est d'amener les individus et les collectivités à saisir la complexité de l'environnement, tant naturel que créé par l'homme — complexité due à l'interaction de ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturels — ainsi qu'à acquérir les connaissances, les valeurs, les comportements et les compétences pratiques nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la prévention et à la solution des problèmes de l'environnement et à la gestion de la qualité de l'environnement (UNESCO, 1977).

En 1987 a lieu le Congrès international UNESCO-PNUE sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement, organisé par le [Programme des Nations unies pour l'environnement](#) qui élabore et adopte la Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 90. L'accent est mis sur « informer les gens à s'informer sur les questions environnementales et aussi à développer des habiletés pour les résoudre » (Sauvé, 2003).

---

<sup>7</sup> La charte de Belgrade: <https://123dok.net/article/charter-de-belgrade-unesco-education-%C3%A0-environnement.ozl0971z>

Plus de 30 ans après la conférence de Stockholm, l'ERE entre dans une nouvelle phase d'institutionnalisation, notamment à travers le mouvement des réformes éducatives en cours dans les différentes régions du monde » (Sauvé et al., 2003). L'environnement devient un « thème intégrateur » qui « traverse l'ensemble des matières scolaires et devient un pôle d'intégration intra-, multi- ou interdisciplinaire » (Sauvé et al., 2003). À cet égard, les organisations internationales formulent des recommandations relatives à l'intégration de la dimension environnementale aux systèmes éducatifs nationaux. Néanmoins, pour Sauvé (1994) « l'objet de l'ERE n'est pas l'environnement en lui-même et pour lui-même, mais l'harmonisation du réseau des relations personne-société-environnement » (Sauvé, 1994, p. 52).

Il importe de souligner l'importance de l'éducation relative à l'environnement (ERE) dans le contexte de situations post-conflits. D'ailleurs, le rapport de l'UNESCO de Tashkand (2022) souligne que les crises environnementales jouent un rôle significatif dans la genèse des conflits, et leur importance ne peut être négligée.

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement. Au-delà de la simple transmission de connaissances, elle privilégie la construction de savoirs collectifs dans une perspective critique. Elle vise à développer des savoir-faire utiles associés à des pouvoirs-faire réels. Elle fait appel au développement d'une éthique environnementale et à l'adoption d'attitudes, de valeurs et de conduites imprégnées de cette éthique. Elle privilégie l'apprentissage coopératif dans, par et pour l'action environnementale (Sauvé, 1994, p. 53).

Sauvé (2003, 2017) propose une typologie de courants de l'ERE (une diversité de façons de concevoir et pratiquer l'ERE). Naoufal (2012) identifie quant à lui, quatre courants qui favorisent la construction d'une dynamique de paix. Deux de ces courants seront étudiés plus en détail en raison de leur pertinence pour le contexte de cette analyse. Il s'agit du courant biorégionaliste et du courant ethnographique.

#### **2.3.4.1 Le courant biorégionaliste**

La biorégion est extérieure au concept de frontières, car c'est un espace géographique qui n'est pas défini par ses frontières politiques, mais plutôt par ses caractéristiques naturelles (Sauvé, 1999). La biorégion renvoie à un sentiment d'appartenance des communautés humaines qui y résident, basé sur une compréhension approfondie de leur environnement et une volonté d'adopter des modes de vie favorisant le bien-être de la communauté naturelle locale (Sauvé, 1999). Le concept de biorégion et la philosophie biorégionaliste sont marqués par une idée fondamentale : il s'agit d'un mode de vie mené dans le cadre

des possibilités et des limites du milieu afin de créer ou de préserver l'intégrité naturelle de ce dernier et d'en arriver à une existence harmonieuse et significative chez ses habitants (Naoufal, 2012).

D'après Sauvé (1995), selon le courant biorégionaliste, les membres d'une biorégion adoptent « un mode de vie » basé sur les « possibilités et les limites » existantes dans leur milieu de vie. Pour une « existence harmonieuse » dans ce « milieu partagé », il faut connaître « son milieu, ses composants et les interactions entre ces deux ». Ce courant se centre sur le « sentiment d'appartenance ». Les projets communautaires qui montrent la « solidarité » et la « créativité » en sont de bons exemples. Ils sont conçus de manière à favoriser un « sentiment d'appartenance » chez les habitants de la biorégion. L'ERE s'inscrit dans une approche « participative » et « communautaire » mettant l'accent sur la collaboration des gens et « la volonté » de la communauté dans un but de « reconnaissance du milieu » (Sauvé, 2003).

L'éducation est alors axée sur le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu comme unité de vie reliée à une biorégion (souvent associée à un bassin versant), et sur l'engagement pour la valorisation de ce dernier. L'approche participative est privilégiée. Il s'agit d'abord de s'engager dans une démarche de reconnaissance du milieu, des potentialités de celui-ci, du talent de ses habitants, de leurs besoins et désirs. (Sauvé, 2017, p. 116).

Naoufal (2012) souligne que la domination de la science moderne, souvent perçue comme une forme de savoir universel, a contribué à l'érosion et au déracinement des savoirs traditionnels, locaux et expérimentaux. Dans cette perspective, Sauvé (2003, p. 107) décrit ce courant comme un mouvement de retour à la terre, s'opposant à l'industrialisation et à l'urbanisation massive. Pour sa part, Naoufal (2012) met en avant l'importance de construire une dynamique de paix. Elle explique que l'implication active des membres de la communauté dans leurs propres projets peut renforcer leur sentiment de fierté et d'appartenance à leur milieu de vie. Cela favorise également un pouvoir d'agir positif et un sens accru de responsabilité envers l'environnement et les autres individus partageant cet espace.

#### **2.3.4.2 Le courant ethnographique**

Ce deuxième courant met l'accent sur « l'environnement comme territoire, comme creuset identitaire et trame culturelle » (Sauvé, 2017, p. 116). Il porte une attention particulière à la relation des cultures diverses avec l'environnement soulignant « le caractère culturel du rapport à l'environnement » (Sauvé, 2003, p. 141). C'est la façon dont chaque culture perçoit le monde et transmet cette connaissance d'une génération à l'autre. Comme l'éducation est aussi un processus culturel (Naoufal, 2012), il est important de tenir compte de ce rapport à l'environnement qui fait partie de la culture des peuples (Sauvé, 2003).

Le courant ethnographique dans sa pédagogie s'adapte non seulement aux réalités culturelles diverses des communautés, mais adopte également la pédagogie d'autres cultures avec leur propre rapport à l'environnement (Sauvé, 2003).

Dans une perspective d'interculturalité, l'ethnopédagogie propose non seulement d'adapter la pédagogie aux différentes réalités culturelles, mais de s'inspirer des pédagogies de ces diverses cultures qui ont un autre rapport à l'environnement, dont les approches et les stratégies d'éducation « autochtone » (comme les contes, les légendes, les chansons ou l'exemple du geste par exemple). (Sauvé, 2017, p. 116)

Selon Naoufal (2012), le courant ethnographique est de nature à contribuer à la construction d'une dynamique de paix, notamment dans le cadre d'un processus environnemental de consolidation de la paix.

De plus, selon Naoufal (2012), la connaissance sur le contexte du milieu et de ses composantes culturelles, sociales, économiques, politiques, sécuritaires, écologiques, géographiques, historiques, religieuses, spirituelles, symboliques, éducationnelles, etc., joue un rôle très important dans le processus de consolidation de la paix. Pour que les projets soient menés par les membres des communautés, plutôt qu'imposent ces derniers, il importe d'abord de connaître et de respecter leurs besoins et leurs intérêts. La perspective environnementale de consolidation de la paix considère et valorise les coutumes et les croyances de la culture de référence. Le peuple, en pratiquant l'exercice du dialogue, développe ses compétences éthiques ainsi que son esprit critique pour faire des choix libres sans conserver à tout prix les croyances et les pratiques (Naoufal, 2012).

L'ERE émerge comme une approche pédagogique adaptée au contexte post-conflit, en raison de ses liens étroits avec l'éducation à la paix et de sa capacité à traiter les enjeux environnementaux et sociaux de manière intégrée. Comme l'explique Lauritzen (2016), l'éducation à la paix s'adapte aux besoins spécifiques des communautés en situation post-conflit, en soutenant ces dernières dans la résolution de leurs conflits identitaires et dans la construction d'un avenir pacifique. De même, Orellana et Sauvé (2004) soulignent que l'éducation à l'environnement et l'éducation à la paix partagent des origines historiques et des objectifs communs : elles ont émergé dans les années 1970 en réponse aux conflits économiques, sociaux et environnementaux de l'époque et visent à encourager la pensée critique, le dialogue, et le respect mutuel.

Dans les contextes post-conflit, en particulier dans des régions comme le Moyen-Orient, la relation complexe existant entre les problèmes environnementaux et les conflits sociaux est un défi majeur.

Comme le souligne Bajaj (2015), les approches d'éducation à la paix développées dans les pays du « *Global North* » sont souvent éloignées des réalités vécues et des besoins spécifiques des pays du « *Global South* ». Ces derniers, notamment les pays riches en ressources naturelles, subissent des conflits armés prolongés qui entraînent non seulement des dégradations sociales et économiques, mais également une destruction environnementale massive (Naoufal, 2012). Reconstruire un tissu social pacifique dans ces contextes exige de prendre en compte l'interdépendance entre la protection du milieu de vie et la restauration des relations sociales (Naoufal, 2009). C'est précisément à ce niveau que l'ERE peut jouer un rôle central : intégrer les dimensions socioécologiques afin de proposer des solutions éducatives dans la résolution de conflits liés aux ressources naturelles et aux dégradations environnementales (Sauvé et Orellana, 2004).

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix épistémologiques et méthodologiques adoptés pour cette recherche. En premier lieu, nous présentons la nature de la recherche et la démarche adoptée. Par la suite, nous présentons le processus de collecte des données. Nous complétons ce chapitre en présentant les diverses stratégies de cueillette de données (recension des écrits, entrevues individuelles semi-dirigées, discussion de groupe, sondage, journal de bord), les outils de collecte des données, le processus de traitement et d'analyse des données ainsi que les limites de la recherche.

#### **3.1 La nature et la démarche de la recherche**

Cette recherche est de nature qualitative interprétative. Elle vise, comme indiqué par Savoie-Zajc et Karsenti (2011), à mettre en évidence la signification des phénomènes pour les acteurs et à développer de nouvelles compréhensions des dynamiques de ceux-ci. Elle consiste en une étude exploratoire et descriptive. Elle se propose en effet de repérer, de décrire, de définir et de caractériser les initiatives d'éducation à la petite enfance se déroulant dans un contexte post-conflit afghan, ainsi que les enjeux rencontrés par les intervenantes locales : un phénomène encore à ce jour, peu connu et peu documenté (Gaudreau, 2011).

#### **3.2 Le processus de collecte de données**

Pour organiser la collecte des données, une première exploration pré-terrain a été réalisée en 2019. Ceci a permis de mettre à contribution l'expérience et les connaissances préalables de l'auteure de cette étude qui, ayant vécu en Iran jusqu'en 2013, avait déjà été engagée auprès d'une ONG qui structurait un réseau d'organisations offrant des services éducatifs destinés aux enfants afghans issus de familles réfugiées en Iran. Les connaissances préalables sur la situation de l'éducation à la petite enfance afghane en Iran et en Afghanistan, ainsi que sur le contexte de vulnérabilité des femmes œuvrant dans ce domaine ont été fort utiles pour cette recherche. Les liens tissés avec des intervenantes dans le secteur de l'éducation afghane, Afghano-Iranienne ou Iranienne ont permis de réaliser un pré-terrain fructueux.

Cette phase préalable nous a permis de bâtir un portrait d'ensemble de la réalité actuelle des initiatives éducatives en petite enfance, identifiées préalablement dans les écrits. Aussi, les contacts établis sur le

terrain nous ont permis d'établir le contact auprès des intervenantes locales qui travaillaient dans le domaine de la petite enfance, d'évaluer la faisabilité de la recherche, et d'identifier les enjeux et les difficultés à prévoir.

Cette exploration préliminaire a également permis de mieux cerner la problématique de la recherche, de mieux définir les stratégies de collecte des données et d'identifier un plan opérationnel approprié pour le contexte spécifique étudié. Il importe de noter que ce plan a dû être revu et ajusté en fonction du nouveau contexte lié à la pandémie de 2020 et de l'occupation des talibans depuis 2021. En effet, suite à ces événements, la collecte de données directement sur le terrain est devenue impossible. Cette nouvelle réalité complexe, délicate et risquée nous a obligé à renoncer à un contact direct avec les initiatives éducatives destinées à la petite enfance identifiées et à un processus de collecte de données plus en profondeur. Nous avons donc dû nous limiter aux stratégies de collecte de données suivantes : la recherche documentaire et la réalisation d'un sondage et d'entrevues individuelles semi-dirigées, à distance.

Il faut préciser ici que la dynamique des activités éducatives en Afghanistan a entièrement changé depuis la réoccupation du pays par les talibans en 2021, ce qui s'est produit alors que cette recherche était déjà initiée. Nous avons donc ajusté notre étude à cette nouvelle réalité et avons décidé d'explorer les témoignages de femmes intervenant dans le milieu de l'éducation à la petite enfance qui ont dû quitter le pays, en raison de cette occupation.

L'exploration du vécu de ces intervenantes est un élément-clé de cette étude. Celle-ci permettra de mettre en lumière les particularités de l'éducation à la petite enfance post-conflit dans l'Afghanistan d'avant la réoccupation. Jusqu'en 2021, comme mentionné à la problématique, 25 000 enfants afghans avaient accès à des jardins d'enfants suivant le programme éducatif d'État. De ce nombre, 20 000 d'entre eux fréquentaient les 375 jardins d'enfants publics, les 5 000 restants, 102 jardins d'enfants privés. Ces chiffres ont changé de manière radicale depuis la réoccupation des talibans en 2021.

Ainsi, pour explorer la réalité actuelle de l'éducation à la petite enfance en Afghanistan, il ne suffit pas de se baser sur les programmes de la petite enfance diffusés par l'État, les ONG et les organisations, durant les années de la reconstruction du pays. En effet, il a aussi été nécessaire d'explorer les histoires racontées directement par les intervenantes en éducation dont les activités éducatives en Afghanistan sont arrêtées

depuis 2021. Les entrevues avec des femmes afghanes ayant exercé des postes de direction dans le domaine de la petite enfance dans les régions du nord et de l'ouest du pays, ainsi que les questionnaires envoyés aux éducatrices ayant travaillé dans les centres éducatifs des villes d'Herat et de Mazâr-e Charîf, nous ont aidés à peindre un portrait plus riche du cas étudié. Aussi, elles nous ont permis de formuler des recommandations.

C'est avec l'objectif de rendre compte des caractéristiques des initiatives éducatives destinées à la petite enfance dans les situations de post-conflit que notre démarche s'inspire de l'étude de cas. Une approche itérative y est privilégiée. La recherche s'est construite par phases et par un processus d'aller-retours entre la théorie et l'analyse des données des entretiens exploratoires, des entretiens d'approfondissement et des questionnaires associés : chaque phase s'ajustant aux résultats de la précédente. Cette façon de procéder a permis d'approfondir successivement la compréhension des fondements et des pratiques dans le domaine de la petite enfance en Afghanistan ainsi que les perspectives des différentes intervenantes. Ce choix s'est avéré pertinent pour aborder et comprendre la situation dans sa complexité (Alexandre, 2013).

**Lancement de l'appel** : un appel a été lancé pour recruter des éducatrices ciblées. Cet appel comprenait un message écrit diffusé sur WhatsApp, expliquant le projet en détail ainsi que les critères éthiques requis pour y participer.

**Rôle de la responsable de la *Child Foundation*** : la responsable de *Child Foundation*, qui dirigeait à l'époque le projet de la petite enfance de cette ONG, a joué un rôle crucial pour cette étude. Elle avait déjà travaillé avec les éducatrices ciblées et possédait une bonne connaissance de leurs compétences et de leur engagement.

**Sélection des participantes** : après avoir vérifié les critères éthiques et la volonté des éducatrices de participer, la responsable de la *Child Foundation*, a envoyé à la chercheuse la liste des éducatrices volontaires.

**Participation des éducatrices** : compte tenu de la situation du pays et du statut de réfugiées de la plupart des femmes afghanes, cinq éducatrices ont répondu favorablement et ont accepté de participer au sondage.

### 3.3 Stratégies de cueillette des données

Une diversité de stratégies de collecte de données a été adoptée : recherche documentaire, sondage par questionnaire, entretiens individuels semi-dirigés et journal de bord.

**La recherche documentaire :** à l'aide d'une grille d'analyse documentaire (voir annexe A), nous avons exploré des documents officiels provenant d'institutions consacrées à l'éducation en Afghanistan et de diverses organisations vouées à l'éducation à la petite enfance afghane. La diversité de sources consultées et le croisement des discours officiels avec les publications scientifiques et les données de terrain ont assuré la réalisation d'une triangulation rigoureuse (Miles & Huberman, 2003). Cette approche a permis de mettre en contexte les témoignages recueillis, de valider et d'enrichir l'interprétation de nos données. À ces derniers se sont ajoutés des portails web d'une diversité d'organisations œuvrant dans ce domaine dans cette région. Nous avons aussi analysé des rapports de recherche et d'activités, des articles de magazines scientifiques et de vulgarisation, des monographies et d'autres écrits permettant de décrire et de caractériser les initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan, particulièrement durant la phase de reconstruction.

**Le sondage :** un sondage par questionnaire (voir annexe B) a été réalisé auprès de cinq éducatrices ayant travaillé dans des centres éducatifs avant l'occupation des talibans. L'objectif était d'explorer les pratiques éducatives mises en œuvre auprès de la petite enfance afghane et visait notamment : la description et la caractérisation des lieux où ces pratiques se déroulaient, les choix pédagogiques, les modalités d'opération, les liens avec les familles et la communauté. Ce sondage visait aussi à identifier les trajectoires des éducatrices, les enjeux, les problèmes particulièrement durant la phase de reconstruction du pays. Il s'agissait aussi d'explorer leur vision de la culture de la paix et du rôle de l'éducation à la petite enfance pour contribuer à une telle culture, tout comme de cerner leur perception sur les possibilités de participer à cette mouvance dans la situation qui vivait le pays. Par ailleurs, ce sondage nous a permis également d'explorer les perceptions des éducatrices sur la situation de la petite enfance en Afghanistan, lors de cette période.

Les principaux thèmes de ce sondage ont été les suivants :

- Le parcours des éducatrices ;

- L'environnement physique éducatif du centre ;
- Les visions éducatives et les choix pédagogiques ;
- La communication avec les parents ou d'autres figures significatives d'attachement des enfants ;
- L'implication de la communauté et des ONG locales ;
- Les défis liés à la sécurité et aux changements de pouvoir ;
- Les perspectives et attentes quant au rôle de l'éducation à la petite enfance dans la contribution à la culture de la paix.

**L'entrevue individuelle semi-dirigée** : notre intention était de prendre contact avec des intervenantes locales et régionales du domaine afin d'explorer auprès d'elles, les enjeux et les défis actuels de ces initiatives au regard des besoins de développement intégral et de bien-être psychosocial des enfants. Cette démarche s'est axée plus particulièrement, dans une perspective de contribution à une construction de la paix, dans la phase actuelle de la reconstruction du pays.

Ces discussions ont été essentielles afin de cerner les préoccupations, les obstacles, les limites, les enjeux et les problèmes, et les avenues envisagées face aux difficultés rencontrées, dans leur parcours d'éducatrice.

Nous avons choisi de réaliser des entrevues individuelles semi-dirigées (voir le guide d'entrevue en annexe C) afin de favoriser une possibilité d'échanges simplifiée, plus souple et non contraignante (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) et aussi, plus conviviale et décontractée afin de permettre un dialogue fluide autour des thèmes proposés. Trois entrevues ont été réalisées auprès de femmes ayant exercé des postes de direction dans le domaine de la petite enfance, et qui détenaient une vision plus intégrale du domaine de l'intervention auprès de la petite enfance afghane. Elles étaient spécifiquement :

- La personne responsable des jardins d'enfants de la région nord de l'Afghanistan ;
- La directrice de l'Institut *Children's rights* dans la ville d'Hérat située à l'ouest de l'Afghanistan proche des frontières de l'Iran et du Turkménistan.
- La personne responsable de l'Institut *Child Foundation* à Mazâr-e Charîf, la quatrième plus grande ville d'Afghanistan.

La personne responsable de l’Institut *Child Foundation* a été interviewée trois fois : la première, durant la phase d’exploration pré-terrain, la deuxième, durant la période de collecte des données et la troisième, durant l’analyse des données, à des fins de validation. Sa contribution a été particulièrement utile en raison de sa double connaissance culturelle (iranienne et afghane) ainsi que de sa maîtrise des nuances linguistiques du contexte étudié. Cela a permis de mieux saisir le sens de certaines subtilités du farsi dari employé par les éducatrices. Cette collaboration s’est donc avérée essentielle pour vérifier les interprétations, clarifier le sens de certaines tournures idiomatiques et éviter les glissements de sens liés aux variations dialectales.

Par ailleurs, cette responsable connaissait personnellement les éducatrices participantes et réalisait des visites régulières dans leurs centres dans le cadre du projet *Katabak*, ce qui lui conférait une compréhension approfondie du terrain. Concrètement, certaines sections du matériel codé lui ont été soumises afin de valider la cohérence des interprétations et d’expliciter des expressions difficiles à traduire. Les divergences ponctuelles ont fait l’objet de discussions systématiques et ont permis d’ajuster la grille de codage, de préciser certaines catégories et d’assurer une interprétation partagée des données.

**Les principaux thèmes abordés ont été les suivants :**

- Les principaux choix des initiatives destinées à la petite enfance : structure, vision éducative, objectifs d’apprentissage, approches pédagogiques, stratégies, contenus, dynamiques d’apprentissage proposées, liens avec la réalité des enfants, intégration de la communauté éducative ;
- Les choix réalisés pour contribuer à la construction d’une dynamique de paix ;
- Les enjeux, difficultés et obstacles des pratiques au regard d’une telle construction dans la situation actuelle ;
- Les pistes pour renforcer la construction d’une culture de la paix dans les pratiques éducatives destinées à la petite enfance afghane.

Une première entrevue informelle avec la personne responsable de l’Institut *Child Foundation* dans les villes de Mazâr-e Charîf et d’Hérat a été effectuée en décembre 2019 afin de mieux connaître les enjeux, les défis et les limitations des initiatives destinées à la petite enfance ainsi que les motivations et les

intérêts des intervenantes et les caractéristiques d'une éducation souhaitée pour la petite enfance en Afghanistan.

Les sondages et les entrevues ont été réalisés à distance par le biais du logiciel de communication *WhatsApp*, ou encore par téléphone portable (sans image), selon le choix des personnes participantes. L'application *WhatsApp* est un mode de communication largement utilisé en Afghanistan, car il n'est pas filtré. La majeure partie des femmes participantes n'avait jamais eu accès à un ordinateur. Alors, grâce à *WhatsApp*, via téléphonie, les participantes ont pu participer au moment de leur choix, puis renvoyer leurs réponses par texte ou par le biais d'un enregistrement.

Le tableau 3.1 présente une synthèse des stratégies de collecte de données employées auprès de répondantes.

STRATÉGIE DE COLLECTE DES DONNÉES	NOMBRE	RÉPONDANTES
<b>Sondage par questionnaire</b>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deux éducatrices ayant travaillé dans la ville d'Hérat et dans des villages voisins</li> <li>• Trois éducatrices ayant travaillé dans la ville de Mazâr-e Charîf et dans des villages voisins</li> </ul>
<b>Entretien individuel semi-dirigé</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La responsable l'Institut <i>Child Foundation</i> dans la ville de Mazâr-e Charîf (3 entrevues)</li> <li>• La personne responsable des jardins d'enfants dans la région nord de l'Afghanistan ;</li> <li>• La directrice de l'Institut <i>Children's rights</i> dans la ville d'Hérat</li> </ul>

**Tableau 3.1 Sondages, entrevues et échantillons.**

Le choix des répondantes pour cette collecte des données a été effectué de façon intentionnelle en cohérence avec les objectifs de cette recherche. Il se proposait d'approcher « l'acteur social compétent » (Savoie-Zajc, 2007, p. 103) pour rendre compte de façon la plus riche et complète possible de la situation, dans le contexte complexe et délicat que vivait la région. Tout en respectant ce principe, et compte tenu de cette situation particulière, l'échantillon a également été pragmatique et opportuniste. Il a été composé des répondantes qu'il a été possible de repérer durant la période prévue pour la collecte des données. À

noter que la situation complexe de l’Afghanistan a provoqué l’exode vers l’étranger de beaucoup d’intervenantes du monde de l’éducation. Les répondantes qui ont accepté de participer avaient quitté récemment le pays et se trouvaient en exil.

Au moment de les contacter, elles n’assumaient donc plus les rôles qu’elles jouaient dans leurs structures éducatives en Afghanistan. Chacune d’entre elles avait un parcours particulier dans le domaine de l’éducation à la petite enfance afghane ce qui nous a permis d’explorer une diversité de contextes d’intervention.

En ce qui concerne les caractéristiques des participantes, toutes étaient des femmes ayant œuvré dans le domaine de l’éducation à la petite enfance en Afghanistan, et occupaient des postes avec différents niveaux de responsabilité (éducatrices, formatrices, responsables de structures). Leur parcours professionnel variait entre quelques années d’expérience pratique dans des centres préscolaires et plusieurs années d’engagement institutionnel dans des projets éducatifs plus larges. Au moment de la collecte, elles se trouvaient toutes en exil, la plupart en tant que réfugiées, ayant quitté le pays récemment à la suite de la dégradation du contexte politique et sécuritaire. Leur âge variait entre la trentaine et la cinquantaine, ce qui reflète à la fois des trajectoires professionnelles établies et une diversité générationnelle dans les expériences rapportées.

Finalement, un **journal de bord** bilingue (en français et en farsi) a été tenu tout au long de la recherche afin de consigner les faits marquants, les questionnements, les pistes de réflexion, les citations et toutes informations jugées pertinentes. Ce journal a ensuite accompagné le travail d’analyse, en offrant un espace permettant de revenir sur le contenu des entretiens, préciser les choix interprétatifs et documenter les nuances entre les langues. Rédigé parfois en farsi et parfois en français, il a permis de préserver la richesse des propos recueillis, notamment en conservant certains termes dans la langue d’origine des interlocutrices, avant de proposer une traduction en français. Cette alternance linguistique a contribué à limiter les pertes de sens liées à la traduction et à rendre explicites les décisions terminologiques au fil du processus. Le retour régulier au journal a également soutenu une posture réflexive, en distinguant les impressions de la chercheuse des propos des participantes et en retracant les ajustements effectués dans les catégories de codage. De cette manière, le journal de bord s’est révélé un repère constant pour enrichir et nuancer l’interprétation des données.

### 3.4 Analyse des données

Toutes les entrevues ont été enregistrées à l'aide du logiciel Dictaphone (*Voice Memos*) de l'iPhone et ensuite transcrrites pour être analysées. Ce logiciel a permis l'enregistrement des fichiers audios avec une haute qualité sonore, assurant que toutes les nuances des entretiens puissent être capturées de manière claire et précise.

L'analyse des données des entrevues a été réalisée afin de mettre en évidence les visions des intervenantes engagées dans les initiatives destinées à l'éducation à la petite enfance, de connaître leurs perceptions des interventions et de documenter les pratiques (Blanchet et Gotman, 2005). La démarche d'analyse a été semi-inductive. En ce sens, nous nous sommes appuyés sur la méthode d'analyse de contenu (Bardin, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2012) qui favorise une interprétation des données permettant à la fois la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité.

Une phase préliminaire de préanalyse a permis d'organiser les informations recueillies afin d'établir et de systématiser les idées de départ et préparer un plan d'analyse. La lecture et la relecture des données ont été essentielles dans la saisie du message qui émergeait. À l'aide de l'approche inductive, il a été possible de repérer l'essentiel pour organiser les données recueillies par thèmes. Ensuite, en regroupant les éléments convergents, partageant des caractéristiques communes, il a été possible de les classifier et de créer des catégories (qui se sont additionnées à celles issues du cadre théorique). Nous avons choisi d'utiliser le logiciel *NVivo*, car il nous a permis de lier les données aux catégories prédéfinies ou émergentes. Cette flexibilité a été essentielle à la démarche semi-inductive, comme des catégories nouvelles et inattendues ont pu émerger au fil de l'analyse. Le corpus des données a donc été soumis à l'exercice de recherche d'éléments communs (mis en relation) afin d'en créer les unités de sens qui ont donné lieu aux catégories. L'interprétation des résultats s'ensuivit, en portant une attention particulière aux éléments mis à jour par la catégorisation. Une lecture approfondie des données ainsi traitées dans une perspective d'inférence a été féconde, car elle a permis une recontextualisation des données qui a donné lieu à élaboration d'une description compréhensive de l'objet d'étude.

L'analyse de données a été réalisée de façon à saisir le sens des données recueillies et d'apporter une description exhaustive des interventions en éducation à la petite enfance étudiées, de manière à répondre aux objectifs de cette recherche.

En ce qui concerne la validité (et son lien étroit avec la crédibilité et la fiabilité), cette recherche exploratoire s'est inspirée des critères de validité méthodologique de Savoie-Zajc (2011).

La crédibilité de cette recherche se fonde sur un traitement rigoureux de la complexité du contexte post-conflit et de la réalité de vie de la population afghane. En effet, la prise en compte du contexte sociopolitique et culturel post-conflit est essentielle pour comprendre les dynamiques internes de la société afghane. Selon Savoie-Zajc (2000), mettre en lumière une compréhension approfondie du contexte est crucial pour assurer la crédibilité de la recherche. Il est à noter que l'auteure de cette étude possède une expérience significative dans la région concernée, notamment en Iran, pays voisin de l'Afghanistan, et partageant des influences culturelles et historiques similaires. Cette proximité culturelle et historique, combinée à une compréhension profonde des dynamiques locales, permet non seulement une interprétation plus profonde et éclairée de la réalité étudiée, mais aussi une compréhension nuancée des données collectées.

À noter également que nous avons eu recours à la triangulation des stratégies de cueillette de données (entrevues semi-dirigées individuelles, enquêtes par questionnaire, analyse documentaire et journal de bord), ce qui a permis de corroborer les données et de les compléter. Dans ce cadre, le journal de bord bilingue a joué un rôle particulier : il a servi d'appui à l'interprétation des données issues des entrevues et des sondages en permettant de clarifier le sens de certaines expressions et de préserver la subtilité des différences linguistiques entre le farsi de Téhéran et le farsi dari utilisé par les participantes. Les extraits du journal ont été codés parallèlement aux autres données et intégrés dans les mêmes catégories analytiques, ce qui a permis de distinguer clairement les dimensions descriptives des propos des participantes des réflexions de la chercheuse. En ce sens, le journal a contribué à renforcer la validité de l'analyse, en assurant la transparence des choix interprétatifs.

Aussi, en matière de crédibilité, il importe de mentionner la question de la langue, qui dans le contexte de cette recherche est particulièrement présente et déterminante. Pour la plupart des documents officiels afghans, trois langues sont utilisées : le farsi dari (persan), le pachto et l'anglais. Les deux premières sont les langues officielles du pays. La langue maternelle de l'auteure de cette recherche est le farsi, en plus de maîtriser la langue anglaise, ce qui lui a assuré un accès privilégié à l'univers afghan. Elle possède par conséquent, une compétence linguistique appropriée pour accéder et analyser les sources primaires et communiquer aisément avec les répondantes de la recherche. Elle a pu consulter des sites web

institutionnels et les sites de plusieurs organisations, en plus d'analyser une diversité de documents ainsi que les journaux locaux, ce qui a renforcé la fiabilité des résultats obtenus.

Il importe de noter que les guides d'entrevue et le questionnaire du sondage ont été soigneusement préparés et réfléchis avec la direction scientifique de cette recherche, qui a validé la version finale. Ces outils ont été examinés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM, qui a évalué et approuvé le projet de cette étude. L'auteure a par la suite traduit en farsi ces outils afin de les rendre accessibles aux répondantes. Elle a par la suite assumé directement la cueillette de données tout comme l'analyse de celles-ci. Des retours et rétroactions ont été faits régulièrement auprès des répondantes. Elles ont pu participer à la validation des données pendant le processus de la collecte des données et aussi, des résultats à la fin de la démarche, contribuant au renforcement de la crédibilité des résultats et à l'objectivation de la recherche. La validation et les commentaires complémentaires des répondantes ont approfondi les connaissances et la compréhension du contexte étudié et de l'objet de la recherche. Par ailleurs, la pertinence et l'intérêt de cette recherche ont été démontrés et confirmés durant le déroulement de l'étude par l'intérêt et l'engagement des acteurs et actrices de la situation, manifestés par leur participation active dans le processus de cueillette de données.

Finalement, en termes de transférabilité, bien que chaque situation post-conflit et chaque trajectoire d'éducation à la petite enfance soit unique, la démarche de recherche développée a permis de faire émerger des observations qui pourront, nous l'espérons être utiles pour l'analyse et la compréhension de situations similaires dans d'autres contextes.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS<sup>8</sup>

Ce chapitre présente les résultats obtenus dans le cadre de la recherche exploratoire itérative réalisée. Rappelons que l'analyse des résultats avait pour objectif de bâtir un portrait des initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan, de cerner les perceptions des intervenantes et les enjeux auxquels elles sont confrontées en matière de construction d'une culture de la paix, et d'identifier les perspectives d'amélioration à cet égard.

Les résultats de cette recherche ont été obtenus à partir des données recueillies par les stratégies de collecte de données présentées dans le chapitre précédent, incluant :

- L'analyse de divers documents pertinents dont ceux du ministère de l'Éducation d'Afghanistan (MoE), de manuels pédagogiques et de divers documents éducatifs publiés sur les sites web de garderies et de centres éducatifs des villes d'Herat, de Mazâr-e Charîf et de Kaboul, de magazines éducatifs et de sites web iraniens consacrés à la petite enfance.
- Un sondage par questionnaire, proposé à des éducatrices ayant travaillé dans le domaine de la petite enfance dans les villes d'Herat et de Mazâr-e Charîf, et des villages environnants.
- Des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de membres d'organisations œuvrant dans le domaine de la petite enfance en Afghanistan, avant le retour des talibans en 2021.

Dans le contexte des événements récents en Afghanistan et du départ forcé de nombreuses femmes qui travaillaient dans le domaine de la petite enfance, l'intention initiale d'échantillonnage qui était d'inclure un plus grand nombre de participantes a été complexe, en raison notamment de la difficulté à localiser ces intervenantes à travers le monde. Bien que notre échantillon soit restreint, il illustre bien la réalité des intervenantes. La majorité de ces femmes ont non seulement quitté le pays, mais ont également été

---

<sup>8</sup> Veuillez noter qu'à des fins de simplification de la lecture, nous avons opté pour l'utilisation du temps présent dans la présentation de la majorité des interventions et des initiatives décrites, ayant eu lieu avant le retour des talibans au pays en 2021.

contraintes de détruire les documents résultant de leurs années de travail en petite enfance. Ainsi, leurs témoignages intégrés à cette recherche constituent de rares preuves de la réalité contemporaine de la réalité de ce travail.

Malgré les défis posés par le contexte politique et social actuel en Afghanistan, les stratégies mises en place ont pu permettre de recueillir des données faisant partie d'un patrimoine unique et précieux, représentatif d'un moment de l'histoire de la petite enfance en Afghanistan.

Les résultats obtenus grâce aux méthodes expliquées dans le chapitre trois sont ici présentés suivant les objectifs de la recherche. Il s'agissait d'identifier et de caractériser les différentes initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan dans le contexte post-conflit, plus particulièrement les initiatives locales et régionales.

#### **4.1 Les organismes dédiés à l'éducation à la petite enfance en Afghanistan post-conflit**

Afin de dresser un portrait de l'éducation à la petite enfance en Afghanistan dans le contexte de cette étude, nous nous sommes appuyés sur les définitions de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) (voir la section portant sur la CITE dans le cadre théorique) de l'éducation à la petite enfance, appelée par la CITE niveau zéro, qui englobe toutes les années précédant l'éducation primaire. Nous décrivons les caractéristiques en fonction des critères suivants :

- **Âge cible** : les tranches d'âge des enfants concernés par les diverses initiatives.
- **Types d'organismes** : la nature des organisations offrant des services éducatifs à la petite enfance, qu'elles soient publiques, privées ou communautaires.
- **Caractéristiques éducatives** : les choix éducatifs et pédagogiques adoptés pour favoriser le développement global de l'enfant.
- **Qualification du personnel** : les exigences en matière de qualifications du personnel éducatif travaillant dans ces programmes.
- **Durée** : la durée des programmes d'éducation à la petite enfance, incluant le nombre d'années et les horaires quotidiens.
- **Cadre réglementaire** : les normes et règlements en vigueur qui encadrent ces initiatives, dans une perspective de qualité et de sécurité des services offerts.

**Âge cible :** en Afghanistan, la petite enfance correspond généralement à la période allant de la naissance jusqu'à l'âge de 7 ans, moment où débute l'éducation primaire. Il est rare que les enfants soient inscrits dans des services de garde ou des organisations éducatives avant l'âge de 4 ans. Jusqu'à cet âge, ils restent généralement à la maison auprès de leurs mères.

Cette réalité pourrait s'expliquer par le fait que le retour des femmes sur le marché du travail à la suite de la naissance de leurs enfants soit perçu négativement par la société afghane. D'autres raisons mentionnées par les participantes incluent le genre de l'enfant, le nombre d'enfants dans le foyer, le milieu de vie, les conditions d'hébergement, la situation familiale, l'environnement naturel, les conditions météorologiques, et surtout, le contexte politique et le niveau de sécurité de la population, fortement influencé par le gouvernement en place. L'ensemble de ces facteurs contribue à ce que la tranche d'âge des enfants fréquentant les divers organismes de petite enfance du pays se situe généralement entre 4 et 7 ans.

Chez nous, avant 4 ans, les enfants restent toujours avec leur mère. On ne peut pas imaginer une femme envoyer son bébé au jardin d'enfants, la société ne l'accepterait pas (Sondage 1).

**Types d'organismes :** le site web du ministère de l'Éducation d'Afghanistan mentionne que l'éducation de tous niveaux est universelle. La réalité démontre toutefois un portrait plus nuancé et plus complexe qui ne semble pas correspondre à ce principe. D'après les répondantes, le système éducatif afghan n'est pas un système universel. L'éducation à la petite enfance est assumée par divers organismes : des centres préscolaires de l'État, des centres éducatifs formels et informels, des centres religieux, des écoles Coraniques (les *Mektab*s et les *Madrassas*), des jardins d'enfants et des instituts éducatifs privés. Chacun détient sa propre mission, sa propre vision éducative et son propre cadre, sans qu'existe un programme éducatif global pour la petite enfance. De plus, il n'existe pas de formation collégiale ou universitaire pour les éducatrices et éducateurs qui œuvrent dans ce domaine, ce qui contribue à l'absence de normes communes et renforce les disparités de la qualité des services offerts. Certains centres, notamment ceux situés dans les grandes villes, bénéficient d'une reconnaissance officielle, mais la majorité des centres opèrent sans harmonisation nationale, développant leurs propres critères et méthodes d'enseignement. En conséquence, l'accès à l'éducation reste souvent limité, particulièrement dans les régions rurales ou éloignées, où les services éducatifs sont moins disponibles.

**Les centres préscolaires de l’État :** historiquement, ces institutions ont été créées pour répondre aux besoins des enfants de fonctionnaires ou de travailleurs dans des environnements urbains, mais ils ne parviennent pas toujours à couvrir efficacement ces besoins, leur accès restant restreint et inégal. Ces centres se concentrent principalement dans les grandes villes et offrent des services éducatifs et de garde pour les jeunes enfants, bien que leurs programmes ne soient pas toujours clairement définis. Depuis 2018, le ministre de l’Éducation a mis en place un programme de maternelle, insistant sur l’importance de l’éducation préscolaire. Celle-ci est essentiellement prise en charge par les centres préscolaires de l’État qui sont situés dans les écoles. Toutefois, selon les données recueillies, seulement 20 % des écoles du pays reçoivent le soutien financier minimal pour mettre en place le programme préscolaire dans leurs écoles. Ils fonctionnent sous la supervision du ministère de l’Éducation ou parfois sous celle d’autres entités gouvernementales, mais leur financement et leur infrastructure sont souvent insuffisants, ce qui limite leur portée et leur qualité.

**Les jardins d’enfants publics :** en 2008, avec le retour modéré des femmes dans la société, le ministère de l’Éducation a mis en place 200 jardins d’enfants publics destinés exclusivement à l’accueil d’enfants d’employées du gouvernement. Le matériel éducatif de ces jardins d’enfants de l’État et les aliments qu’on y offrait aux enfants étaient principalement fournis par des ONG et des organismes humanitaires, en collaboration avec le ministère.

**Les organisations éducatives privées :** en 2022, d’après le site web du ministère de l’Éducation, cinquante centres privés reconnus étaient en place depuis plus de 5 ans, à Kaboul. Ces informations ne considèrent pas l’existence de plusieurs instituts privés et de certaines ONG nationales, qui ont développé des réseaux de garderies et des jardins d’enfants en plus de maintenir leurs activités éducatives destinées à la petite enfance durant les années d’oppression de 1996 à 2001. Les jardins d’enfants privés varient largement selon la localisation, le programme, le budget et le soutien reçu des ONG et des institutions privées. En ce qui concerne les fondements éducatifs, la plupart des centres privés poursuivent une philosophie plus modérée de l’islam. Certains centres privés, surtout dans les grandes villes, offrent des programmes éducatifs qui contrastent nettement avec les méthodes traditionnelles de la maternelle proposées par l’État. La plupart des organisations éducatives privées travaillent sous la tutelle d’ONG régionales et d’organismes privés nationaux et internationaux. Les organisations sans but lucratif *Child Foundation* d’Afghanistan et *Childrens rights* se trouvent parmi celles qui œuvraient activement dans le domaine de la petite enfance, plus précisément, dans les villes de Kaboul, d’Herat et de Mazâr-e Charîf et les villages

environnements. L'ONG iranienne *Ketabak* fait partie également des organisations régionales qui ont travaillé en collaboration avec la *Child Foundation*. Une autre organisation éducative privée à Kaboul, qui est en place depuis l'occupation de l'Afghanistan par la Russie, est l'*Afghan Institute of Learning* (AIL).

**Les organisations éducatives religieuses et les centres d'enseignement local** : les *Mektabs*, des centres éducatifs religieux fréquentés par les enfants de l'âge de quatre ans jusqu'à onze ou douze ans pour l'étude du Coran, ont été historiquement les premières institutions à accueillir la petite enfance afghane. Leur objectif était d'enseigner l'*Adab* (la politesse et les normes morales) aux enfants. Les enfants y passent quelques heures par jour, souvent six jours par semaine pour y apprendre les valeurs de la société islamique à travers des contes religieux. Les autres centres, tels que les jardins d'enfants privés et publics ainsi que les réseaux de garderies familiales privées, suivent le même rythme d'âge d'intégration que les *Mektabs*, c'est-à-dire à partir de 4 ans. Dans la capitale, avant le retour des talibans en 2021, des jardins d'enfants et garderies privées mises en place durant la présence des Américains pour les femmes travailleuses accueillent des enfants dès l'âge de un an, selon les besoins des familles. D'après Burde (2015, les *Mektabs* ont joué un rôle important pendant les années de guerre et d'instabilité en Afghanistan. Les participantes de cette étude ont également confirmé l'importance des *Mektabs*, particulièrement dans l'éducation des jeunes enfants dans l'Afghanistan rural.

Divers facteurs empêchent la fréquentation des enfants aux centres éducatifs, tels que la distance, le manque de transport en commun, les zones de conflit, les difficultés économiques des parents, et les tâches domestiques assumées par les enfants. En conséquence, de nombreuses familles choisissent d'envoyer leurs enfants au *Mektab* du village dès l'âge de 4 ou 5 ans pour qu'ils puissent obtenir un diplôme de premier cycle ainsi qu'un diplôme religieux à l'âge de 12 ans. Selon le budget de chaque mosquée, celle-ci fournit une collation aux enfants et des aliments de base pour leurs familles, ce qui incarne un incitatif important en contexte rural. Grâce aux fonds reçus, les *Mektabs* ont la capacité de subvenir aux besoins de base des enfants. Les parents qui ne possèdent pas ce pouvoir économique, surtout au sein des villages reculés, envoient leurs enfants à ces centres pour qu'ils puissent avoir accès à ces services alimentaires de base, souvent sans même connaître la mission, la philosophie ou l'approche pédagogique mise de l'avant par ces centres.

Dans mon village, presque tous les enfants allaient au *Mektab*. Les familles n'avaient pas le choix, parce qu'il n'y avait pas d'autre centre. Et en plus, la mosquée donnait parfois du pain ou du riz (Sondage 2).

**Caractéristiques éducatives :** L'approche pédagogique globale de la majorité des jardins d'enfants et des centres préscolaires est axée sur le contenu. Des méthodes d'enseignement directives sont appliquées afin de faciliter la transmission des connaissances religieuses. Cette approche insiste sur la mémorisation de récits coraniques ainsi que sur la préparation à l'école. Les valeurs des directions des jardins d'enfants, les ressources disponibles et l'aménagement des installations déterminent aussi les choix pédagogiques. D'après l'analyse des entrevues individuelles et des archives du ministère de l'Éducation, les principaux contenus abordés à travers le pays sont basés sur les valeurs d'une société islamique. Dans la plupart des centres, la journée commence par la causerie matinale autour des sujets de l'amour et du respect de Dieu, du prophète, de l'importance de développer des comportements respectueux envers les amis, la famille et les aînés, ainsi que l'alimentation et l'hygiène. L'importance donnée au développement cognitif est liée à l'apprentissage du Coran et à la nécessité de mémoriser ses versets. Le matériel pédagogique de référence, accessible dans tous les jardins d'enfants, est constitué essentiellement de ces guides pédagogiques du ministère de l'Éducation.

Sur le plan de la santé et du bien-être, nous n'avons pu identifier de documentation destinée à l'éducation à la petite enfance, réunissant des informations sur la saine nutrition, l'importance de l'activité physique ou du jeu extérieur. Pour ce qui a trait à la documentation disponible au niveau du développement physique, l'accent est mis sur les motricités fines. Le manque d'espace dans les classes et à l'extérieur, ainsi que les ratios inappropriés éducatrices/enfants portent les éducatrices à privilégier des activités sédentaires, souvent autour d'une table, comme le coloriage, le bricolage et des jeux de tables. Nos participantes nous ont indiqué que dans plusieurs régions, surtout dans les quartiers éloignés, pour des raisons de sécurité ainsi qu'en raison de lois strictes à l'égard des femmes et des petites filles, les enfants passent toute la journée à l'intérieur des locaux des jardins d'enfants.

Au niveau pédagogique, le point commun entre les jardins d'enfants de l'État, les jardins d'enfants privés reconnus et les centres préscolaires, est leur philosophie : l'enseignement et les valeurs d'une société islamique. Les éducatrices qui travaillent dans les jardins d'enfants de l'État et les jardins privés reconnus utilisent les mêmes guides pédagogiques que celles qui travaillent au préscolaire. Ces guides représentent l'unique matériel pédagogique formel existant. Ils sont structurés en leçons quotidiennes centrées sur le développement moral et social des enfants. Le guide pédagogique du ministère intègre des éléments des manuels iraniens et de l'enseignement religieux en Afghanistan.

Bien qu'au cours de la dernière décennie, les manuels scolaires aient été colorés et aient une meilleure image, ils sont encore loin des normes mondiales et des besoins des enfants afghans (Entrevue 1-1).

Le guide pédagogique de l'État contient quatre livres de deux types : 1. le guide de l'éducateur qui présente le déroulement des activités de la journée avec des thèmes reliés à l'enseignement islamique, aux saines habitudes de vie, à la relation avec les parents et avec la nature, à l'alphabétisation et au vocabulaire, en 3 langues (farsi, arabe, anglais) et enfin, les bases de mathématiques, avec son cahier de pratique pour les enfants ; 2. le guide de l'éducateur sur la lecture, qui contient les récits du Coran et les contes religieux (les *Hadiths*) et un cahier de pratique pour les enfants.

Ni dans l'éducation ni dans le marché du livre pour enfants, nous n'avons d'écrivains et d'illustrateurs qui ont la connaissance et l'expertise de la littérature jeunesse. Même chose pour les manuels préscolaires ; de nombreux livres ont été pris d'Iran et été imprimés en dialecte dari (farsi parlé en Afghanistan), en apportant quelques modifications de certains mots et de certaines images dans les illustrations des livres. Par exemple, un poème iranien avec le titre « Nous rions des fleurs/Enfants iraniens » a été changé en « Nous rions des fleurs/Enfants afghans » avec la même illustration, seuls les visages des enfants ont été changés. Alors que les manuels devraient être sous la supervision de plusieurs écrivains et poètes professionnels qui connaissent la littérature jeunesse et les particularités des enfants afghans (Entrevue 1-2).

Les approches éducatives adoptées dans les *Mektabs* sont basées sur la philosophie et le style d'apprentissage de l'Imam de la mosquée à laquelle le *Mektab* est rattaché. Les classes de *Mektab* sont multi-âges. Dans la majorité des *Mektabs*, les enfants jouent un rôle passif, assis par terre à écouter les directives de l'Imam ou de son remplaçant sur l'enseignement religieux : le Coran, les *Hadiths* (les histoires coraniques). Le savoir-être et le savoir-faire sont les valeurs centrales d'une société islamique. Les *Hadiths*, présentés en persan, racontent les expéditions du prophète et de ses fidèles, leurs batailles et le déploiement territorial de ses préceptes.

Les *hadiths* apportent non seulement des éclaircissements sur Dieu (*Allâh*), le Coran, Mahomet et la vie après la mort, mais ils donnent également des directives sur tout ce qui organise la vie des fidèles, allant des détails des obligations religieuses (*ablutions, prière, jeûne, pèlerinage*) aux exhortations au bon comportement (devoirs et interdits, vertus et vices, règles de bienséance, nourriture, habillement, etc.) <sup>2</sup>. Ainsi, la majeure partie des règles de la loi dite islamique (*charia*) est dérivée des hadiths, plutôt que du Coran. (Hadith, 2024<sup>9</sup>)

Les récits de batailles et d'expéditions au sein de ces *Mektabs*, intégrant des éléments de guerre, nous ont conduits à explorer comment ce sujet peut se manifester dans les pratiques pédagogiques. D'après les

---

<sup>9</sup> Hadith. (2024, décembre 26). Wikipédia, l'encyclopédie libre. Page consultée le 04:57, décembre 26, 2024 à partir de: <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Had%C3%AEth&oldid=221462901>

données recueillies, la guerre est un thème présent dans plusieurs *Mektabs*. Bien que les éducatrices participantes au sondage aient évité de répondre directement aux questions concernant ce thème, les participantes des entrevues semi-dirigées ont toutefois discuté librement de ce sujet. Les répondantes ont signalé que dans certains *Mektabs*, on encourage la culture de la guerre auprès des enfants. Il s'agit de centres religieux financés par le Hezbollah de l'Iran ou par d'autres groupes religieux intégristes de la région. D'après les répondantes, ce type de centre propage la haine et contribue à la légitimation de la guerre entre deux groupes ethniques. Ils mettraient de l'accent sur les différences ethniques et langagières présentes au sein du peuple afghan en particulier, entre les pachtounes (pour la plupart des musulmans sunnites), constituant plus de 40 % de la population et parlant le pachto, et les Hazaras (originaires d'Asie centrale et de peuples turcs), qui représentent environ 10 % de la population afghane et parlent un dialecte dari. Le dari (persan afghan) et le pachto sont les deux langues dominantes du pays. La présence dominante de ce type de *Mektab* agit dans le but d'élever une nation contre le modernisme et tout ce qui le définit, tels que l'égalité entre les hommes et les femmes, le droit des enfants à l'éducation et la liberté de religion et de langage.

Contrairement aux *Mektabs* et aux centres éducatifs d'État mentionnés précédemment, la mission principale des trois organisations privées sous la tutelle d'ONG *Child Foundation*, *Ketabak*, *Children rights* et *l'AIL*, est de fournir aux enfants une éducation de qualité, dite démocratique. Les contenus religieux abordés se limitent à ceux qui sont en harmonie avec les pratiques culturelles afghanes, comme l'entraide, le partage, le respect, les saines habitudes de vie, la relation avec la nature, la paix et la guerre. Sur le plan cognitif, excepté la stimulation de la mémoire et de l'attention, elles donnent également de l'importance à la créativité, au raisonnement et à la pensée critique. Comme la plupart des jardins d'enfants, les organismes privés ont recours, également, au guide du ministère de l'Éducation d'Afghanistan. Aussi, dans la plupart des centres sous la tutelle de la *Child Foundation*, les éducatrices utilisent le guide iranien *Lis avec moi*, le guide préscolaire du ministère iranien de l'Éducation et les trousse éducatives accessibles en ligne. Les éducatrices participantes nous ont aussi expliqué que comme leurs centres étaient connectés à Internet, elles pouvaient s'inspirer d'idées éducatives et d'activités pédagogiques disponibles sur des sites web éducatifs iraniens. Selon les explications des éducatrices, elles avaient tendance à chercher des activités qui se centrent sur le développement de la motricité fine, le développement cognitif et langagier, le coloriage, les pratiques d'alphabétisation ainsi que sur des contes et des comptines iraniens disponibles sur les médias sociaux et sur YouTube. Ces organisations éducatives bénéficient aussi de mini

bibliothèques comprenant des livres d'histoire, des comptines et des contes et non religieux. La plupart de ces ouvrages provenaient de maisons de publications iraniennes et d'organisations comme celle de *Ketabak*, offrant du matériel pour promouvoir la lecture, tel le programme *Lis avec moi*. Comme les éducatrices l'ont expliqué, les livres de poésie et d'histoire de *Lis avec moi* étaient plus utilisés que les guides de langage et d'alphabétisation. Lorsque fut abordée la raison de ce choix, très peu d'éducatrices et de responsables des centres s'étaient questionnés à ce sujet.

**Qualification du personnel :** en général, les éducatrices n'ont pas accès à une formation de base destinée à la petite enfance, ce qui soulève un défi constant. Sans formation, chaque éducatrice exerce son rôle selon son expérience personnelle et professionnelle, et développe à travers son parcours, les compétences que le contexte requiert et trouve spontanément ses propres approches pédagogiques. Les répondantes soulignent que l'entraide entre éducatrices est essentielle pour le développement de leurs connaissances, surtout en ce qui concerne le processus de développement global des enfants. Aussi, elles partagent leurs expériences et les méthodes qui leur permettent de mieux répondre aux défis et aux responsabilités qu'elles ont à assumer dans leurs lieux de travail, en particulier pour faire face aux problématiques comportementales et aux émotions intenses des enfants.

Pour nous, les éducatrices, il n'y a pas de guides explicatifs sur les sujets reliés aux comportements des enfants. Alors, chaque éducatrice utilise sa propre connaissance, ainsi que son intuition pour régler les défis comportementaux comme la difficulté à partager, la jalousie et les crises chez les enfants, ainsi que pour gérer la classe. Ma collègue m'explique ce qu'elle fait, d'une telle manière vis-à-vis d'un tel problème et moi, je fais pareil. C'est comme ça qu'on apprend (Sondage 3).

En ce qui concerne le personnel travaillant au sein d'établissements préscolaires, ce dernier était majoritairement composé d'enseignants du primaire, qui sont pour la plupart tenus d'être titulaires d'un baccalauréat en littérature persane, tout comme la majorité des enseignants du primaire. Pour devenir enseignant, il existait un programme de baccalauréat en formation à l'enseignement, mais les enseignants formés par ce programme étaient généralement engagés au niveau secondaire ce qui entraînait un manque de personnel qualifié au primaire et au préscolaire. Dans les villages éloignés, l'Imam, en tant que chef religieux de la mosquée, assumait le rôle de maître-éducateur pour les enfants. De plus, il agissait comme médiateur lors des conflits communautaires. Les membres de la communauté lui faisaient également confiance pour des questions familiales, y compris celles liées au rôle parental, malgré son

manque de connaissances scientifiques et professionnelles dans les domaines spécifiques associés au développement de l'enfant.

**Cadre réglementaire :** parmi les critères ministériels de reconnaissance des jardins d'enfants privés, se trouve l'exigence de suivre strictement la philosophie islamique enseignée au préscolaire et à l'école primaire publique. Dans la dernière mise à jour du ministère datée de 2022, 75 jardins d'enfants des villes de Kaboul et d'Herat font partie de la liste officiellement reconnue par le ministère. D'après nos répondantes, il y aurait aussi des requis structurels comme la disposition des locaux et l'emplacement des jardins d'enfants. Le soutien du ministère de l'Éducation au niveau préscolaire est limité à une contribution pour l'aménagement des classes, à l'attribution de matériel de base et à la distribution des quatre ouvrages servant de guides pour l'enseignement. Sur le critère d'aménagement, il faut mentionner que beaucoup de jardins publics n'ont pas accès à une cour ou à un espace extérieur. Alors, ceux qui ont accès à une cour extérieure divisent la journée entre des activités motrices en groupe dans la cour, et des activités en classe. Certains jardins d'enfants de l'État imposent le hijab obligatoire pour les petites filles dès l'âge de 4 ans. Il y en a d'autres qui n'acceptent pas les filles et peu de jardins publics permettent aux petites filles de danser, de chanter et de s'habiller librement.

L'aménagement dans les jardins privés est très varié. Chaque centre a sa propre façon de regrouper les enfants et d'aménager des espaces. Plusieurs facteurs sont intégrés dans l'aménagement des locaux et de la cour extérieure : les ratios enfants/éducatrices, qui varient selon les ressources existantes, le budget disponible, l'envergure des infrastructures dont bénéficie le jardin et la vision et les approches éducatives mises de l'avant.

Le centre privé où a travaillé l'une des répondantes accueillait 50 enfants âgés de 4 à 6 ans. Ils étaient répartis dans trois classes, soit deux prématernelles et une maternelle. Chaque classe avait deux coins de jeu, un pour les jeux divers et l'autre, pour la lecture de l'alphabet et de contes, de cartes d'images et les arts plastiques. Tout le matériel était rangé dans des étagères à la taille des enfants. Les dessins et les bricolages des enfants étaient exposés aux murs. De plus, les affiches éducatives sur l'alphabet, les animaux et les étapes du lavage des mains étaient aussi affichées. Le centre privé d'une autre répondante accueillait 60 enfants de différents âges répartis dans 3 groupes de 20 enfants. Les locaux comptaient deux coins aménagés, soit un coin de lecture et un coin de jeu. Un faible nombre de jouets était disponible considérant le nombre d'enfants. Ils possédaient aussi des cartes d'images d'animaux, de fruits, des livres

de l'alphabet, des comptines et des comptes sur le thème de la nature et la religion. Les enfants de 5 à 6 ans participent à l'aménagement de la classe.

Malgré le manque d'espaces verts, jouer dehors fait partie des activités quotidiennes de tous les centres concernés par cette étude. Selon l'espace et le programme quotidien, la fermeture et l'ouverture de la journée d'activités se passe dans la cour. Comme les jouets sont très limités dans la plupart de ces centres, les enfants suivent les activités dirigées en groupe. Les éducatrices dirigent les activités d'extérieur, mais elles ne participent pas activement aux jeux.

C'est mal vu que les femmes courent ou lancent des ballons aux yeux du public, alors je cours de temps en temps avec les enfants, mais la plupart du temps, je les observe dans la cour (Sondage 3).

Lorsque l'espace extérieur est restreint, les centres ont recours à un horaire rotatif afin de permettre à chaque groupe de jouer :

La journée commençait dans la classe par la causerie, les comptines et les blagues. Les enfants racontent des histoires sur leurs familles. Ensuite, on s'en allait dehors dans la cour, selon les horaires du programme. Les enfants participaient aux activités dirigées du groupe comme au jeu de cache-cache et à des jeux de ballon. Ils entraient pour la collation et les activités qui se déroulaient dans la classe (Sondage 5).

Tous ces centres offrent une collation légère aux enfants : du lait ou du jus de fruits avec un biscuit. Certains centres fournissent également un léger repas à midi :

Les enfants de notre centre appréciaient vraiment le repas, c'était léger, une soupe avec du pain. Ils venaient de familles pauvres, alors ça me rassurait qu'ils mangent bien chez nous. Pour eux, le repas de la *Mektab* était le meilleur repas du monde (Sondage 1).

Il faut mentionner que depuis l'arrivée des talibans, beaucoup de centres qui accueillent des garçons et des filles et qui permettent aux enfants de jouer dans la cour risquent la fermeture. Jouer dehors est devenu une action risquée :

La cour était jolie et verdoyante, agrémentée de fleurs et de jeux. Mais avant mon départ, peu d'efforts avaient été déployés pour embellir le jardin, étant donné que l'avenir du centre dépendait des décisions des talibans (Sondage 1).

**La durée :** dans les régions concernées par cette recherche, les centres éducatifs pour les enfants de 0 à 18 ans ainsi que la plupart des universités, sont fermés pendant l'hiver. L'année scolaire commence au

printemps et se termine au début de l'hiver. Le manque de ressources en hiver pour chauffer les bâtiments et pour nettoyer les routes a obligé les Afghans à suivre le rythme de la nature. L'hiver est plutôt le moment de rester au chaud à la maison et de passer du temps en famille.

En ce qui concerne la durée de la fréquentation des enfants aux centres éducatifs de cette étude, il est difficile d'obtenir des informations précises en raison de l'instabilité qui règne au pays. Cette instabilité affecte les calendriers éducatifs et rend difficile la collecte de données fiables sur la fréquentation des enfants et la durée de participation des enfants dans les programmes éducatifs.

Outre ces organismes du domaine de la petite enfance, d'autres projets éducatifs contribuent à ce domaine. Ils ont été initiés par des femmes intervenantes engagées dans la petite enfance afghane, tant au niveau local que régional. Il s'agit de *Ketabak* et son programme *Lis avec moi* et *L'Afghan institute for learning* (AIL).

#### **4.1.1 L'organisation non gouvernementale *Ketabak* et son programme *Lis avec moi* en Afghanistan**

*Ketabak* est une organisation non gouvernementale iranienne dirigée par des femmes iraniennes du domaine de la littérature pour enfants. En 2010, elles ont mis en place le programme éducatif *Lis avec moi* destiné à la promotion de la lecture auprès des enfants. Ce programme, élaboré avec l'apport de chercheuses et de chercheurs du domaine de la littérature et de l'éducation des enfants, a été soutenu par *The Institute for Research on the History of Children's Literature in Iran* (IRHCLI). Il a été créé dans le but de rendre accessible des livres culturellement adaptés et de haute qualité à tous les enfants, particulièrement ceux issus de milieux défavorisés, tels que les enfants de la rue ou ceux travaillant ou résidant dans des régions éloignées ou en crise (instabilités sociales et politiques, désastres naturels, etc.). Il permet d'offrir un matériel pédagogique et didactique sur le développement langagier, cognitif et social des enfants de 0 à 12 ans. Ce matériel intègre des contes accompagnés de marionnettes et des guides de lecture interactive. Le programme se propose d'encourager la lecture et de contribuer à créer un pont entre la littérature et la vie des enfants afin de les aider à mieux évoluer dans leur réalité et de stimuler l'envie de construire un meilleur monde. Dans le cadre de ce programme et dans la perspective de sa mise en œuvre autonome par les acteurs de l'éducation, des ateliers de formation et des séances régulières de mentorat sont organisés auprès des enseignants, des éducateurs, des bibliothécaires et des bénévoles des régions éloignées.

En 2016, avec la collaboration de la *Child Foundation* d'Afghanistan, *Ketabak* a initié la diffusion du programme *Lis avec moi* dans les régions persanes de l'Afghanistan (les régions de nord et de l'ouest du pays), en mettant en place un programme de formation continue avec la participation d'environ 20 personnes. Une première phase de formation s'est déroulée sur une période de trois semaines, sous forme d'ateliers à Téhéran, suivis de rencontres de groupe à distance, une fois par semaine.

Les principaux objectifs spécifiques de ce programme de formation étaient :

- Apprendre les techniques de la narration orale des contes pour favoriser un éveil à la lecture pour les enfants de 0 à 18 mois ;
- Apprendre à appliquer et mettre à contribution le matériel pédagogique proposé au niveau du développement langagier et cognitif des enfants de 18 mois à 7 ans ;
- Apprendre les bases de la gestion des bibliothèques pour enfants, la sélection de livres et l'organisation et l'animation d'activités.

Le matériel pédagogique du programme *Lis avec moi* privilégie les approches créatives et ludiques, notamment à travers des histoires et des chansons centrées sur l'enfant et ses besoins, le jeu, le bonheur et la croissance. Il offre des trousse spécifiques en fonction des stades de développement langagier des enfants. Chaque trousse comprend un guide, un CD explicatif, un livre de contes et des chansons et des cartes contenant des images.

Financé à partir de dons et géré par des bénévoles, le programme *Lis avec moi* a rejoint plus de 1000 enfants en Afghanistan, en plus de former 48 enseignants, éducateurs et bibliothécaires afghans en quatre ans. Malgré son potentiel et ses perspectives, la mise en œuvre de ce programme a rencontré divers obstacles et ce projet de collaboration a été interrompu juste avant la pandémie en 2020. À ce sujet, les répondantes ont identifié les obstacles suivants :

- Les centres éducatifs d'où provenait le personnel en formation, n'ont pas pu produire les rapports mensuels requis en raison d'un accès très limité à Internet dans les villages, ainsi que par manque de temps et de personnel ;
- Le budget limité de l'organisation *Ketabak* ne permettait pas de financer des visites périodiques de suivi en Afghanistan ;
- Des difficultés logistiques empêchaient le déplacement des intervenantes dans les jardins d'enfants qui se trouvaient dans des villages éloignés ;

- À cause de l'arrivée du coronavirus puis en 2021, de l'occupation des talibans, une grande partie des personnes-ressources du programme a été perdue.

Selon les répondantes, malgré les nombreux obstacles qui ont eu comme résultat la fin de ce projet de collaboration, plusieurs jardins d'enfants continuent d'utiliser les outils pédagogiques fournis par *Lis avec moi*.

#### **4.1.2 L'Afghan Institute for Learning (AIL)**

L'organisme *Afghan Institute for Learning* (AIL) a été fondé en 1995 par une femme afghane retournée au pays dans la perspective de contribuer au développement d'une éducation de qualité destinée aux femmes et aux enfants —dès la petite enfance — et tout particulièrement dans les camps de réfugiés situés à l'intérieur du pays.

En 1995 et suite à l'attaque des talibans, la situation s'était empirée ; les femmes étaient complètement bannies du système d'éducation et de la société. Elles ne pouvaient même pas apparaître dans les rues pour les activités quotidiennes. Les talibans leur ont enlevé leurs maris et leurs frères, leur droit à l'éducation et leurs droits civils.

Alors, je me suis dit que les femmes et les enfants étaient les vraies victimes de ce système et que seule l'éducation pouvait les sauver. J'ai décidé d'éduquer les femmes pour qu'elles puissent prendre leur avenir en leurs propres mains, pour qu'elles prennent le contrôle de leur avenir. Ces femmes, qui ne lâchent pas et qui se battent contre le système, ont besoin d'une éducation appropriée qui les aide à effectuer des changements dans la famille, dans la société et dans le pays. (Yacoobi, AIL, S. d.)

Aujourd'hui, l'AIL a plusieurs établissements : des garderies en milieu familial, des *Homeschools* qui offrent une éducation de qualité aux enfants des camps de réfugiés situés dans les villages entourant Kaboul et aux frontières du pays. L'objectif de l'AIL est d'offrir un accès à l'éducation aux personnes marginalisées et invisibilisées de la société. Le programme comprend un curriculum intégrant l'âge de la petite enfance jusqu'à celui de la cinquième année du primaire ainsi que des programmes de formation pour les éducateurs/trices et les enseignants/tes sous forme de séminaires et d'ateliers. L'AIL s'inscrit parmi les instituts privés qui offrent les programmes pour le préscolaire et le primaire, en Afghanistan se distinguant nettement des méthodes traditionnelles coraniques.

Je me suis dit que s'ils fermaient les écoles aux filles et aux femmes, nous allions convertir les maisons en école. Alors, nous avons commencé à créer un réseau de Homeschools à Kaboul, pour éduquer les filles de l'âge de la petite enfance jusqu'au secondaire. Nous avons également développé ce réseau dans les zones rurales. Nous avons engagé des enseignantes douées, qui étaient prêtes à risquer leur vie pour que les filles puissent continuer leur éducation. Après quelques années et le développement de notre réseau, nous avons également mis en place un programme de formation pour les femmes qui voulaient devenir éducatrices à la petite enfance (Yacoobi, AIL, S. d).

L'approche pédagogique privilégiée de garderies en milieu familial est celle de l'apprentissage interactif centré sur l'enfant. Selon la fondatrice de l'AIL, cette approche est radicale et contradictoire en comparaison aux méthodes d'enseignement traditionnelles de l'Afghanistan, qui sont basées sur la mémorisation et la récitation. Chez l'AIL, les enfants apprennent à développer une pensée critique, à utiliser la logique pour la résolution de problèmes, et à interpréter et à évaluer les informations reçues. Ils sont encouragés à poser des questions, à demander de l'aide, à partager des idées et à s'entraider. Cela contribue au développement de la confiance en soi et de l'autonomie. Les garderies en milieu familial de l'AIL, tout comme l'ensemble du réseau des *Homeschools*, suivent un curriculum éducatif uniifié, mais adapté aux besoins des enfants de chaque garderie. L'objectif central de ce curriculum est basé sur des activités qui favorisent le développement global des enfants.

Les activités, les contenus et le matériel des garderies en milieu familial, sous la tutelle de l'AIL, contrastent nettement avec la pédagogie des jardins d'enfants de l'État. En effet, leurs programmes préscolaires se distinguent de ceux de l'État puisqu'ils accordent une grande importance à la littérature, à la poésie, l'art dramatique et la danse. Il met également l'accent sur la sensibilisation des enfants au milieu naturel, aux richesses naturelles, à la protection de l'eau et au recyclage (récupération, réutilisation, etc.) dans le but de leur fournir les bases et les outils nécessaires au développement de leurs compétences, ainsi qu'à mieux appréhender leur avenir. La mission de l'AIL, porte sur la reconnaissance de l'importance de protéger l'environnement et la sensibilisation de la communauté à cet égard. Parmi les activités mises de l'avant se trouvent la plantation d'arbres et de végétaux dans les quartiers, visant à améliorer les espaces verts à proximité des centres de l'AIL, la sensibilisation auprès d'acteurs du marché local et de fermiers sur les questions de pollution, de gestion des déchets et de l'apprentissage de saines habitudes de vie. Ce programme intègre également auprès des garderies associées à l'AIL, une perspective de récupération et de valorisation des valeurs culturelles traditionnelles afghanes comme les histoires et les contes, la musique, la calligraphie, la broderie, la poterie, la fabrication de carreaux en céramique, etc. L'offre d'activités qui favorisent la motricité globale varie d'une garderie à l'autre, selon les espaces physiques disponibles.

L'AIL a réussi à offrir une formation à 247 enseignants et éducateurs, dont plus de la moitié sont des femmes. La question de la formation de base dans le domaine de l'éducation constitue, selon la fondatrice de l'AIL, un des défis importants pour les éducatrices afghanes. Beaucoup de femmes désirant devenir éducatrices n'ont pas pu terminer leurs études secondaires, mais elles ont la volonté et le besoin de travailler. C'est pour cette raison que l'AIL a mis en place des formations sous forme d'ateliers et de séminaires et a élaboré des guides pédagogiques sur une diversité de thématiques, dont la paix, la réconciliation, le rôle des femmes dans la société, le leadership, etc. L'organisme publie également une revue quatre fois par an, qui diffuse et valorise des interventions pédagogiques réalisées par les éducatrices de son réseau de garderies en milieu familial.

L'AIL a également créé une communauté d'apprentissage pour les éducatrices qui souhaitent partager leurs connaissances, leurs expériences et leurs défis. La communauté d'apprentissage permet de mettre en commun des approches et des stratégies pédagogiques qui peuvent être utiles dans leur démarche auprès des enfants. Aussi, l'AIL met en valeur l'engagement des parents et de la communauté, dans son programme destiné à la petite enfance.

Chaque fois qu'on lance un nouveau programme, nous tendons également la main à la communauté. On ne peut pas s'attendre à un changement s'il n'est pas collectif. L'éducation à la petite enfance est un concept nouveau, alors nous tenons des réunions avec les parents pour leur expliquer notre mission et l'importance de l'éducation à la petite enfance et le préscolaire. Cela nous donne l'occasion de parler aux parents de la santé, de la nutrition, des vaccins et d'autres sujets importants surtout dans les zones rurales qui n'ont pas accès à ces informations (Geralds, 2023 dans AIL, S.d.).

En Afghanistan, comme dans d'autres pays, ce sont surtout les femmes qui se consacrent au métier de l'éducation à la petite enfance. Le portrait de l'éducation à la petite enfance afghane est étroitement lié à celui des femmes et, plus particulièrement, de celles qui œuvrent dans le domaine de l'éducation. Mais à travers l'histoire de ce pays, la condition des femmes a subi des changements extrêmes en fonction des gouvernements au pouvoir. Aussi, les pratiques appliquées varient selon la famille, la communauté et la société en général, mais également selon leur localisation géographique et leur appartenance ethnique. Mais malgré les contraintes, les femmes font preuve de résilience et de grandes capacités à supporter les épreuves. Toutes les femmes ayant participé à la collecte de données ont manifesté un sentiment d'espoir d'un avenir paisible et fructueux pour leurs enfants.

Dans les quelques lignes qui suivront, seront présentés des témoignages portant sur les histoires de vie de quelques-unes des participantes de l'échantillon retenu pour cette étude. Ces extraits permettent d'illustrer les enjeux auxquels elles ont été confrontées dans la réalité complexe du contexte de travail de l'éducation à la petite enfance en Afghanistan. Depuis les dernières années de conflit et les années d'oppression passées sous silence depuis 2021, et devant le mutisme imposé par ce contexte, il reste fondamental pour ces femmes d'être entendues à l'échelle internationale.

Rappelons que les noms mentionnés sont fictifs et qu'ils ont été choisis par ces femmes afin de protéger leur identité.

#### **4.2 Récits des participantes**

##### **Récit de Tahéré**

J'ai choisi ce métier, car je tiens à rendre les enfants de mon pays heureux et éduqués. J'ai toujours aimé travailler avec les enfants et, une fois que j'ai été mise au courant de cette occasion, j'ai sauté dessus. J'ai commencé en tant que stagiaire/aide-éducatrice, pendant un an, dans un centre privé situé à Mazâr-e Charîf. Après avoir finalisé mon stage, j'ai été engagée par le centre. Pour moi, maintenir un équilibre entre mes deux rôles, ceux de mère et d'éducatrice, n'était pas facile. La charge des tâches au foyer et l'exigence de la société m'ont empêché de poursuivre ma carrière d'éducatrice comme je l'aurais voulu. Le rôle principal des femmes dans la société afghane est de prendre soin des enfants, de la maison et de la famille. Alors, nous sommes obligées de sacrifier notre vie professionnelle pour la famille. Mais l'éducation à l'enfance se trouve parmi les professions les plus tolérées pour les femmes dans la société afghane. J'ai récemment dû quitter l'Afghanistan pour l'Iran, car je devais suivre mon mari qui ne pouvait plus travailler sous le gouvernement des talibans. Mais le centre où je travaillais continue ses activités malgré les changements récents. L'existence du centre n'était pas menacée, mais il fallait faire attention, car personne ne savait ce qui pourrait arriver. Depuis que je suis en exil, je me sens inutile, d'autant plus qu'après toutes mes années d'expérience, je suis redevenue une femme au foyer, comme si tout ce que j'avais construit avait disparu d'un seul coup. J'avais trouvé une place qui me donnait de la dignité, de la reconnaissance et un rôle clair dans ma communauté. J'aimais voir les enfants apprendre, progresser, s'épanouir, et je me sentais utile en leur offrant un avenir différent. Aujourd'hui, ce rôle m'a été enlevé. Ce qui est le plus douloureux, ce n'est pas seulement d'avoir dû arrêter un travail que j'aimais, mais de voir de loin ce qui se passe en Afghanistan. Les centres que nous avions ouverts avec beaucoup d'efforts continuent tant bien que mal, mais dans la peur et l'incertitude. Tout ce que nous avons essayé de bâtir pour donner une place à l'éducation de la petite enfance est fragile. Je porte en moi l'impression d'avoir laissé derrière moi une partie de moi-même, et le sentiment que ce que nous avons commencé peut-être détruit à tout moment.

##### **Récit de Kobra**

J'ai eu 13 ans lors de la première prise de pouvoir des talibans en 2001. Quelques mois plus tard, durant la campagne présidentielle intermédiaire de Hamid Karzai, je suis retournée en Afghanistan avec ma famille. Nous nous sommes installés dans notre village natal, au nord du pays. Mon oncle, qui était l'Imam de la mosquée de notre village, m'a encouragée à enseigner aux enfants. Il m'a expliqué que c'était ma responsabilité comme citoyenne de transférer ma connaissance aux enfants de mon village. J'ai pu finir ma septième année scolaire en Iran, mais les enfants de mon village avaient seulement eu accès aux 3 premières années du primaire. Alors moi, à 13 ans, et après avoir suivi un

atelier de formation de 14 jours sur l'enseignement, j'ai commencé à enseigner la quatrième année aux enfants de mon village. C'était une expérience dure et difficile ! Beaucoup d'entre eux étaient plus âgés que moi. Je voulais toujours vivre mon adolescence et continuer mes études. Mais puisqu'il n'y avait pas d'école secondaire pour nous, ça m'a encouragé à continuer à enseigner durant deux ans. Au début de l'année, j'ai participé à un atelier pour apprendre à utiliser le matériel pédagogique. Le ministère nous l'a fourni tout comme les livres de base. Nous n'avions pas assez d'espace dans l'édifice de l'école, alors je donnais mes cours dans l'arrière-cour de notre maison en été, et dans une des chambres de notre maison, lorsqu'il faisait froid. Pendant ces deux années d'enseignement, toute ma famille me soutenait. Nous avons organisé plusieurs fêtes dans l'arrière-cour de la maison. Les fêtes religieuses où était offerte de la nourriture rendaient les enfants très heureux.

Deux ans plus tard, j'ai finalement trouvé l'occasion de terminer mes études secondaires. Après, je suis allée à l'université, au programme de baccalauréat en enseignement de la chimie. J'ai travaillé comme enseignante au secondaire pendant 7 ans. La première fois que j'ai entendu parler du lancement du programme *Lis avec moi*, je me sentais responsable face aux enfants de mon village. Ces enfants-là n'avaient jamais eu l'occasion de profiter d'une éducation à la petite enfance de qualité. Alors, j'ai décidé de me lancer. J'ai passé deux semaines de stage dans un centre privé. Après avoir fini mon stage, j'ai commencé mon métier d'éducatrice dans le *Mektab*, à côté de la mosquée de mon village et je suis restée à ce poste pendant 4 ans. Au début, j'étais très nerveuse, je me disais que je n'avais pas les compétences suffisantes pour travailler avec les plus jeunes. Mais chaque jour, les sourires des enfants et les encouragements de mes collègues me faisaient grandir en confiance. J'ai finalement dû quitter l'Afghanistan, mais j'ai l'espoir d'y retourner et de continuer mon métier d'éducatrice dans mon village. Mon rêve reste d'ouvrir un vrai jardin d'enfants, avec des espaces sûrs et du matériel adapté, pour que les enfants d'Afghanistan aient accès à ce que j'ai vu ailleurs. Malheureusement, en Afghanistan, il existe de nombreux manques au niveau du soutien aux femmes en dehors du foyer, autant dans la famille que dans le milieu éducatif. Ces manques sont la source de problèmes mentaux et émotionnels chez nous les femmes afghanes, qui voulons jouer un rôle qui va au-delà d'une femme au foyer. Une fois qu'une famille est complétée avec des enfants, la situation devient beaucoup plus difficile pour nous. Aucun avantage existant dans d'autres pays, et qui facilite le rôle des femmes entre le marché du travail et la maison, n'existent chez nous. Cela rend pénible le travail d'enseignement pour les femmes afghanes. Et pourtant, malgré toutes ces contraintes, nous continuons, parce que nous croyons que l'éducation est le seul chemin vers un avenir meilleur pour nos enfants.

### Récit de Zeinab

En 2021, j'étais à ma deuxième année de maîtrise en psychologie lorsque les talibans ont pris à nouveau le pouvoir. Alors, j'ai quitté le pays. Je travaille actuellement en tant que bénévole dans un centre de consultation psychologique, en attente de mes papiers en tant que réfugiée. J'ai 6 ans d'expérience en tant qu'éducatrice auprès des enfants de 4 à 6 ans, dans les centres éducatifs publics et privés d'Afghanistan. Je crois que tous les enfants autour du monde doivent profiter de l'éducation dès leur très jeune âge. Les enfants sont comme des plantes, il faut les arroser, les nourrir et, sinon ils perdent leur esprit vivant et se perdent dans le monde. L'enfance est l'étape la plus belle de la vie, alors j'aimerais avoir l'occasion d'aider les enfants de mon pays à profiter le plus possible (de la vie). Pour devenir éducatrice, j'ai commencé comme stagiaire dans un centre religieux pendant trois mois. Ensuite, j'ai travaillé pendant 4 ans dans un jardin public. Après avoir travaillé sous le modèle d'enseignement coranique, j'ai commencé à connaître l'existence de programmes qui adoptent des approches alternatives. J'ai connu par une collègue le programme *Lis avec moi* et son matériel pédagogique. Alors, je me suis renseignée sur ce programme. Peu après, j'ai suivi une courte formation de base. Puis, j'ai commencé à travailler dans un *Mektab* en collaboration avec la *Child Foundation*, jusqu'à ma fuite à l'étranger avec ma famille. *Ce parcours m'a transformée, parce que j'ai vu de mes propres yeux la différence entre les approches. Dans les centres publics ou religieux, les enfants apprenaient surtout à mémoriser. Ils répétaient sans cesse, mais ils n'avaient pas beaucoup d'occasions de poser des questions ou de jouer. Avec le programme Lis avec moi, j'ai découvert une autre manière d'enseigner : les livres illustrés, les histoires, les discussions en groupe. Les enfants participaient davantage, ils riaient, ils partageaient leurs idées, et je voyais qu'ils apprenaient avec plus de plaisir. Cela m'a montré que même dans un contexte difficile comme le nôtre, une approche différente pouvait redonner de l'énergie et de l'espoir. J'ai compris aussi que mon rôle comme éducatrice n'était pas seulement de transmettre des connaissances, mais de donner aux enfants la confiance de s'exprimer, de penser et de rêver. Aujourd'hui, même si je vis en exil et que je ne sais pas encore ce que l'avenir me réserve, je garde en moi cette conviction : si on donne aux enfants de bonnes bases dès leur petite enfance, ils porteront cette force toute leur vie, même dans les moments les plus sombres.*

## Récit de Maryam

J'ai vécu en Iran où j'ai fait mes études en Arts plastiques à l'Université de Téhéran. Je suis retournée en Afghanistan en 2016, après mon premier divorce. En tant que femme activiste, j'ai pu facilement trouver ma place dans la société afghane. Je suis devenue la responsable de la *Child Foundation* et en plus de faire partie du comité de direction des jardins d'enfants et des centres éducatifs religieux protégés par cet institut. Quand je me suis divorcée en Iran, la situation en Afghanistan allait mieux et le futur semblait prometteur. Mes frères étaient déjà retournés, alors j'ai décidé d'y retourner aussi. Mes enfants étaient assez grands pour que je puisse poursuivre mes activités professionnelles. L'avenir de mon pays semblait fructueux. Mais en tant que femme divorcée avec des enfants, je me sentais mal à l'aise. J'ai tout de suite réalisé que vivre en tant que femme monoparentale est toujours mal vu dans la société afghane. Alors, j'ai décidé de me remarier avec l'une de mes connaissances. Fruit de ce mariage est né mon quatrième enfant. Après mon congé de maternité, j'ai rejoint la *Child Foundation* de Mazâr-e Charîf et j'ai suivi mon parcours d'activiste sur le droit des enfants. Après quelque temps, mon mari a décidé d'aller étudier en Europe. Je l'ai encouragé, car je gagnais bien ma vie et, avec mes trois autres enfants, nous partagions les tâches du foyer. Mais finalement, il n'est pas revenu et a décidé de se marier avec une Européenne pour rester là-bas. Il a donc quitté sa famille afghane pour toujours. Une femme qui se marie sous la loi de l'Islam a besoin d'approbation de son mari pour voyager à l'étranger. Alors, pour moi, qui dirigeais des projets au niveau international à l'époque, le droit de voyager était essentiel. Alors, j'ai tout fait pour obtenir l'acte de divorce et j'ai repris mes voyages professionnels. L'un des fruits de mes voyages est la mise en place de la formation à distance pour les éducatrices afghanes en collaboration avec l'ONG iranienne *Ketabak*. Sous la tutelle de la *Child Foundation*, je suis retournée à Mazâr-e Charîf pour transmettre aux centres, le matériel pédagogique de *Lis avec moi*. Je faisais des trajets d'une journée dans chaque village afin de leur fournir le matériel, le guide de l'éducateur et de leur fournir les explications de base pour les utiliser. Les éducatrices étaient motivées à les appliquer dans leurs démarches éducatives quotidiennes avec les enfants, alors, elles coopéraient très bien. Elles posaient des questions significatives et leurs progrès sur les méthodes quant à raconter des histoires interactives, jouer avec les marionnettes, changer leur voix et leurs gestes, leurs expressions faciales et corporelles, étaient remarquables. Malheureusement, à cause de la pandémie qui s'en est suivie de l'occupation des talibans, nous n'avons pas pu faire évoluer ce projet. Il y a cependant plusieurs centres qui ont développé une adaptation libre de ce programme basé sur les interprétations des responsables des centres et de leurs objectifs. Quand je repense à ces années, je vois surtout l'énergie et la passion que nous mettions dans chaque atelier et chaque rencontre avec les éducatrices. Même si les moyens étaient limités, leur créativité et leur désir de changement faisaient toute la différence. Je me souviens des regards brillants des enfants quand les éducatrices leur lisait des histoires d'une manière nouvelle, avec des gestes et des voix qui captaient leur attention. Ces moments me donnaient la certitude que, malgré les difficultés, nous étions en train de semer quelque chose d'important. Aujourd'hui, je ressens à la fois de la fierté pour ce que nous avons accompli et de la douleur de voir ce travail interrompu. Pourtant, je garde l'espoir qu'un jour, ces initiatives puissent reprendre et que les enfants d'Afghanistan retrouvent un accès à une éducation vivante et porteuse d'avenir.

### 4.2.1 Éléments communs mis en lumière par ces témoignages

- **L'éducation des enfants dès la petite enfance est un pilier pour le développement des enfants et de la société**

Dans tous les récits des participantes, l'éducation des jeunes enfants est perçue comme un aspect fondamental pour leur développement personnel et pour le progrès de la société afghane. Le sentiment de responsabilité à l'égard de l'éducation des enfants les motive à travailler dans ce domaine malgré la présence de grands obstacles sociaux, économiques et politiques. Ce rôle de l'éducation rejoint également

une perspective d'ERE, dans la mesure où il contribue à sensibiliser très tôt les enfants aux liens tissés entre leur développement, leur milieu de vie et leur environnement social et naturel.

- **Le rôle-clé des femmes dans le développement des services éducatifs**

Ces témoignages mettent en lumière le rôle central joué par les femmes dans la mise en place et le maintien des services éducatifs afghan. Que ce soit en tant qu'éducatrices, enseignantes ou responsables de projets, ces femmes sont au cœur du développement des structures éducatives pour la petite enfance en Afghanistan. Leur engagement dépasse souvent les attentes traditionnelles imposées par la société. Dans une optique d'ERE, elles se révèlent aussi comme des médiatrices culturelles et éducatives qui transmettent aux enfants des savoirs, des valeurs et des pratiques en lien avec la vie quotidienne et l'environnement comme milieu de vie.

- **La détermination, le courage, la résilience et l'engagement face aux contraintes sociales**

Ces femmes illustrent une force remarquable face à des contraintes sociales importantes. Elles surmontent les attentes traditionnelles, les responsabilités familiales et les défis politiques pour poursuivre leur mission éducative.

- **Les enjeux de conciliation travail-famille**

La difficulté de concilier la vie professionnelle et les responsabilités familiales est un thème central des témoignages recueillis. Ces femmes soulignent les sacrifices nécessaires à l'équilibre de ces deux rôles.

- **Le poids du contexte politique et l'enjeu de la sécurité :**

Plusieurs témoignages évoquent les impacts de l'occupation talibane sur leurs vies personnelles et professionnelles et leur sentiment de sécurité. Ces contraintes limitent notamment l'accès des enfants à des expériences éducatives en plein-air et à des activités de découverte de leur environnement.

- **L'importance des réseaux de soutien**

Les familles, les collègues et les communautés jouent un rôle crucial dans le soutien des éducatrices, que ce soit par le partage des connaissances et des pratiques éducatives entre collègues, ou par l'apport d'un soutien financier au niveau familial et communautaire.

- **La capacité d'adaptation des participantes**

En effet, face à des ressources limitées et des conditions difficiles, ces femmes font preuve d'une grande inventivité pour offrir des services éducatifs de qualité aux enfants de leurs milieux.

#### **4.3 La littérature traditionnelle jeunesse : un élément manquant dans les interventions destinées à la petite enfance afghane**

L'exploration de la documentation pertinente pour cette recherche, ainsi l'étude des données recueillies à travers les entrevues et les sondages ont permis d'identifier la littérature traditionnelle pour enfants comme un sujet émergent. Bien que cela n'ait pas été explicitement prévu dès le départ, cette thématique a pris une place importante dans les discussions, particulièrement en lien avec les approches pédagogiques, la culture de la paix et de l'environnement. En effet, la littérature traditionnelle est porteuse de représentations symboliques liées au monde naturel, aux saisons et aux cycles de vie, ce qui la rattachant aux fondements de l'ERE.

La littérature jeunesse est apparue progressivement comme un élément-clé dans les réponses des participantes concernant les contenus abordés avec les enfants. Cependant, ni le questionnaire ni l'entrevue semi-dirigée n'incluaient initialement de questions directes sur ce sujet. C'est dans les échanges sur les contenus pédagogiques et le matériel didactique utilisés que le thème de la littérature traditionnelle pour enfants a émergé naturellement. Parmi les pratiques évoquées, la mise en place de bibliothèques pour enfants et d'activités d'éveil à la lecture ont été mentionnées comme des moyens à privilégier pour développer une culture de paix chez les enfants.

La responsable d'une ONG de défense de droits de l'enfant à Hérat, ayant collaboré avec la *Child Foundation*, ainsi qu'avec l'*AIL*, souligne que la littérature jeunesse ne permet pas que d'améliorer les compétences en lecture des enfants, mais contribue également à développer la pensée critique et

encourage la liberté d'expression des enfants. Elle offre une éducation complémentaire qui va au-delà de l'éducation religieuse traditionnelle. La littérature jeunesse, souligne-t-elle, apparaît comme un outil essentiel pour éduquer une génération informée. Elle offre aux enfants des connaissances approfondies sur leur propre culture et d'autres cultures. Elle permet également de promouvoir le dialogue ouvert, en encourageant les conversations et les discussions dès le plus jeune âge, ce qui représente un élément fondamental de la culture de la paix.

Compte tenu du contexte social et environnemental dégradé de l'Afghanistan, il a été discuté, lors des échanges avec les répondantes, de la contribution de l'éducation à la petite enfance à la culture de paix et à l'intégration de la littérature traditionnelle en tant que matériel pédagogique pertinent. Elle répond non seulement aux objectifs du programme *Lis avec moi* — qui vise à établir des liens entre la littérature et la vie afin de permettre aux enfants de réfléchir, de s'exprimer et de participer activement à leur parcours d'apprentissage — mais également aux besoins éducatifs spécifiques dans le contexte afghan. La lecture de contes traditionnels dans lesquels la nature, les animaux et les saisons occupent une place centrale peut être comprise comme une première médiation vers une sensibilité écologique et sociale propre à l'ERE.

Effectivement, la littérature jeunesse traditionnelle se retrouve au cœur des pratiques contre l'idéologisation de l'éducation à la petite enfance (Sharifi, 2015). En effet, les éducatrices participantes à cette étude, ont fait référence à des pratiques éducatives qui remettent en question le modèle éducatif dominant, et qui ont recours à la littérature traditionnelle, orale et écrite, notamment au cœur de la région de Khorasan (située entre l'Iran et l'Afghanistan), où l'on retrouve des valeurs culturelles de la société afghane, différentes de celles imposées par les gouvernements en place. Ces récits, souvent enracinés dans des paysages concrets comme des montagnes, des rivières, des vergers, constituent une ressource éducative qui permet d'articuler une identité culturelle et un rapport à l'environnement.

On retrouve dans la littérature traditionnelle afghane des contenus ayant une nature à contribuer au développement d'une dynamique de paix et qui pourraient s'associer à une éducation préoccupée par les relations au vivant et à l'environnement (Sharifi, 2015). L'exploration de la littérature traditionnelle perse reflète les bases d'une éducation relative à l'environnement et révèle sa potentielle contribution à une dynamique de paix.

À la lumière des discussions tenues, l'importance de l'espace occupé par la littérature traditionnelle dans la vie des communautés afghanes a été constatée. En effet, des participantes de cette étude ont décrit leur tendance à intégrer de la poésie et des récits poétiques à leurs activités quotidiennes auprès des enfants. À cela s'ajoute la présence d'un intérêt collectif pour la poésie et les contes traditionnels, très ancrés dans la culture afghane dès l'enfance. Ces pratiques orales apparaissent comme des vecteurs d'éducation sensible à l'environnement, en mobilisant l'imaginaire des enfants autour des cycles naturels et des relations avec les êtres vivants.

Suite à ces constats émergents et pour mieux comprendre l'importance de la littérature jeunesse dans la promotion de la culture de paix, nous avons réalisé une recension des écrits dans ce domaine. Nous avons exploré plusieurs sources, y compris des articles de magazines spécialisés en éducation et en littérature jeunesse, ainsi que des publications en ligne sur des sites web afghans et iraniens. Un premier constat réalisé a été qu'il existe peu de soutien en Afghanistan en ce qui a trait à la publication d'une littérature destinée aux enfants et à la jeunesse.

Les informations obtenues sur la littérature jeunesse afghane révèlent que le premier magazine pour enfants *Séraj-é-atfal* a été publié il y a cent ans. Il se consacre à des sujets associés à l'éducation morale. Ce magazine offre notamment des conseils de vie, des jeux et des divertissements. Dans les années 1980, l'Association des écrivains afghans a intégré une section consacrée à la littérature pour enfants au sein de ses activités. Cependant, avec l'arrivée d'une nouvelle période de guerre et de destruction, les efforts de cette section ont été anéantis, et l'attention portée à la littérature pour enfants a été mise de côté. Se référant à la situation de la littérature jeunesse en Afghanistan, l'écrivain Sharifi (2015) signale :

Il est clair qu'outre que dans la littérature populaire, l'enfant n'a pas joué un rôle important dans la littérature officielle de l'Afghanistan. Bien que notre littérature du folklore et notre littérature orale soient riches en histoires basées sur le rôle actif de l'enfant, la littérature officielle ne considère pas l'enfant comme un être actif de son développement. En Afghanistan, pour la croissance et la promotion de la littérature jeunesse, nous avons besoin de poètes et d'écrivains dans le domaine, qui soient passionnés et éduqués ; des bibliothèques mobiles qui pourraient faire profiter les enfants des villages éloignés, des programmes de qualité aux télévisions nationales pour les enfants qui n'ont pas accès à une éducation de qualité, des séminaires et des ateliers sur l'importance de la littérature pour enfants, pour les enseignants, les éducateurs et les bibliothécaires (Sharifi, 2015, p. 255, traduction libre).

Il décrit la littérature pour enfants comme des œuvres invitant à découvrir le cosmos et le monde spirituel.

La littérature jeunesse parle des sentiments et des émotions, de l'art et de la créativité. Tout ça se trouve dans les berceuses des mères afghanes ainsi que dans la littérature folklorique et la littérature de rue. Les berceuses, les paraboles, les contes pour enfants sont le produit de l'imagination et de la réflexion des Afghans depuis des siècles. Le travail

folklorique de chaque société montre les pensées, les coutumes et les goûts des gens. C'est la voix intérieure d'une nation (Sharifi, 2015, p. 48).

Selon lui, la littérature jeunesse est remplie de conseils pour les enfants, sur la vie et l'avenir, tandis que la littérature traditionnelle est remplie d'éléments de la nature comme les changements de saisons, les coutumes et les bonnes habitudes de vie envers les animaux, les plantes et les arbres :

Le matin, quand le coq chantait, le soleil étendait un tapis doré sur notre toit. Quand j'ouvrais les yeux, le ciel était bleu et cela me procurait du bonheur. Ma mère, qui était propre et saine, m'a souri et je l'ai saluée (Sharifi, 2007, p.151).

Durant les années de consolidation de la paix afghane, entre 2002 et 2021, la littérature jeunesse reprend et publie des magazines d'enfants sur la croyance (la foi), la justice et l'amitié, qui avaient été identifiés comme les besoins de la société récemment libérée des talibans. Les éditeurs des grandes villes d'Herat, de Kaboul et de Mazâr-e Charîf avaient également repris leurs activités. Aussi, la littérature jeunesse de ces années a été enrichie par la réinsertion des femmes dans la société, par le retour des familles afghanes de l'étranger et par le développement de jardins d'enfants et d'écoles privées.

Cette mouvance a ouvert des opportunités à des organisations régionales comme *Ketabak* et *Aschiana* et à des organismes internationaux comme *Save the Children* favorisant la création de projets de littérature pour enfants. À Mazâr-e Charîf, une maison de publications a été ouverte en 2016 par un activiste en éducation détenteur d'un baccalauréat iranien en littérature jeunesse. Il a fondé un groupe d'écrivains pour la jeunesse, ce qui a donné lieu à la publication de cinq livres pour des enfants de la petite enfance et de la maternelle. Dans les villages de la région, des projets de promotion de la lecture pour enfants ont également été déployés par ce groupe.

En 2013, *Aschiana* et *IBBY Afghanistan* ont reçu un financement du *Sharjah/IBBY Fund for Children in Crisis* pour créer des programmes de lecture à long terme pour les enfants en situation de conflit et de post-conflit dans les villes de Kaboul, d'Herat et de Mazâr-e Charîf. Des bibliothèques mobiles ont été créées pour les écoles informelles gérées par *Aschiana*. Le projet a permis d'acquérir des livres, d'autres matériels de lecture et des documents audiovisuels. De plus, cette initiative a également permis d'offrir de la formation aux bibliothécaires et aux éducateurs. Des bibliothèques mobiles se déplaçaient dans les villages, avec des équipes d'assistance à la lecture. Cette démarche offrait une aide clé puisqu'une grande partie des parents était analphabète. D'après les répondantes de l'étude, ce projet a éveillé chez les

enfants le plaisir de la lecture et du conte. Une bonne relation de travail s'est développée entre *Aschiana* et le ministère de l'Éducation. Ils ont reçu plusieurs demandes de création de bibliothèques de la part d'écoles et de villages. Toutefois, ce projet a été ralenti en 2020, en raison de la crise sanitaire mondiale, pour finalement s'arrêter complètement en 2021. Tous ces projets ont été interrompus pour diverses raisons. La plupart, dont ceux en littérature jeunesse, étaient des projets à court terme. Le manque de budget et les changements constants du système éducatif national n'ont pas permis d'assurer la poursuite de ces projets.

Mousavi, un écrivain afghan, sélectionné en 2022 pour le prix littéraire suédois Astrid-Lindgren de littérature jeunesse, mentionne au sujet de la situation de la littérature jeunesse en Afghanistan :

En Afghanistan, le travail dans le domaine de la littérature de jeunesse se passe d'une telle manière que parfois lorsqu'un financement est obtenu, quatre personnes dirigent et définissent un projet, mais généralement, après, ils l'abandonnent. L'éducation à l'enfance et la littérature de la petite enfance, en Afghanistan, ne suivent pas un travail continu, étudié et planifié. En fait, en Afghanistan, les enfants n'ont rien d'autre que des livres, qui sont des copies de livres iraniens et des traductions de livres étrangers contenant des illustrations de mauvaise qualité. Il n'y a pas de droits d'auteur. D'autre part, les parents n'ont pas beaucoup d'argent pour acheter des livres de qualité pour les enfants. La plupart des familles afghanes sont pauvres, alors ils acquièrent les livres pour enfants qui sont distribués au meilleur prix ou gratuitement, sans porter attention à la qualité. Cependant, ces dernières années, certaines écoles maternelles et des garderies privées achètent de meilleurs livres. Depuis le départ des talibans, en 2001, jusqu'en 2014, nous n'avions pas eu une seule maison de publication de littérature de jeunesse. Mais ces dernières années, les publications pour les enfants ont été activées. Beaucoup publient principalement des copies des manuels scolaires des maternelles iraniens, et des contes et des comptines. (Traduction libre, IBNA, S.d<sup>10</sup>)

Pour ce qui est du programme *Lis avec moi*, bien que le projet de formation des éducatrices ait été interrompu, le projet de création de bibliothèques centrées sur les enfants, dans les villages d'Afghanistan, se poursuit tout comme les efforts de publication.

---

<sup>10</sup> Iran Book News Agency. (s.d.). *IBNA*. Récupéré le 10 décembre 2023, à l'adresse : <https://www.ibna.ir/>

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

Comme mentionné précédemment, les changements de 2021 n'ont pas seulement eu un impact sur la vie des femmes participantes de cette étude, mais ils ont aussi grandement modifié la scène de l'éducation. La fuite du président Ashraf Ghani et le départ des troupes étatsuniennes du sol afghan ont permis le retour des talibans au pouvoir, en août de la même année. Ce retour a plongé toutes les femmes dans un état de choc. La présence de plus en plus importante des talibans dans les rues a ravivé tous les souvenirs et traumatismes de répression et de brutalité pour ces femmes. Les enseignantes salariées et les éducatrices, qui ont pu quitter le pays, sont parties dès les premiers jours suivant l'occupation. Les garderies privées étatsuniennes de Kaboul et beaucoup d'autres centres privés internationaux ont aussi été fermés. Les jardins d'enfants privés nationaux n'étaient pas exclus de ces changements. Pourtant, le secteur de la petite enfance a été moins endommagé que les autres sections du corps éducatif et beaucoup de centres sont d'ailleurs toujours en fonction. Comme signalé par l'une des dirigeantes des jardins d'enfants privés du nord du pays, l'éducation à la petite enfance afghane n'est pas morte, elle est entrée en phase d'hibernation. Une fois l'hiver terminé, ils reprendront leurs activités avec plus d'énergie et d'espérance.

#### **5.1 Identifier et caractériser les différentes initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan dans le contexte post-conflit**

Cette étude a permis de retracer les principales caractéristiques des initiatives consacrées à l'éducation à la petite enfance et les éléments essentiels à la pratique, en plus de mettre en lumière des démarches entreprises face aux changements de gouvernements. Ces initiatives ont contribué largement à la naissance de l'éducation à la petite enfance, son fonctionnement dans les secteurs privés et publics, ainsi que sa dynamique dans les zones rurales et urbaines. Les résultats de cette analyse nous ont démontré comment les normes culturelles et traditionnelles, la localisation géographique et la distribution des groupes ethniques pourront s'adapter aux mouvements associés à ces contextes politiques changeants.

Selon les participantes de l'étude, les normes culturelles et traditionnelles, profondément influencées par la philosophie islamique qui prévalent dans les *Mektabs* et les jardins d'enfants publics, peuvent représenter un frein à l'intégration et à l'adoption de nouvelles approches éducatives. Ancrées dans des pratiques et des valeurs spécifiques, ces normes entrent parfois en conflit avec les méthodes

pédagogiques contemporaines, ce qui complique leur adoption dans ces établissements. Comme indiqué précédemment, les centres de l'État et les *Mektabs* adoptent une pédagogie axée sur le contenu. Le matériel pédagogique destiné à la petite enfance s'appuie principalement sur des récits tirés du Coran et des *Hadiths*. L'approche éducative repose sur une routine structurée par la répétition des mêmes textes, que les enfants mémorisent sans véritable contextualisation. Cette méthode privilégie une lecture mécanique du Coran, fondée sur la reproduction répétitive de contenus appris par cœur. Ainsi, les enfants sont souvent initiés à ces pratiques de mémorisation automatisée, bien avant d'avoir acquis une maîtrise fonctionnelle de leur langue maternelle.

## **5.2 Les défis auxquels font face les initiatives de la petite enfance afghane dans la construction d'une culture de paix**

À la lumière des résultats de cette recherche et des définitions du concept de paix décrites au chapitre 2, il est possible de constater qu'en 2001, le pays est entré dans une phase de maintien de la paix (Gatlung, 1996). Ensuite, de nombreux changements sociaux ont marqué cette période, tels que l'ouverture des écoles aux filles, la réintégration des femmes dans la société et dans le marché du travail, ainsi que la reconnaissance du préscolaire par le ministère de l'Éducation. Ces avancées ont permis au pays d'entrer dans une phase de consolidation de la paix, nourrissant un nouvel espoir pour un avenir prometteur et serein. Toutefois, les changements radicaux associés à l'établissement d'un système de gouvernement basé sur l'idéologie islamique en 2021, ont brisé en seulement quelques mois, des années de progrès en matière d'éducation et ont ouvert la voie aux violations des droits des femmes et des enfants, en plus du monde de l'éducation. Un système de répression s'est installé imposant des règles restrictives causant, entre autres, le départ en exil de nombreuses femmes qui œuvraient dans le domaine de l'éducation. On retrouve dans ce contexte une résonance avec le concept de paix négative soulevée par Naoufal (2012). Parmi les enjeux reliés aux changements de pouvoir, on retrouve la question de la violation des droits des femmes, qui a des répercussions marquantes sur l'avancement de l'éducation à la petite enfance afghane. Les participantes de cette recherche ont toutes subi deux fois, les conséquences de l'occupation des talibans. La première fois en 1995, les filles ont été bannies du système éducatif et la deuxième fois en 2021, les femmes ont été bannies du marché du travail. Ces femmes qui ont souffert d'être privées d'éducation et de leur liberté reconnaissent mieux que quiconque la valeur d'une éducation inclusive et de qualité. Face à cette réalité et afin d'effectuer des changements dans le milieu éducatif de leurs pays, elles ont décidé de faire leur part. Les cheminements et les choix personnels et professionnels des femmes

de cette étude reflètent bien la résilience qu'elles ont pu développer durant ces années d'oppression et d'adversité. Leurs trajectoires illustrent également leur curiosité et leur grande soif d'apprendre sur le monde de l'éducation, leur volonté de faire connaître leur réalité au monde et leur souhait de changement pour que des ressources adéquates soient mises à disposition aux générations futures. Ces femmes n'ont jamais évoqué la question salariale ou les aspects financiers relatifs à leur profession. Pour elles, travailler dans le domaine de l'éducation est un effort collectif et un engagement social. Le défi majeur reste pour elles, le maintien d'une identité sociale plus qu'un rôle de mère ou de femme au foyer.

L'injustice systématique et la violence structurelle interrompent l'évolution de l'éducation à la petite enfance, un domaine encore récent et en développement en Afghanistan. Majoritairement porté par des femmes, ce secteur perd ses actrices-clés, son élan d'amélioration et sa voix de développement à chaque fois que le système en place exclut les femmes de la sphère publique, les confinant à leur rôle de mères ou de femmes au foyer. Les changements de pouvoir dans le pays ne permettent pas de rétroactions entre les intervenantes afin de contribuer à l'avancement de ce domaine, et de définir des objectifs clairs dans une perspective d'interventions éducatives unifiées et inclusives. L'absence d'un système d'éducation public intégrant la petite enfance limite également les acteurs engagés de ce domaine, ne pouvant compter sur les ressources nécessaires et appropriées dans leur réponse aux besoins éducatifs des enfants. D'après les répondantes, l'éducation peut jouer un rôle essentiel dans la reconstruction sociale et la stabilité de leur pays. Cependant, elles soulignent que la résistance idéologique et culturelle freine considérablement le développement de ce secteur et la mise en œuvre d'interventions adaptées à la petite enfance. Cette résistance, souvent ancrée dans les règles de l'islam et les méthodes traditionnelles des centres religieux, promeut l'image que les enfants sont des êtres passifs, à qui il faut inculquer *adab* (les bonnes manières) et le respect envers Dieu. Dans de nombreux cas, cette vision rigide empêche les acteurs éducatifs d'introduire des approches centrées sur les besoins spécifiques des enfants, limitant ainsi leur développement global.

Les données recueillies démontrent non seulement la volonté et le désir d'exploration pédagogique des participantes de cette étude, mais décrivent également leur intérêt particulier pour l'apprentissage de nouvelles stratégies et méthodes pédagogiques centrées sur l'enfant. Les éducatrices consultées ont toutes eu accès au guide de l'État, mais elles ont senti le besoin d'aller au-delà. Ainsi, elles ont décidé, de façon spontanée, d'explorer hors de cette structure, ce qui les a menées à découvrir les trousseaux pédagogiques de *Lis avec moi* qu'elles ont *appris* à utiliser dans leurs milieux.

Les femmes impliquées dans le projet de collaboration entre *Ketabak* et la *Child foundation* considèrent l'éducation de la petite enfance comme un moyen essentiel pour semer les graines de la paix dans l'esprit des jeunes générations. Elles ont reconnu la nécessité d'une formation de base sur le développement de l'enfance et les techniques d'éducation à l'enfance pour la petite enfance afin de développer leur connaissance sur les approches pédagogiques centrées sur l'enfant. Ainsi, les trousse pédagogiques de *Lis avec moi* et la formation des éducatrices représentent des ressources ayant un potentiel important pour le milieu éducatif, et remettent en question les outils pédagogiques basés sur l'approche religieuse islamique. Les outils pédagogiques de *Lis avec moi* sont adaptés aux besoins culturels et locaux de ces utilisateurs. La communication adulte-enfant est au cœur de cette approche. Cette pratique favorise les conversations autour des sujets d'intérêt, et ne perçoit pas les enfants comme des individus traumatisés avec des besoins thérapeutiques particuliers, mais plutôt comme une partie intégrante de leur collectivité (Jones, 2008).

Même si cette collaboration n'a pas perduré longtemps après la formation de *Ketabak*, les participantes l'ont perçu comme un moyen de renforcer leur rôle et ont continué d'utiliser les manuels pédagogiques dans leurs pratiques en continuité. Comme Kamel (2006) le signale, le manque de capacité institutionnelle et le manque de connaissances pour réaliser des projets à long terme font partie des problèmes associés au secteur de la petite enfance en contexte post-conflit. Les changements fréquents de politique et de gouvernance perturbent la mise en œuvre continue et cohérente de ces efforts.

Un autre enjeu soulevé par les répondantes concerne les ressources disponibles dans les différentes régions. Comme l'explique Burde (2019), l'éducation des enfants réfugiés bénéficie souvent d'un meilleur soutien et de ressources que l'éducation des enfants vivant dans des pays en situation post-conflit. Cela s'explique par des choix politiques internationaux qui privilégient les camps de réfugiés, souvent situés à l'extérieur des zones de conflit, et où les préoccupations de sécurité sont moindres. Par ailleurs, ces camps reçoivent fréquemment un soutien direct de la part d'organisations internationales telles que l'UNICEF, le HCR et d'autres ONG spécialisées. En revanche, les pays post-conflit sont souvent confrontés à des contraintes budgétaires sévères, à une instabilité politique et à une infrastructure éducative endommagée, rendant les ressources éducatives beaucoup plus limitées et difficiles à mobiliser. Cela crée un déséquilibre et des inégalités, surtout dans les zones rurales, qui doivent souvent faire face à des ressources limitées et à un soutien insuffisant à leurs initiatives éducatives. Kamel (2006) souligne que lorsqu'il existe une préoccupation particulière pour les enfants, les interventions sont centrées sur leurs

besoins, l'accent est donc mis sur la mise en place de conditions appropriées pour les accueillir afin de leur procurer un environnement sécuritaire et sain où ils peuvent cheminer ensemble, établir des liens sociaux, s'exprimer et développer un sentiment de sécurité.

Dans le cas de l'Afghanistan, les répondantes de l'étude font état d'un manque d'espaces et d'équipements appropriés adaptés aux besoins des enfants, ce qui a un impact sur les services éducatifs. L'imposition d'une vision éducative contraignante associée à des ressources limitées et une instabilité persistante, rend extrêmement difficile la création d'environnements favorables et stimulants pour le développement harmonieux des enfants. Ces lieux ne rassemblent pas les conditions nécessaires au déploiement de liens d'attachement sains et à l'offre du soutien émotionnel nécessaire aux enfants. Aussi, les éducatrices sont mal outillées et manquent de connaissances leur permettant de faire face à la précarité pédagogique et aux espaces peu adaptés à leurs interventions éducatives auprès de la petite enfance.

L'analyse des enjeux liés aux changements de pouvoir met en évidence des écarts significatifs entre l'éducation traditionnelle islamiste, instituée par l'État, et l'éducation informelle, comme celle proposée dans les centres de l'AIL et les *Mektab*, qui se concentrent sur les besoins des communautés et des familles. Ces écoles jouent pourtant un rôle crucial dans l'éducation des enfants, particulièrement dans les zones rurales.

Les projets éducatifs internationaux en Afghanistan prennent souvent peu en compte le contexte socioculturel local, ce qui entraîne un écart important entre les approches pédagogiques utilisées et les besoins réels des enfants. Bien que les organismes internationaux mettent de l'avant des approches centrées sur un développement global harmonieux et le bien-être psychosocial des enfants, ces stratégies reposent fréquemment sur des modèles pédagogiques occidentaux qui ne tiennent pas compte des spécificités culturelles et communautaires de la région. Comme décrit dans le cadre théorique, le bien-être psychosocial de l'enfant doit intégrer des couches culturelles et communautaires essentielles. Cette méconnaissance des besoins spécifiques des enfants afghans conduit à des interventions qui ne sont pas adaptées à leur réalité, entravant ainsi le développement d'approches démocratiques et centrées sur l'enfant.

Il importe toutefois d'apporter une nuance : si les normes religieuses et culturelles peuvent constituer un frein à l'adoption d'approches pédagogiques novatrices, elles représentent aussi un cadre de légitimité aux yeux de beaucoup de familles afghanes. Dans une perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979), les dynamiques observées en Afghanistan montrent que l'éducation à la petite enfance est façonnée à travers plusieurs sphères : le microsystème (famille, éducatrices, enfants), le mésosystème (liens entre écoles, communautés, ONG) et le macrosystème (normes religieuses, contexte politique). Les témoignages des participantes révèlent comment ces systèmes s'entrecroisent : les contraintes politiques et idéologiques influencent directement les choix pédagogiques, tandis que la solidarité communautaire et les réseaux familiaux viennent partiellement compenser ces limites. Ce modèle permet donc de comprendre pourquoi l'éducation à la petite enfance afghane reste fragile. Dans cette perspective, les participantes de cette étude ne rejettent pas la culture islamique mais cherchent à la compléter par des pratiques centrées sur l'enfant et la culture de paix. Ce modèle écologique permet de comprendre que si certains programmes internationaux semblent inadaptés, c'est souvent parce qu'ils ignorent la complexité de ces interactions. Une approche écologique, intégrant ces différents niveaux, pourrait mieux soutenir la mise en place de pratiques culturellement appropriées. Cette tension entre continuité culturelle et transformation pédagogique traverse l'ensemble des récits recueillis et constitue un levier central pour repenser la petite enfance en contexte post-conflit.

Un autre enjeu ayant un impact sur l'éducation à la petite enfance en Afghanistan est la prévalence de la violence à tous les niveaux de la société, comme le soulignent Karaagachi (2022) et Burde et Khan (2016). Cette violence, qu'elle se manifeste à la maison, dans la communauté ou à l'école, a des répercussions directes sur le développement des enfants. Le taux élevé d'analphabétisme aggrave cette situation en limitant l'accès à des informations essentielles sur le développement de l'enfant et ses besoins. Ce manque de connaissances contribue à perpétuer un cycle d'analphabétisme et de violences. Cette situation constitue également un obstacle à la mise en place de programmes éducatifs appropriés et de qualité, car il devient difficile de briser ce cycle sans un changement profond de la culture éducative.

Comme le soulignent les répondantes, la violence à l'égard des femmes marque également le système éducatif. L'attaque systématique aux droits des femmes, en privant les filles d'une éducation complète, cause un préjudice à court, moyen et long terme au système éducatif, et à la société afghane. L'inégalité des genres dans le système éducatif afghan est devenue institutionnalisée. La privation de ce droit inaliénable, inscrit dans la Convention internationale des droits de l'enfant, compromet l'avenir de toute

la société afghane. L'interdiction de l'éducation des filles par les talibans nuira en effet, à l'avenir de l'Afghanistan, qui aura à subir un manque grave de professionnels, particulièrement dans le milieu de l'enseignement (Fetrat, 2024). L'oppression, la torture, la violence, la persécution contre les femmes écrivaines par exemple, marquent l'histoire contemporaine de l'Afghanistan.

Face à la dure réalité de ce pays, les participantes de cette recherche soulignent plusieurs facteurs communs qui ont joué un rôle-clé dans leur cheminement : la solidarité, le partage et l'entraide. Ce sont des éléments qui leur ont permis de faire face à la douleur qu'elles partagent et qui les aident à se battre pour l'avenir de l'Afghanistan :

Je prie pour le jour où le monde ne verra plus la guerre — quand ils verront l'autre visage de l'Afghanistan. Ma vision de l'Afghanistan est celle d'un pays libre, d'une société où tout le monde est éduqué. Chaque fille doit être éduquée en Afghanistan — c'est mon rêve et ce n'est pas petit, car ma vision est grande, elle a toujours été grande et elle restera grande. Je crois qu'un jour ce pays se lèvera. J'attends ce jour. (Yacoobi, ALL, s.d)

Les répondantes ont également fait mention de l'impact sur l'éducation et les initiatives éducatives de la violence reliée au contexte de sécurité instable, de catastrophes naturelles comme la sécheresse, ou encore au contexte de pauvreté et de précarité. D'après les chiffres de l'UNICEF de juin 2024, 23,7 millions de personnes en Afghanistan, dont 12,3 millions d'enfants, avaient besoin d'une aide humanitaire. Cet organisme considère que 90 % de la population vit dans la pauvreté.

### **5.3 Pistes d'amélioration des initiatives d'éducation à la petite enfance en Afghanistan dans une perspective de construction d'une culture de paix**

En Afghanistan, l'intégration de la littérature traditionnelle incarne l'une des perspectives d'enrichissement de l'éducation à la petite enfance visant à contribuer à la construction d'une dynamique de paix. Pendant douze siècles, l'Afghanistan tout comme d'autres pays d'Asie centrale ont connu une remarquable période d'échange, de dialogue interculturel et de tolérance religieuse. Ce contexte a permis le développement de la langue, de la culture et des arts. Le pays est riche de la présence d'ethnies très différentes, possédant chacune leur langue, leurs coutumes, et leurs caractéristiques propres, ayant contribué au patrimoine de ce pays. Boutisane (2018) souligne que, malgré l'interdiction des arts et de la poésie et la destruction ordonnée par les talibans de chefs-d'œuvre du patrimoine afghan, la culture et particulièrement, la littérature afghane constitue et demeure un foyer de résistance et un élément de l'héritage commun assurant la pérennité et l'identité du peuple afghan.

Cette étude a permis de repérer des initiatives éducatives qui ont tenté de préserver la langue par la littérature en considérant que les textes littéraires pouvaient améliorer le processus d'enseignement/apprentissage de la langue. L'éducation a été abordée dans ces cas, comme un facteur de protection face à l'oppression, la langue étant son outil. Comme l'a souligné Vygotski (1978), la langue est l'un des fondements du développement cognitif, social et émotionnel des enfants. Le langage est en parallèle, un outil-clé essentiel à la connaissance du monde et à la socialisation. Les apprentissages du langage ouvrent les perspectives de la compréhension sociale, de la découverte du monde, du partage d'expériences, des plaisirs et des besoins. La littérature joue en ce sens un rôle déterminant dans le développement de l'enfant.

En contexte rural afghan, où le taux d'analphabétisme de la population est élevé, la littérature orale a été préservée. Dans le milieu éducatif en zone rurale, cette tradition a été reprise permettant ainsi de compenser le manque de livres et de publications destinées aux enfants. Dans un contexte où les dynamiques du pays changent face au gouvernement au pouvoir et où les contenus éducatifs sont repensés et définis, le recours au texte littéraire traditionnel a été perçu comme la meilleure option pédagogique. Les récits des peuples sont toujours vivants, transmettant les savoirs locaux et communautaires et les valeurs culturelles.

La littérature traditionnelle afghane est vivante et contribue à renforcer le sentiment d'appartenance chez ses habitants. Elle s'avère le meilleur véhicule des valeurs connotées. Il s'agit d'une littérature qui demeure vivante à travers le temps et la vie des Afghans, marquée par une succession de tragédies et de crises depuis plus de 40 ans : la pauvreté, la sécheresse, les catastrophes naturelles, les privations, etc. Dans ce type de littérature, à l'inverse des rapports distanciés de la doctrine islamiste à la culture locale, au milieu de vie et à la nature, on retrouve un ensemble de rituels et de coutumes en harmonie avec la nature, comme les célébrations de l'équinoxe du printemps (Norouz) et du solstice d'hiver (Yalda). Le rapport à la vie, à la nature et à l'amour se retrouve dans les contes, les légendes, les mythes, les fables et la poésie contribuant à l'héritage culturel des jeunes enfants afghans. Le rôle essentiel de la nature (en respectant les cycles de la vie et des animaux et le changement de saisons) dans le développement et le bien-être psychosocial des communautés apparaît dans ce patrimoine, tout comme le respect des aînés, l'esprit de partage et la politesse, l'hygiène et les bonnes habitudes de vie. On y retrouve la culture et la créativité des Afghans en matière de « *tarbiat* », c'est-à-dire, les éléments essentiels à l'éducation des enfants. Cette vision rejette directement le paradigme symbiosynergique de Bertrand et Valois (1992), qui insiste sur

l'interdépendance entre l'individu, la communauté et la nature. Les récits des participantes montrent que l'enfant est toujours perçu comme un membre de sa communauté, et que l'éducation ne peut être dissociée des dynamiques sociales et environnementales. Cette lecture permet de souligner que la continuité culturelle afghane peut être un levier et non un frein, si elle est articulée à une pédagogie inclusive. L'enfant y est perçu comme une partie intégrante de sa communauté et de sa nature, ce qui permet d'établir un lien avec le paradigme socioculturel symbiosynergique de Bertrand et Valois (1992), qui conçoit les personnes en interaction avec la société et la nature.

Les répondantes de l'étude ont fait référence à la littérature traditionnelle comme un outil qui recrée ces interactions, stimulant l'imagination et la créativité des enfants, en plus de les aider à chercher le sens de la vie, de l'amour et du partage dans leur communauté, et ce, pour pratiquer la coexistence harmonieuse de leur espace partagé. Comme Sauvé (2000) l'évoque dans ses écrits sur l'éducation relative à l'environnement :

Notre but est d'apprendre la paix et le respect aux enfants qui n'ont jamais vécu la paix. Alors, nous encourageons à apprendre les comptines afghanes et la danse traditionnelle pour se connecter à leur culture, à leur histoire par les poèmes et les danses collectives qui sont oubliés pendant des années d'oppression (Entrevue 1-2).

Dans les sociétés collectives comme celle de l'Afghanistan, l'entraide et le partage sont des valeurs essentielles. Les enfants, dès un très jeune âge, ont conscience des ressources limitées de leur communauté et de l'importance du partage. Les pratiques éducatives qui s'appuient sur la littérature traditionnelle mettent l'accent sur l'importance de l'amitié, de l'empathie, de la gentillesse et du partage. Ces valeurs, partagées également par les éducatrices, font de la participation au développement des enfants une véritable tâche communautaire. Pour la plupart des répondantes, l'éducation des enfants est une tâche collective.

Les enfants de mon village viennent de familles à faible revenu, alors on faisait tout ce qu'on pouvait pour les aider avec les besoins de base. Cela rendait les enfants et leurs parents heureux, ce qui nous rendait également heureuses et satisfaites (Sondage 1).

L'exploration de la littérature traditionnelle persane destinée aux enfants a permis d'identifier des liens culturels convergents entre l'Iran et l'Afghanistan, deux pays voisins. On y retrouve des valeurs similaires relatives à la nature et la société. On y repère également l'important rôle joué par les particularités biogéographiques dans leur mode de vie, ce qui nous a permis d'établir un parallèle avec le courant biorégionaliste de l'éducation relative à l'environnement. Ils exposent notamment la perspective

d'équilibre et d'harmonie entre culture et environnement naturel et la construction d'un rapport positif entre les communautés. Le milieu naturel, le milieu de vie, est central à ce courant. Le sentiment d'identité des habitants d'une biorégion est fortement modelé par les caractéristiques particulières du lieu, ancré dans une région.

C'est le cas, par exemple, des valeurs relatives à une vie harmonieuse que l'on retrouve chez les habitants de la région de Khorassan, située entre l'Iran et l'Afghanistan, et qui partagent la même langue. Cette région a été le berceau de nombreuses dynasties et mouvements intellectuels, spirituels et artistiques. Durant des décennies de conflit en Afghanistan, les habitants de cette région s'appréciaient et se protégeaient mutuellement. C'est une région reconnue particulièrement pour ses poètes et aussi pour ses grands collecteurs de *Hadith*. Tout comme dans le milieu culturel, les femmes ayant œuvré dans le milieu de l'éducation dans ces deux pays voisins, ont maintenu un lien grâce au nombre élevé de réfugiés afghans en Iran. Une fois débarrassées des restrictions imposées par les talibans en 2001, beaucoup d'entre elles, dont les participantes de cette étude, sont retournées dans leur pays avec leurs bagages éducatifs et professionnels bonifiés par leur séjour en Iran. Ce pays est caractérisé par une longue histoire de résistance des femmes vis-à-vis de la société islamique. Elles se sont engagées face à la nécessité de l'établissement d'une éducation à la petite enfance appropriée. Encore aujourd'hui, les luttes des femmes de ces deux pays voisins convergent vers les mêmes causes. Elles se battent pour leurs droits et ceux des enfants. Des valeurs similaires les rapprochent et les aident à se soutenir, à s'unir.

Comme nos répondantes le signalent, l'accès à Internet et aux médias sociaux a ouvert aux enfants, aux parents et aux acteurs du domaine de l'éducation à la petite enfance une porte sur le monde extérieur. Un exemple marquant de cette solidarité s'est illustré dans des manifestations d'étudiantes iraniennes en solidarité avec leurs sœurs afghanes, contre la loi des talibans interdisant l'éducation des filles.

Dans la perspective d'identifier des pistes éducatives culturellement appropriées pour la petite enfance, il pourrait être pertinent de promouvoir la mise en place de comités consultatifs composés de diverses intervenantes et intervenants préoccupés par ce domaine, dont notamment des chercheurs iraniens et afghans, des représentants régionaux des *Mektab*s, des éducatrices, des membres de garderies familiales et de jardins d'enfants privés ainsi que des organismes régionaux et internationaux œuvrant en collaboration avec le ministère de l'Éducation. De tels comités pourraient permettre le démarrage d'un processus de réflexion et de discussion qui pourrait contribuer à définir les principaux éléments d'un

programme destiné à la petite enfance afghane. L'intégration de la littérature traditionnelle pourrait être considérée comme une piste pédagogique prometteuse. La démarche de ce comité permettrait de mettre en place un processus de réflexion collective sur les enjeux et les défis de l'éducation à la petite enfance. Ce processus contribuerait à la reconnaissance et à la valorisation de l'éducation à la petite enfance, plus particulièrement en ce qui concerne sa signification et son apport pour la construction et la mise en œuvre de processus d'établissement de la paix. Il importera toutefois d'identifier les conditions requises à la mise en place d'un tel comité, en plus de reconnaître les divers enjeux et obstacles qu'impliquerait sa mise en œuvre, en lien aux politiques restrictives actuelles des talibans.

Par ailleurs, dans la perspective d'enrichir les initiatives éducatives destinées à la petite enfance existantes, il serait pertinent d'explorer des options pédagogiques qui mettent l'accent sur le jeu, l'inclusivité, le respect de l'environnement et la valorisation de la culture locale. Ces orientations permettraient de répondre aux directives formulées par l'UNESCO (2022). L'éducation relative à l'environnement pourrait d'ailleurs incarner une des perspectives d'amélioration du programme éducatif afghan. En ce sens, l'expérience développée dans le cadre du projet de collaboration entre *Ketabak*, la *Child Foundation* et le projet de l'*AIL* représente une référence précieuse, voire une base solide pour intégrer cette dimension environnementale. Il s'agit, en effet, de favoriser le développement intégral des enfants en adoptant une pédagogie signifiante, profondément ancrée dans leur milieu de vie (Sauvé, 2009).

Dans un contexte post-conflit, guider les enfants à l'exploration et la découverte ou la redécouverte de leur milieu de vie, à l'appréciation du vivant et de la nature, et ce, malgré la réalité adverse pourrait contribuer à la création ou au renforcement de leurs liens d'attachement à leur environnement. Il s'agirait de stimuler le désir de protéger leur milieu de vie tout en favorisant l'apprentissage fondé sur se découvrir en tant qu'individu et se protéger soi-même. Une démarche d'éducation relative à l'environnement pourrait permettre d'envisager la garderie, le centre de la petite enfance ou le jardin d'enfants, comme une communauté d'apprentissage qui pourrait dans sa démarche, s'ouvrir vers sa communauté, s'enraciner dans celle-ci, et intégrer les parents et les autres acteurs communautaires. Un processus de résilience pourrait être ainsi encouragé, ouvrant les possibilités de développement de solidarités multiples et de prise en charge de l'autre (éthique du soin). On pourrait ainsi créer des espaces de convergence permettant d'observer ensemble l'environnement, le milieu de vie, tout en mettant au cœur les besoins des enfants.

Il s'agirait aussi d'encourager le savoir-faire individuel et collectif afin de contribuer à l'appropriation ou la réappropriation d'une réalité partagée et favoriser le changement. Dès un jeune âge, l'enfant peut contribuer à améliorer sa qualité de vie. Il est primordial d'écouter les enfants et les inviter à prendre la parole, à exprimer ce qu'ils savent et ce qu'ils ressentent (Sauvé, 2001). En ce sens, il pourrait être intéressant de privilégier des approches pédagogiques expérientielles, pratiques, ludiques, créatives et coopératives. Il s'agirait de mettre en place un processus éducatif dans lequel les enfants deviendraient acteurs actifs de leur processus d'apprentissage, accompagnés plus activement par la communauté éducative afin de bâtir une relation plus harmonieuse avec l'environnement. Cette démarche incarne une base essentielle à la construction de la paix (Sauvé et Orellana, 2004). L'éducation relative à l'environnement met en lumière le besoin de clarification des relations complexes d'une réalité et le besoin de reconstruction des relations personne-société-nature (Sauvé et Orellana, 2004). Dans les situations de crise et de violence, un tel processus développerait tout son sens. Comme l'ont énoncé notamment l'ONU et l'UNESCO, l'éducation relative à l'environnement pourrait incarner un levier essentiel de transformation face à la crise. En rattachant les pratiques éducatives aux réalités culturelles et écologiques locales, l'ERE offre une voie permettant d'articuler les récits traditionnels, les rituels collectifs et les contes populaires dans une pédagogie qui dépasse la transmission de savoirs religieux pour ouvrir un espace de dialogue, de créativité et de résilience. Cette perspective met en évidence la possibilité de transformer les pratiques locales en ressources éducatives porteuses de sens, capables de soutenir à la fois l'identité collective et la construction d'une culture de paix.

## CONCLUSION

Cette recherche exploratoire s'inscrit dans une mouvance actuelle qui se mobilise autour de l'urgence d'établir une paix durable au Moyen-Orient et d'identifier des pistes éducatives permettant de contribuer à la consolidation de la paix dans ce contexte.

La présente étude se proposait d'explorer la réalité de l'éducation à la petite enfance en Afghanistan. Il s'agit d'une analyse qualitative de type exploratoire, qui tente de clarifier la réalité d'un terrain peu étudié, afin d'ouvrir la voie à de futures études portant sur le même thème. Elle se proposait d'identifier et de caractériser les initiatives d'éducation à la petite enfance existantes en Afghanistan et de décrire les organisations qui les portaient. Puis, ce sont les principaux enjeux identifiés par les participantes à cette étude qui furent explorés. Finalement, c'est à travers l'identification de pistes d'amélioration de l'éducation à la petite enfance dans une perspective de contribution à la construction de la paix que se conclut cette étude.

Les défis associés aux diverses étapes de la phase de reconstruction d'un pays après la guerre, et ceux associés au rétablissement de son système éducatif sont nombreux et importants. Le manque de théories et de modèles adaptés aux pays du Moyen-Orient en situation post-conflit et le manque d'une éducation à la petite enfance appropriée illustrent la complexité de ces défis. Les besoins sont immenses afin d'assurer une éducation qui favorise un développement intégral de l'enfant et qui considère toutes ses dimensions (physique et motrice, langagière, cognitive, affective et sociale et morale). Celles-ci permettent le déploiement de relations d'attachement sécurisées, dans un environnement accueillant tous les enfants (sans discriminations de genre) et qui s'organisent dans des espaces adaptés aux divers contextes des enfants, notamment en ce qui a trait aux enfants aux besoins particuliers, touchés par exemple par des déficiences physiques et psychologiques, et des séquelles causées par la guerre.

L'élaboration de cette recherche exploratoire a été inspirée de la méthodologie de l'étude de cas, puisqu'elle favorisait l'exploration de la situation dans une perspective d'ensemble. Elle permettait aussi de connaître la situation d'une perspective intérieure, à travers le regard singulier d'intervenantes impliquées directement dans le domaine de l'éducation à la petite enfance en Afghanistan. Le processus de collecte de données a été étalé sur plusieurs mois et ajusté suite à l'arrivée des talibans au pouvoir, de façon à rejoindre les participantes qui ont dû s'exiler, et dont la plupart se trouvaient dispersées à travers

le monde en tant que réfugiées. Malgré la complexité de cette situation, elles ont tout de même participé à des entrevues semi-dirigées ou à un sondage.

Outre ces stratégies, une recension de documents du ministère de l'Éducation d'Afghanistan a été effectuée, à quoi s'est ajoutée une analyse d'articles sur l'éducation, publiés sur des sites web et dans des magazines spécialisés en éducation en Afghanistan et en Iran (ex. : *l'Aschiana Foundation*, *Koodakandonya*, *Radiomeraj*, etc.). Une discussion de groupe a aussi été réalisée auprès d'intervenantes iraniennes du domaine de la petite enfance qui travaillaient auprès d'enfants afghans en Iran, au sud de Téhéran. Les données recueillies ont été ajoutées à la collecte de données. Un journal de bord bilingue a également été tenu tout au long de la recherche. La diversité des stratégies de collecte et de sources des données nous a permis d'assurer une triangulation qui a contribué à vérifier, à enrichir et à valider les données recueillies.

En nous inspirant de la méthodologie des histoires de vie, nous avons pu explorer les réalités de plusieurs des participantes. Leurs récits nous ont permis d'approfondir nos connaissances et notre compréhension de leur vécu, à travers leurs temporalités, telles leurs trajectoires sociales et professionnelles dans le contexte des changements majeurs survenus en Afghanistan. Cette étape a permis la mise en évidence de leurs points de vue et de leurs perceptions sur leurs enjeux et de mieux cerner les défis rencontrés dans leurs parcours particuliers vers le développement d'un savoir-faire et d'un savoir-être au sein d'une société qui a tendance à effacer et à opprimer les femmes. Les résultats obtenus par cette étude ont permis de constater l'absence d'un programme éducatif unifié et actualisé répondant aux besoins contemporains du milieu de l'éducation à la petite enfance, l'absence d'un programme indépendant de l'approche religieuse islamique, ainsi que l'absence de formation destinée au personnel œuvrant en éducation à la petite enfance. L'exploration d'interventions en éducation à la petite enfance en Afghanistan a permis de cerner les divers types d'organisations éducatives du pays : les centres préscolaires de l'État, les jardins d'enfants publics, les organisations éducatives privées, les organisations éducatives religieuses et les centres d'enseignement locaux.

Les principales caractéristiques identifiées sont :

### **Centres préscolaires de l'État :**

- Crées à la base pour répondre aux besoins des enfants de fonctionnaires ou de travailleurs urbains.
- Principalement situés dans les grandes villes,
- Offre de services éducatifs et de garde, souvent sous la supervision du ministère de l'Éducation ou d'autres entités gouvernementales.
- Souffrant d'un financement et d'infrastructures insuffisantes, limitant leur portée et leur qualité.
- Basés sur des approches pédagogiques directes, axées sur la mémorisation de récits coraniques et l'enseignement islamique.
- Déficit de personnel qualifié pour le préscolaire en raison de l'engagement prioritaire au secondaire.
- Manquent souvent d'espaces extérieurs et favorisent des activités sédentaires en raison de contraintes de sécurité et d'espace.
- Utilisent des guides pédagogiques du ministère, souvent importés et adaptés de l'Iran, mais éloignés des besoins des enfants afghans.

### **Les jardins d'enfants publics :**

- Principalement soutenus par des ONG et des organismes humanitaires en collaboration avec le ministère.
- L'approche éducative repose sur des guides du ministère sur les valeurs islamiques et la mémorisation coranique, similaires aux centres préscolaires d'État.
- Certains imposent le port du hijab dès 4 ans ou limitent la participation des filles à certaines activités (comme la danse ou le chant).
- Peuvent offrir des activités extérieures lorsque les infrastructures le permettent, bien que cela reste rare.

### **Organisations éducatives privées :**

- Situées principalement dans les grandes villes de Kaboul, Herat, Mazâr-e Charîf et leurs villages environnants.
- Initiées par les communautés, souvent par des femmes engagées dans le domaine de la petite enfance en Afghanistan.
- Centrées sur les besoins des enfants et leur développement global.
- Approche éducative propre à chaque centre, influencée par la vision du centre.
- Souvent basées sur une philosophie éducative modérée de l'islam.
- Mission éducative démocratique avec un accent mis sur la qualité et des contenus religieux limités à des pratiques culturelles (entraide, paix, nature).
- Utilisation du guide du ministère de l'Éducation d'Afghanistan, ainsi que d'autres ressources comme *Lis avec moi* et des ressources pédagogiques non religieuses, en ligne ou issues de publications iraniennes.
- Soutenues par des ONG ou par des organismes privés nationaux et internationaux.
- Grande variété d'aménagements, influencée par les ressources, le budget et les visions éducatives.
- Visent à former des éducateurs locaux pour pérenniser leurs initiatives.

- Contribuent à offrir des opportunités éducatives malgré des ressources limitées.

#### **Organisations éducatives religieuses :**

- Philosophie et style d'enseignement inspirés de l'Imam de la mosquée.
- Classes multi-âges où les enfants jouent un rôle passif.
- Accueillent les enfants dès l'âge de quatre ans pour l'étude du Coran et des normes morales (*Adab*).
- Accent sur des règles de vie dictées par les *hadiths* (obligations religieuses, comportements, etc.).
- Les *Mektabs* jouent un rôle-clé dans l'éducation préscolaire, surtout en zones rurales et durant les périodes de conflit.
- Les ressources financières internes et externes des *Mektabs* répondent aux besoins des enfants et attirent les familles précaires.

Nous avons aussi pu identifier les principaux enjeux suivants :

#### **Influence culturelle et religieuse sur l'éducation :**

- Normes culturelles et traditionnelles influencées par la philosophie islamique.
- Pédagogie basée sur le contenu, centrée sur des récits coraniques et les *hadiths*, favorisant la mémorisation mécanique sans contextualisation.
- Approches éducatives contemporaines souvent perçues comme en conflit avec ces normes.

#### **Impact des changements politiques et idéologiques :**

- Régressions éducatives majeures dues à l'établissement d'un système de gouvernement islamique en 2021.
- Banalisation des violations des droits des femmes et des enfants, causant l'exil des professionnelles de l'éducation.
- Bannissement des filles du système éducatif et des femmes du milieu du travail.
- Instabilité persistante empêchant des réformes éducatives cohérentes et inclusives.

#### **Violence structurelle, inégalités systémiques et pauvreté :**

- Violence à tous les niveaux (maison, communauté, école) affectant directement le développement des enfants.
- Inégalités de genre institutionnalisées, privant les filles d'éducation et nuisant au futur professionnel du pays.
- Cycle d'analphabétisme et de violences renforcé par un manque d'information sur le développement de l'enfant.

- Contexte de pauvreté extrême et des conditions de vie précaires affectant directement l'accès et la qualité des services éducatifs.

**Limitations des ressources éducatives :**

- Approches éducatives unilatérales, outils pédagogiques limités et désuets, contenus basés sur un endoctrinement religieux.
- Espaces physiques inappropriés et éloignés des besoins des enfants.
- Déséquilibre des soutiens internationaux, privilégiant souvent les camps de réfugiés par rapport aux zones post-conflit avec des approches éducatives souvent basées sur des modèles occidentaux inadaptés aux réalités locales, freinant le développement d'approches centrées sur l'enfant.

**Professionnel des éducatrices :**

- Manque de formation sur les approches pédagogiques centrées sur l'enfant.
- Faibles capacités institutionnelles pour des projets éducatifs durables.
- Difficultés à mettre en œuvre des initiatives éducatives en raison de contraintes politiques, financières et sécuritaires.

L'exploration réalisée contribue à confirmer que l'éducation à la petite enfance se trouve parmi les facteurs essentiels de protection qui contribuent positivement au développement global des enfants de la guerre, ainsi qu'à leur résilience.

Dans la continuité de ces constats, la présente recherche met en lumière la portée de l'éducation à la petite enfance en Afghanistan comme champ stratégique où se croisent transmission culturelle, construction identitaire et résilience communautaire. En articulant les apports théoriques avec les réalités locales marquées par la littérature traditionnelle, les pratiques de jeu, les dynamiques d'attachement et le rapport à l'environnement, l'étude souligne que la petite enfance constitue un levier de transformation sociale et de consolidation de la paix. Le tableau qui suit propose une synthèse des principales retombées identifiées, tant sur le plan théorique que pratique, afin d'offrir un regard intégré sur les contributions possibles de ce domaine en contexte post-conflit.

DOMAINE	RETOMBÉES THÉORIQUES	RETOMBÉES PRATIQUES
Éducation à la petite enfance en contexte post-conflit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articulation des apports jeu (Vygotski ; Lindqvist/playworlds), attachement (Bowlby ; Ainsworth), ERE (Sauvé) et paradigme symbiosynergique (Bertrand &amp; Valois).</li> <li>Le jeu et l'attachement sont des facteurs de protection et des leviers de résilience.</li> <li>L'ISCED (UNESCO) soutient une approche intégrée (cognitif, social, affectif, physique).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programmes intégrés qui combinent jeu libre et guidé, l'attachement sécurisant.</li> <li>Activités d'exploration du milieu (intérieur/extérieur).</li> <li>Collaboration famille communauté transitions douces vers le préscolaire. Aménagements de coins nature/lecture adaptés.</li> </ul>
Éducation relative à l'environnement (ERE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ancrage dans le milieu de vie ; clarification des relations personne-société-nature ; contribution explicite à la culture de paix (coexistence, soin du vivant, coopération) ; convergence avec le biorégionalisme et le paradigme symbiosynergique (interdépendance).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projets ERE concrets : balades d'observation, mini-jardins/semis, rituels saisonniers (Norouz, Yalda) comme médiations éducatives, cartographie sensible des lieux de vie, gestes écoresponsables à l'échelle du centre, implication de la communauté.</li> </ul>
Littérature traditionnelle et culture orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vecteur d'identité collective et de transmission culturelle ; médiation symbolique favorisant langage, pensée narrative et appartenance (Vygotski).</li> <li>Pont entre religions, dialectes et appartenances ethniques, réduisant la conflictualité par le récit partagé ; passerelle avec l'ERE via motifs nature/saisons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bibliothèques mobiles, cercles de contes multilingues (dari/pachto), ateliers parents-enfants, collecte de berceuses et récits locaux, adaptation et traduction de livres, jeux dramatiques inspirés des contes (playworlds), chartes de discussion respectueuse.</li> </ul>

DOMAINE	RETOMBÉES THÉORIQUES	RETOMBÉES PRATIQUES
<b>Formation des éducatrices</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcement d'une posture réflexive ; intégration des théories du jeu, de l'attachement, de l'ERE et des paradigmes (inventif/symbiosynergique) ; prise en compte des nuances linguistiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modules hybrides (présentiel/distanciel) co-conçues avec acteurs locaux ; communautés de pratique ; micro-certifications sur jeu/attachement/ERE/littérature ; guides bilingues (dari/pachto).</li> </ul>

**Tableau 6.1 Synthèse des principales retombées identifiées**

Finalement, nous nous proposons de repérer des pistes d'amélioration de l'éducation à la petite enfance dans une perspective de contribution à la construction de la paix. L'enrichissement des interventions passe par l'intégration de matériel pédagogique culturellement approprié. Cela inclut l'utilisation de programmes comme *Lis avec moi* de l'organisation non gouvernementale *Ketabak* et de la littérature traditionnelle. Il y aurait aussi la mise en place de bibliothèques mobiles, l'intégration de l'éducation relative à l'environnement et la formation de comités consultatifs. Ces démarches démontrent leur pertinence quant à développer des méthodes éducatives innovantes adaptées aux besoins des enfants de contextes post-conflit. Elles mettent l'accent, comme le soulignent Bertrand et Valois (1992), sur l'adaptabilité et la créativité pour surmonter les obstacles liés à l'instabilité et aux ressources limitées.

À la lumière de l'analyse du matériel pédagogique disponible et de la littérature traditionnelle afghane pour enfants, il est possible de croire qu'une éducation relative à l'environnement contextuellement appropriée pourrait être déployée dans les programmes à la petite enfance en Afghanistan afin de renforcer les efforts de construction d'une culture de la paix. Cette dimension essentielle de l'éducation globale, préoccupée par la nécessité de repenser et de rebâtir les rapports individuels et collectifs à l'environnement et au milieu de vie, offre un patrimoine théorique et pratique congruent. Concrètement, cette éducation pourrait favoriser l'innovation de l'éducation à la petite enfance afghane en ouvrant de nouvelles pratiques pédagogiques au regard des besoins éducatifs, psychosociaux et socioécologiques du contexte. Ceci constitue une piste prometteuse à la naissance d'une pédagogie appropriée, qui mettrait

l'accent sur la sagesse traditionnelle, jointe à la vie harmonieuse de cette région, afin de susciter et de développer une attention spécifique pour la construction d'une dynamique de paix (Naoufal, 2012).

Cette étude a pu également donner une voix à des femmes dans un contexte où l'on tente de leur imposer le silence. Les participantes à cette étude revendiquaient le travail comme une manifestation de leur existence. En choisissant le monde de l'éducation à la petite enfance, ces femmes désiraient démontrer au monde qu'elles jouent un rôle important dans la société et qu'elles peuvent contribuer directement au processus de la consolidation de la paix à travers leur engagement dans l'éducation des enfants.

Cette recherche a été confrontée à plusieurs limites. Premièrement, le manque d'études préalables sur la situation de l'éducation à la petite enfance en Afghanistan, et les énormes difficultés d'accès au terrain de recherche ont incarné des obstacles importants à la rédaction. Comme cela a été souligné préalablement, en raison du contexte sociopolitique complexe et contraignant associé au changement du pouvoir du pays, diverses dimensions n'ont pas pu être explorées. Par exemple, les pratiques de la *Child Foundation*, qui a joué un rôle important dans le domaine d'intervention auprès de la petite enfance en Afghanistan (particulièrement dans les zones rurales), n'ont pu être analysées. En effet, les documents de référence de la *Child Foundation* avaient été détruits pour des raisons de sécurité. En raison du contexte critique, nous avons également dû annuler les séances d'observation prévues dans la méthodologie. Elles auraient permis d'explorer plus en profondeur les pratiques éducatives, les choix éducatifs, la dynamique et des relations d'attachement (les enfants, les éducatrices, les parents, les acteurs du terrain, etc.), l'environnement physique et le potentiel de l'éducation relative à l'environnement dans les efforts éducatifs existants.

Plusieurs caractéristiques du monde de l'éducation à la petite enfance afghane explorées ici pourraient être étudiées plus en profondeur, en collaboration avec des acteurs afghans au niveau régional et international. Par exemple, la pédagogie du jeu de Lindqvist (2003) et son approche de *playworlds*, abordées dans notre cadre théorique, qui met l'accent sur la littérature et la relation enfant-éducateur, pourraient être explorées et pourraient être intégrées à des initiatives d'éducation à la petite enfance. On trouverait dans ce cas, une résonance avec le courant biorégionaliste de l'éducation relative à l'environnement, qui met en valeur les perspectives de développement et de renforcement d'un sentiment d'appartenance et de fierté à l'égard de leur milieu de vie. La littérature traditionnelle et les riches traditions orales de la région de Khorasan, constituées de berceuses, de contes, de récits, de

légendes et d'autres productions ancrées profondément dans la culture et dans l'histoire régionale, offrent des possibilités pédagogiques qui méritent d'être explorées. Cette littérature traditionnelle témoigne de valeurs communes et de l'esprit de ses habitants et du lieu. Ce patrimoine pourrait être mis à contribution comme matériel pédagogique pertinent pour un développement intégral des enfants qui favorise des connaissances ancrées dans leur réalité ainsi que des attitudes, des conduites et des valeurs de respect et d'attachement à leur territoire, à la nature et à leur communauté.

Par ailleurs, dans la société afghane, où la population lutte encore pour ses droits à l'éducation, les organismes régionaux et internationaux peuvent jouer un rôle primordial dans le développement de programmes consacrés à la petite enfance. Dans ce contexte, nous avons proposé la création de comités consultatifs dans la région du Khorasan, entre l'Iran et l'Afghanistan, incluant des ONG nationales, régionales et internationales. Ces comités collaboreraient au développement d'une éducation à la petite enfance adaptée et inclusive. Les participantes à cette étude, malgré leur départ urgent en exil, ont gardé leurs liens à leur milieu de travail, et à ses intervenants qui n'ont cessé leur lutte contre les violences systémiques existantes. Même si des restrictions sévères sont appliquées, de nombreuses écoles secrètes pour les filles, des garderies familiales et des jardins d'enfants privés maintiennent leurs portes ouvertes. Cette connaissance de la situation actuelle permet à ces femmes exilées de conserver un certain espoir à l'égard de l'avenir de l'éducation dans leur pays. Plusieurs fois durant la collecte des données, elles ont souligné que l'éducation est le seul moyen de sauver une nation. L'éducation incarne pour elles un facteur de protection permettant de confronter les enjeux reliés aux instabilités constantes du pays et un réel outil de changement. Elles souhaitent participer à la construction de l'avenir des enfants de leur pays et elles croient fortement que les enjeux du passé sont une source riche d'apprentissages. Les participantes de cette étude souhaitent que le partage de leurs vécus suscite une prise de conscience au niveau international afin de contribuer à leur combat pour exercer leurs droits face à l'éducation.

## ANNEXE A - GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE

### 1. Informations générales sur le document

Titre du document :

Auteur(s) :

Date de publication :

Source (institution, ministère, ONG, etc.) :

Type de document (rapport, directive, guide pédagogique, etc.) :

### 2. Contexte du document

Phase politique : Reconstruction/réoccupation talibane.

Public cible (enfants, enseignants, parents, rurales/urbaines) :

Objectifs du document :

Acteurs impliqués : ministère de l'Éducation, ONG, communautés locales, éducateurs.

Financement : Interne, externe (ONG, aide internationale).

Orientation pédagogique : Traditionnelle, moderne, religieuse, mixte.

Objectifs éducatifs

### 3. Obstacles et enjeux identifiés

### 4. Recommandations ou perspectives

Améliorations proposées :

Vision pour l'avenir :

### 5. Observations ou commentaires

Synthèse globale :

Pertinence pour l'étude

## ANNEXE B - QUESTIONNAIRE DE SONDAGE

1) Sur votre démarche en éducation à la petite enfance :

- Combien d'années d'expérience dans ce domaine ?
- Formation ?
- Motivation pour travailler dans ce domaine ?
- Approches éducatives privilégiées ?

2) Sur le milieu de travail :

- Nombre des salles de classes dans votre organisation ?
- Nombre moyen d'enfants par classe ?
- Âge des enfants ?
- Aménagement des locaux ?
- Caractéristiques de la cour (intérieure, extérieure, publique, privée) ?
- Matériel pédagogique ? Jeux, jouets ?

3) Sur les conditions et les facteurs reliés à l'inscription :

- L'adresse de domicile de la famille ?
- Situation financière (besoins) ?
- Besoins particuliers ?

4) Sur la collaboration entre le centre et les parents :

- Comment vous communiquez avec les parents ?
- À quelle fréquence communiquez-vous avec les parents ?
- Est-ce qu'il y a des contributions des parents dans les démarches éducatives de votre centre ? (comités des parents, réunions, etc)
- Est-ce que votre organisme réalise des visites au domicile des enfants ?

5) Parmi les éléments nommés ici, lesquels sont intégrés dans les objectifs de votre centre ?

Expliquez brièvement.

- La famille (situation économique, psychologique, souffrance, etc.)
- La sécurité et le bien-être psychosocial des enfants
- La croissance et la nutrition
- Le développement social et émotionnel
- Le développement cognitif, langagier et la préparation à l'école
- La paix
- L'environnement

6) En se basant sur les éléments de la question 5, quels sont vos objectifs en tant qu'éducatrice ? Expliquez brièvement.

7) Est-ce que votre organisation reçoit de l'aide des institutions, des ONGs, des organismes nationaux ou internationaux ?

8) Est-ce votre organisation a reçu ou reçoit des menaces ? Expliquez brièvement.

9) Comment les interventions récentes menées par les talibans affectent votre vie personnelle et professionnelle ?

10) Avez-vous de l'espoir pour la petite enfance en Afghanistan sur le chemin vers une culture de la paix ? Expliquez brièvement.

## **ANNEXE C - GUIDE D'ENTRETIEN**

1. Que pensez-vous de la situation d'aujourd'hui concernant la petite enfance ?
2. Que représentent les initiatives dans le domaine de la petite enfance en Afghanistan pour vous ?
3. Que représentent les programmes en éducation à la petite enfance en Afghanistan pendant les dix dernières années ?
4. Quels sont les obstacles et les difficultés que vous avez vécues dans le domaine de l'éducation à la petite enfance ?
5. Que représente pour vous le concept de paix en éducation et surtout, en éducation à la petite enfance ?
6. Que représente pour vous le concept d'environnement en éducation et surtout en éducation à la petite enfance ?
7. Selon vous, quel est le rôle des acteurs internationaux dans le domaine de l'éducation à la petite enfance en Afghanistan dans les dix dernières années ?

## ANNEXE D - CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

### UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat : 2023-5140  
Date : 2022-12-13

#### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **LES PROGRAMMES À LA PETITE ENFANCE EN AFGHANISTAN POST-CONFLIT ET LA CONTRIBUTION POTENTIELLE DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT À LA CONSTRUCTION DE LA PAIX**
- Nom de l'étudiant : **Sara Tamizi**
- Programme d'études : **Maîtrise en éducation**
- Direction(s) de recherche : **Isabel Orellana**

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (2023-12-13) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme  
Pour Caroline Coulombe,  
Vice-Présidente CERPE plurifacultaire et Professeur titulaire, Département de management



Signé le 2022-12-13 à 15:18

## BIBLIOGRAPHIE

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives — La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques*, 32 (1), 26-56. <https://id.erudit.org/iderudit/1084611ar>
- Bajaj, M. (2015). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Belleau, P., Poirier, M., Goulet, A., & Québec (Province). Ministère de la famille, Direction des communications. (2019). Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance (Version 2019). Direction des communications, ministère de la Famille. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3737008>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2005). L'enquête et ses méthodes : L'entretien. Paris : Armand Colin. <https://doi.org/10.7202/102489ar>.
- Boyden, J., & Mann, G. (2005). Children's risk, resilience, and coping in extreme situations. In M. Ungar (dir.), *Handbook for Working with Children and Youth, Pathways Across Cultures and Contexts*, 3-16. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976312>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). Education in emergencies: 'What works revisited', *Education and Conflict Review*, 2, 81-88. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081593/1/Burde\\_Article\\_14\\_Burde.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081593/1/Burde_Article_14_Burde.pdf)
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2015). Islamic studies as early childhood education in countries affected by conflict: The role of mosque schools in remote Afghan villages. *International Journal of Educational Development*, 41(2), 70-79. <https://ideas.repec.org/a/eee/injed/v41y2015cp70-79.html>
- Busset, G. (2009). *Les évaluations des impacts sur l'environnement en période de conflits armés* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/7086>
- Byrne, S., & McCulloch, A. (2012). Gender, Representation and Power-Sharing in Post-Conflict Institutions. *International Peacekeeping*, 19(5), 565–580. <https://doi.org/10.1080/13533312.2012.721990>
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Guilford Publications.
- Channel Foundation. (n.d.). *Afghan Institute for Learning (AIL)*. <https://www.channelfoundation.org/grants/ail/>
- Comité international de la Croix-Rouge (CICR). (2008). Comment le terme "conflit armé" est-il défini en droit international humanitaire ? Prise de position du Comité international de la Croix-Rouge —

Définition du “conflit armé international” et du “conflit armé non international” en droit international. ICRC.org : <https://www.icrc.org/fr/doc/assets/files/other/opinion-paper-armed-conflict-fre.pdf>

Commins, S. (2017, September). Fragility, Conflict, and Violence. World Development Report 2018 Background Paper. World bank

Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *Journal of Environmental Education*, 44(3), 195-213.

Cyrulnik, B. (1999). Un merveilleux malheur. Paris : Odile Jacob.

Danesh, H. B. (2008). The Education for Peace integrative curriculum: concepts, contents and efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/17400200802264396>

David, T., Goouch, K., & Powell, S. (2015). The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care. The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care. <https://doi.org/10.4324/9781315678979>

De Cockborne, D. (2011). *La guerre préventive dans la théorie de la guerre juste* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4035>

Dewey, J. (1899). The school and society. The University of Chicago Press.

Dryden-Peterson, S. (2016). Policies for Education in Conflict and Post-Conflict Reconstruction. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd., 189-205.

Euwema, M. (2008). Protecting children from arm conflict. Développement de l'enfant. Un document de référence pour War Child. 1-81. 344 (7839), 10-11.

Euwema, M., Agostini, C. P., & Pacheco, P. (2008). Research with children in war-affected areas (2nd ed.). War Child Holland: Routledge.

Ferholt, B., Nilsson, M. (2014). Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's Creative pedagogy of play in U.S. Kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *PERSPECTIVA*, Florianopolis, 32(3), 919-950. <http://www.perspectiva.ufsc.br>

Garbarino, J., Kostelny, K., & Dubrow, N. F. (1991). No Place to Be a Child: Growing Up in a War Zone. Récupéré de *Semantic Scholar*. <https://doi.org/10.2307/762442>

Gicali, M. J. (2012). *Éducation à la paix au primaire : étude des récits des pratiques des enseignants*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4656/1/D2299.pdf>

Global Washington. (2012, 13 décembre). *Morning Keynote, Dr. Sakena Yacoobi, Executive Director and Founder, Afghan Institute of Learning* [Vidéo]. YouTube. <http://TenaciousVentures.com>

Goyette, A. (2012). *Conflit armé et ressources naturelles en droit international : le cas de la République démocratique du Congo*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4672/1/M12473.pdf>

Guimbert, S., Miwa, K., & Nguyen, D. T. (2008). Back to school in Afghanistan: Determinants of school enrollment. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 419-434. <http://hdl.handle.net/10986/5239>

Gupta, L. (2005). Children exposed to war in Afghanistan. *Bereavement Care*, 24(2), 31–34. <https://doi.org/10.1080/02682620508657630>

Handrahan, L. (2004). Conflict, Gender, Ethnicity and Post-Conflict Reconstruction. *Security Dialogue*, 35 (4), 429–445. <http://www.jstor.org/stable/26298582>

Hub mondial de Genève pour l'éducation dans les situations d'urgence. (2022). Hub mondial de Genève pour l'éducation dans les situations d'urgence. <https://www.globaleducationcluster.org/>

Irvine, R. (2014). Prioritising the Inclusion of Children and Young People with Disabilities in Post-conflict Education Reform. *Child Care in Practice*, 21(1), 22–32. <https://doi.org/10.1080/13575279.2014.976180>

International Standard Classification of Education. (2011). ISCED 2011: International Standard Classification of Education. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ised-2011-en.pdf>

Jones L. (2008). Responding to the needs of children in crisis. *International review of psychiatry* (Abingdon, England), 20(3), 291–303. <https://doi.org/10.1080/09540260801996081>

Kamel, H. (2006). Early childhood care and education in emergency situations. Background paper for the Education for all global monitoring report 2007: strong foundations: early childhood care and education [UNESCO]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147469>

Karaağaçlı, A. and Camilleri, M.J. (2022). A Child in Afghanistan: The Afghani Child Experience. Yerdelen, B.K., Elbeyoğlu, K., Sirkeci, O., Işıkçı, Y.M., Grima, S. and Dalli Gonzi, R.E. (Ed.) *Being a Child in a Global World*, Emerald Publishing Limited, Leeds, (p.85-99) <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-240-020221009>

Khwajamir, M. (2016). History and Problems of Education in Afghanistan. *SHS Web of Conferences*, 26(01124), 1-4. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601124>

Kirk, J. (2004). Promoting a gender-just peace: The roles of women teachers in peacebuilding and reconstruction. *Gender and Development*, 12, 50-59. <http://dx.doi.org/10.1080/13552070412331332310>

Kirk, J., & Winthrop, R. (2008). Home-based school teachers in Afghanistan: Teaching for tarbia and student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 876-888. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.014>

Krause, K., & Jutersonke, O. (2005). Peace, Security and Development in Post-Conflict Environments. *Security Dialogue*, 36(4), 447-462. <https://www.jstor.org/stable/26298947>

Lalonde-Graton, M. (2003). Fondements et Pratiques de l'éducation à la petite enfance. Saint-Foy : Presses de l'Université du Quebec.

Lauritzen, S. M. (2016). Building peace through education in a post-conflict environment: A case study exploring perceptions of best practices. *International Journal of Educational Development*, 51, 77-83. [DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.09.001](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.09.001)

L. Evans, J. (1996). Children As Zones of Peace: Working With Young Children Affected By Armed. The consultative Group on Early childhood care and development: 1-37. Inée: [https://inee.org/sites/default/files/Children\\_as\\_Zones\\_Peace.pdf](https://inee.org/sites/default/files/Children_as_Zones_Peace.pdf)

Lloyd, E., & Penn, H. (2010). Working with Young Children Who are Victims of Armed Conflict. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 232-234. <https://eric.ed.gov/?id=EJ902183>

Machel, G. (1996). Impact of armed conflict on children. United Nations: <https://childrenandarmedconflict.un.org/1996/08/1996-graca-machel-report-impact-armed-conflict-children/>

Mahmoud, M. (2013). Teaching war-affected children in Kabul: Teachers » perspectives. ProQuest Dissertations Publishing.

Marchand, D., Pol, E., & Weiss, K. (dir.). (2022). Modèle écologique. Dans *Psychologie environnementale : 100 notions clés* (pp. 152-160). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.march.2022.01.0152>

McGlynn, C., Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2009). Education and conflict in contexts of ethnic conflict. *Journal of Peace Education*, 6(1), 1-8.

Mierendorff, J., & Kiel, E. (2018). Early childhood education in conflict areas: Learning from the past for a better future. Springer.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives (2e éd., trad. L. Van Campenhoudt). Bruxelles : De Boeck

Mustard, J. F. (2006). Early Child Development and Experience-Based Brain Development: The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World. *Investing in Children: Policy, Practice and Research*.

Naoufal, N. J. (2009). Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du. *Vivre ensemble, sur Terre* 37 : 186-203.

Naoufal, N. J. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement au sein d'une démarche de consolidation environnementale de la paix. *Éducation relative à l'environnement* 9 : 155-180.

- Naoufal, N. J. (2012). *La contribution de l'éducation relative à l'environnement à la construction d'une dynamique de paix*. [Thèse, Université du Québec à Montréal]. Archipel : <https://archipel.uqam.ca/4953/1/D2331.pdf>
- Neuman, M., & Neuman, J. (2018). Early childhood education and care in post-conflict and post-crisis societies: A conceptual framework and critique. *Comparative Education Review*, 62 (4), 569-598.
- Orellana, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : Une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels. *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions* 1 : 225 — 231.
- Palmer, C. (2011). Violence against children in Afghanistan. UNICEF
- Papalia, D. E. et Feldman, R. D. (2014). *Psychologie du développement humain* (9e éd.). Chenelière Education
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 — L'analyse thématique. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Paris : Armand Colin.
- Pearson, E. (2011). Avoiding Decolonization in Early Childhood: Promoting Local Values as Mediators in the Spread of Globalization. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(3): 212-223.
- Pétris. R. (2006). La culture de la paix, Ireneé un site de ressource pour la paix. Consulté en 2019. Inée : [http://www.irenees.net/bdf\\_fiche-notions-118\\_fr.html](http://www.irenees.net/bdf_fiche-notions-118_fr.html)
- Pigozzi, M. J. (1999). Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach. UNICEF
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. 113-169. Première partie : Épistémologie et théorie. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur, 1997, 405pp. [https://dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_1837\\_0.pdf](https://dphu.org/uploads/attachements/books/books_1837_0.pdf)
- Quaynor, L. J. (2012). Citizenship education in post-conflict contexts: A review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice* 7(1): 33-57.
- Richardson, D. B. et al. (2004). Modeling and Analysis of Post-Conflict Reconstruction. *The Journal of Defense Modeling and Simulation: Applications, Methodology, Technology* 1(4): 201-213.
- Robert, E. (2012). Politiques publiques de santé dans les pays en sortie de crise et influence de la communauté internationale : la reconstruction du système de santé primaire dans l'Afghanistan post-conflit. *European Journal of Development Research* 24(1): 169-185.
- Samady, S. R. (2002). Education and Afghan society in twentieth century. UNESCO
- Samady, S. R. (2001). Modern Education in Afghanistan. *Prospects XXXI* (4): 588-602. UNESCO

- Sarvarzade, S. and C. M. Wotipka. (2017). The rise, removal, and return of women: gender representations in primary-level textbooks in. *Comparative Education* 53 (4) : 578-599.
- Save the Children. (2015). Early childhood care and development in emergencies: A programme guide. Save the Children International.
- Save the Children. (2020). Education and COVID-19: Ensuring education for the most marginalized children in crisis settings. Save the Children International.
- Save the Children. (2020). Reimagining Education: International Survey on the Impact of COVID-19 on the Lives of Children and Youth. Save the Children International.
- Sauvé, L. (1994). Pour une éducation relative à l'environnement, éléments de design pédagogique : guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs. Montréal, Montréal Guérin.
- Sauvé, L. (2003). Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement. Module 5. Programme d'études supérieures — Formation en éducation relative à l'environnement - Francophonie internationale. Montréal.
- Sauvé, L. (2003). Module 5. Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement.
- Sauvé, L. et al. (2003). Environnement et développement : la culture de la filière ONU. Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions 4 : 33-55.
- Sauvé, L. et al. (2003). L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures. Montréal, ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal — Collectif ERE — Francophonie.
- Sauvé, L. and I. Orellana. (2004). Environmental Education : Contribution to the Emergence of a Culture of Peace, dans A.L.Wenden (dir.), *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (Directeurs), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : CRP.
- Sharkey, D. (2008). Contradictions in girls' education in a post-conflict setting, *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 38:5: Gendered Education And National Development:Critical Perspectives And New Research, 569-579, DOI: 10.1080/03057920802351333
- Sharifi, M.(2015).An Analytical History of Children's Literature in Afghanistan (تاریخ تحلیلی ادبیات کودک (Afghanistan). The Research Institute for the History of Children's Literature publisher (En persan)
- Sinclair, M. (2003). Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction. UNESCO. ISBN 92-803-2225-7
- Sommers, M. (2002). *Children, education and war: Reaching Education for All (EFA) objectives in countries affected by conflict* (Conflict Prevention and Reconstruction Unit Working Paper no 1).

Washington, D.C. : Banque mondiale. <https://gsdrc.org/document-library/children-education-and-war-reaching-education-for-all-objectives-in-countries-affected-by-conflict/>

Stephane Guimberta, S., Miwaa, K., Nguyenb,D.T,. Back to school in Afghanistan: Determinants of school enrollment. *International Journal of Educational Development* 28 (2008) 419-438 . The World Bank. <http://www.elsevier.com/locate/ijedudev>

Suggate, S., et Reese, E. (2012). Contemporary Debates in Childhood Education and Development. *Contemporary Debates in Childhood Education and Development.* <https://doi.org/10.4324/9780203115558>

Sinclair, M. (2002). *Education in emergencies*. Dans J. Crisp, C. Talbot et D. B. Cipollone (Éds.), *Learning for a future : Refugee education in developing countries* (pp. 1-83). Genève : UNHCR. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/4a1d5ba36.pdf>

Smith, M. J., & Greene, M. P. (2015). The educational challenges facing young children in conflict zones. *Early Child Development and Care*, 185(5), 759-776. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.948872>

Steele, L. G. (2014). Early childhood education as a peacebuilding tool. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4), 9-16. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i4.437>

Stuart, M., & Thompson, L. (2009). Early childhood education for peacebuilding in conflict zones: A study of early childhood education programs in Lebanon. *Peace Studies Journal*, 2(2), 47-61. <https://www.okcir.com/peace-studies-journal/>

Trani, J.-F., Bakhshi, P., Noor, A. A., Lopez, D., & Mashkoor, A. (2012). Delivering education; maintaining inequality: The case of children with disabilities in Afghanistan. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 345-365. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.706259>

Thyne, C. L. (2006). ABC's, 123's, and the golden rule: The pacifying effect of education on civil war, 1980–1999. *International Studies Quarterly*, 50(4), 733-754. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2478.2006.00420.x>.

Twohig, A., Lyne, J., & McNicholas, F. (2024). Attachment theory: Survival, trauma, and war through the eyes of Bowlby. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 41(3), 273-275. <https://doi.org/10.1017/ijpm.2024.12>

UNHCR. (2020). *Global trends : Forced displacement in 2019*. United Nations High Commissioner for Refugees. Repéré à <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/globaltrends2019/>

Ungar, M. (dir.). (2005). *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Sage Publications.

UNICEF. (2014). *Child-friendly schooling for peacebuilding*. New York : United Nations Children's Fund, Education Section, Programme Division. <https://www.unicef.org/education>

- UNESCO. (2022). Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance, Tachkent, Ouzbakistan <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/10/wcecce-2022-cn-fr.pdf>
- UNICEF. (2000). *The state of the world's children 2000*. New York : United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2000>
- UNESCO. (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education (EFA Global Monitoring Report 2011)*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190737>
- Vandenbroeck, M. (2017). The impact of conflict on early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 287-305. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0202-4>
- Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identité de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. In L. Paquay, M. Crahay et J. M. De Ketela (Éds), *L'analyse qualitative en éducation* (2e éd., p. 13-30). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wessells, M. G. (2016). Children and armed conflict: Introduction and overview. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(3), 198-207. <https://doi.org/10.1037/pac0000176>
- Williams, J. R. A. H. T., & Nicolai, S. (2005). Save the Children's experience: ECD in emergencies. *Early Childhood Matters*, (124), 16-21. <https://bernardvanleer.org/publications-reports/save-the-childrens-experience-ecd-in-emergencies/>
- Wilson, R. A. (1994). Environmental education at the early childhood level. Troy, Ohio, North American Association for Environmental Education Troy, Ohio.
- World Bank. (2018). *Education for Resilience: Early Childhood Development in Conflict and Crisis Settings*. World Bank.
- Yacoobi, S. (s.d.). *Dr. Sakena Yacoobi*. Afghan Institute of Learning (AIL). Repéré le 10 decembre 2024, à l'adresse : <https://sakena.org/dr-sakena-yacoobi/>