

Comment la résilience éducative est comprise **en Amérique latine et dans les Caraïbes?**

[Projet de discussion]

Auteurs : Aranza Ballesteros, Santiago Cueto, Ivonne Porras et Claudia Sugimaru



Table des matières

Contributions	3
Remerciements	4
Présentation	5
1. Résilience éducative: une nouvelle approche pour faire face aux crises et aux défis des systèmes éducatifs	7
2. Quels termes sont associés à la résilience éducative au niveau du système ?	11
2.1 Termes associés à la résilience éducative	11
2.2 Menaces pesant sur les systèmes éducatifs et termes associés	13
3. Analyse de la résilience éducative: quelle est sa présence dans les pays du GPE ?	16
3.1 Méthode: Analyse de contenu	16
3.2 Résultats de l'examen des documents	17
3.3 Analyse des thématiques émergentes	18
<i>a) Résilience éducative: comment est-elle comprise dans les pays du GPE ?</i>	18
<i>b) Engagement en faveur du renforcement des systèmes éducatifs</i>	20
<i>c) Prévention, relèvement et atténuation: que reconnaît-on et que manque-t-il ?</i>	22
<i>d) Défis et menaces auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs</i>	24
4. Une perspective intersectionnelle: attention aux populations vulnérables	28
4.1 Genre: inégalités dans le domaine éducatif	30
4.2 Handicap: à la recherche d'une approche plus inclusive	32
4.3 Ethnicité: attention aux populations indigènes et afrodescendantes	33
4.4 Population migrante et déplacée	34
4.5 Inégalités éducatives marquées par la pauvreté	34
5. Conclusions et perspectives sur la résilience éducative	36
Références bibliographiques	40
Annexes	45

Contributions

Aranza Ballesteros, assistante de recherche au Groupe d'Analyse pour le Développement (GRADE), a participé en tant qu'autrice du présent document.

Santiago Cueto, chercheur principal au GRADE, a participé en tant qu'auteur du présent document.

Ivonne Porras, coordinatrice de projets au GRADE, a participé en tant qu'autrice du présent document.

Claudia Sugimaru, chercheuse associée au GRADE, a participé en tant qu'autrice du présent document.

Dante Castillo, directeur des politiques et pratiques innovantes au Laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (SUMMA), a contribué à la révision technique et aux commentaires du document.

Andrea Lagos, coordinatrice de la formation des enseignants chez SUMMA, a contribué à la révision technique et aux commentaires du document.

Agustín de la Varga, responsable de l'éducation au Bureau régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), a contribué à la révision technique et aux commentaires du document.

Comment citer: Ballesteros, A., Cueto, S., Porras, I., & Sugimaru, C. (2025). Comment la résilience éducative est comprise en Amérique latine et dans les Caraïbes ? GRADE, SUMMA & UNICEF LACRO.

Remerciements

Nous exprimons notre gratitude aux autrices et auteurs ayant participé à la rédaction du présent document sur la résilience éducative dans le cadre du projet AdaptED: Aranza Ballesteros, Santiago Cueto, Ivonne Porras et Claudia Sugimaru. Nos remerciements vont également à l'équipe de SUMMA, notamment Dante Castillo et Andrea Lagos, ainsi qu'à Agustín de la Varga de l'UNICEF, pour leur précieuse révision et les commentaires apportés au rapport. Une reconnaissance particulière à Dante Castillo pour avoir conçu le nom du projet AdaptED. Nous remercions également Mar Botero et Raúl Chacón, membres de KIX LAC - SUMMA, pour leur soutien constant et leur rôle de lien avec les pays partenaires du PME.

Nous exprimons une reconnaissance particulière à l'équipe des responsables de l'éducation de l'UNICEF, qui ont partagé des informations clés et facilité l'accès à des documents pertinents des pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation, internationalement connu comme Global Partnership for Education (GPE, *selon leurs sigles en anglais*): Natasha Mantock (Belize), Marta Navarro, Jaime Ayala et Ana Marta Najarro (El Salvador), Fiona Persaud (Guyana) et Lyston Evred Skerritt (Dominique, Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines). Nous reconnaissons également le précieux soutien de l'UNESCO, à travers Romina Kasman et Florencia Saffirio.

Ce travail a été soutenu par l'Initiative de Partage des Connaissances et de l'Innovation du Partenariat Mondial pour l'Éducation, une collaboration conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), Canada. Les opinions exprimées dans ce document ne représentent pas nécessairement celles du CRDI ou de son Conseil des gouverneurs.

De même, les opinions exprimées dans ce document ne reflètent pas nécessairement celles de l'UNICEF.

Présentation

Ces dernières années, le concept de résilience éducative a cessé d'être uniquement associé aux individus pour englober la capacité des systèmes éducatifs à répondre, s'adapter et se rétablir face aux divers défis et menaces pesant sur la prestation de ce service essentiel. C'est dans le but de mener des recherches, de sensibiliser et de promouvoir des initiatives autour de cette thématique qu'a été récemment créé l'Observatoire sur la résilience éducative, dénommé **AdaptED**¹. Celui-ci fait partie du Fonds d'échange de connaissances et d'innovation (*Knowledge and Innovation Exchange* – KIX, selon son sigle en anglais). La mise en œuvre de cette initiative est assurée par le Groupe d'Analyse pour le Développement (GRADE), en partenariat avec SUMMA, le Laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes, et le bureau régional de l'éducation de l'UNICEF, en collaboration avec le Centre de recherches pour le développement international du Canada (IDRC, selon son sigle en anglais).

Le présent document est le premier d'une série d'études centrées sur les pays membres de GPE. Pour l'Amérique latine et les Caraïbes, les pays partenaires sont les suivants: le Belize, la Dominique, le Salvador, la Grenade, le Guatemala, le Guyana, Haïti, le Honduras, le Nicaragua, Sainte-Lucie, et Saint-Vincent-et-les-Grenadines². Ces onze pays partenaires de la région LAC font face à des défis structurels liés à la couverture éducative, à la qualité des apprentissages, à la finalisation de l'enseignement secondaire, aux inégalités d'accès au numérique, à la centralisation du système, ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignants, entre autres, avec des variations importantes d'un pays à l'autre. Dans ce contexte, SUMMA, en collaboration avec GPE KIX, a publié dix études nationales³ qui approfondissent les défis⁴ et opportunités dans les pays du programme KIX LAC⁵.

-
- 1 AdaptED est l'un des six observatoires régionaux sur la résilience éducative, situés en Amérique latine et dans les Caraïbes ; en Afrique de l'Est, de l'Ouest, centrale et australe ; au Moyen-Orient et en Afrique du Nord ; en Europe de l'Est, dans le Caucase et en Asie centrale ; dans le Pacifique ; et en Asie du Sud et du Sud-Est.
 - 2 La Bolivie a récemment rejoint les pays partenaires du GPE, mais n'a pas été prise en compte dans cette analyse.
 - 3 Les études nationales se trouvent dans la section Bibliothèque, plus précisément dans la rubrique Études et politiques nationales. Le lien est le suivant: https://www.summaedu.org/categoria_recursos/estudios-y-politicas-nacionales/
 - 4 Pour mieux comprendre les enjeux propres à chaque pays, l'Annexe 1 présente certains des principaux indicateurs éducatifs, servant de contexte à l'analyse développée dans ce document.
 - 5 KIX LAC n'a pas de collaboration directe avec le Belize, c'est pourquoi il n'existe pas d'étude spécifique sur ce pays.



En tant que premier document de la série, cette étude explore la présence du concept de résilience éducative, ses significations et ses pratiques dans les pays du GPE, en tenant compte des caractéristiques, défis et menaces systémiques. Cette analyse vise à contribuer à l'identification et à la mobilisation de données probantes, ainsi qu'à la prise de décisions éclairées qui favorisent l'élaboration et le renforcement de politiques publiques et de stratégies autour de la résilience.

1. Résilience éducative: une nouvelle approche pour faire face aux crises et aux défis des systèmes éducatifs

La résilience est un concept issu du latin⁶, utilisé depuis le XVII^e siècle en physique et en ingénierie pour décrire les matériaux qui, bien que soumis à une altération, parviennent à retrouver leur forme ou position d'origine. C'est au XX^e siècle que Norman Garmezy et d'autres chercheurs ont commencé à étudier la résilience dans des phénomènes liés à la résistance à certaines pathologies psychologiques, à l'échelle individuelle ou familiale. Depuis lors, le concept a été élargi à divers domaines, en identifiant toujours la capacité des individus à s'adapter, surmonter ou se remettre des défis auxquels ils sont souvent confrontés⁷ (Granados et al., 2017).

Dans le domaine de l'éducation, la résilience individuelle a été étudiée, entendue comme la capacité d'une personne à affronter l'adversité et à s'en remettre (Fletcher et Sarkar 2013, cité dans Cameron et al., 2024, p.6). D'un point de vue psychologique, la résilience est reconnue comme un trait intrinsèque aussi bien chez les élèves que chez les enseignants, leur permettant d'affronter et de surmonter les perturbations éducatives. Toutefois, des études récentes comme celle de Masten (2021) soutiennent qu'elle peut ou doit également être favorisée à travers des pratiques éducatives, agissant comme un mécanisme de soutien aux élèves, en particulier ceux en situation de vulnérabilité. Par exemple, à travers le développement de compétences exécutives et des interventions parentales, notamment par des rencontres scolaires entre parents et élèves pour mettre en pratique ces compétences, la formation des enseignants et l'accompagnement individuel des enfants. Diverses études (par exemple, Masten et al., 2015 ; Herbers, Cutuli, Supkoff, Narayan et Masten, 2014, cité dans Masten, 2021) indiquent que ces pratiques protègent les élèves et favorisent la résilience (2021, p.126-127).

Ces dernières années, le concept de résilience s'est transformé pour inclure non seulement les individus, mais aussi les environnements dans lesquels ils évoluent, en tenant compte de leurs relations avec la famille, la communauté et d'autres groupes sociaux (Kelcey et al., 2024). Suivant

6 Du mot anglais *resilience*, lui-même dérivé du latin *resiliens*, -*entis*, participe présent actif de *resilire*, signifiant « rebondir », « revenir en arrière », « se replier ». Consulté sur le site de la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/resiliencia>

7 En mars 2025, nous avons effectué une recherche du terme résilience sur Google Scholar, et 5 370 000 résultats sont apparus.



cette nouvelle approche, le présent document analysera la résilience des systèmes, définie comme « la capacité d'un système éducatif à absorber, résister et s'adapter aux perturbations tout en garantissant la continuité de ses fonctions vitales » (Dulks et al., 2023, p.3). Cette approche suscite un intérêt croissant à l'échelle internationale. Par exemple, King et Surdayama (2025) ont récemment publié un ouvrage collectif rassemblant des études sur la manière dont divers pays ont fait face à la pandémie, aux catastrophes naturelles et aux conflits armés, ainsi qu'à l'impact des technologies dans les contextes éducatifs. Nous utiliserons désormais l'abréviation ESR (pour « *systèmes éducatifs résilients* »).

Bien qu'il n'existe pas de consensus absolu sur le terme, plusieurs recherches s'accordent à identifier les dimensions caractéristiques des ESR. Pour Seng Tan et Jia (dans Chua, 2025), un système résilient est celui qui parvient à se réorganiser efficacement pour garantir la continuité des apprentissages. Cela requiert l'existence de **structures résilientes**, c'est-à-dire les éléments qui soutiennent et permettent à un système éducatif de s'adapter face aux changements et crises, par exemple, les nouvelles règles, politiques et/ou infrastructures. Ces structures devraient aussi se caractériser par leur capacité d'adaptation, leur agilité et une gestion efficace des données. Ensuite, il y a les **processus résilients**, c'est-à-dire les actions fondées sur une approche écologique qui favorisent la synergie entre les différents acteurs du système éducatif, par exemple, lors de la mise en œuvre d'un changement dans le secteur. Le troisième élément correspond aux **personnes résilientes**, dont la formation devrait reposer sur des valeurs qui guideront leurs actions face aux crises et aux défis. Cela rejoint le modèle écologique social, fondement de l'approche ESR selon Cameron et al. (2024), qui promeut l'interaction et l'interconnexion entre les acteurs des systèmes éducatifs et place l'individu au centre du modèle (Kelcey et al., 2024, p.5).

D'autres auteurs, comme Dulks et al. (2023), soulignent également l'importance de reconnaître certains éléments dans la définition, notamment la résilience des soutiens, qui inclut les autorités et les services d'urgence, la résilience psychologique ou en santé mentale, ainsi que la résilience des institutions qui influencent les ESR. Dans leur ensemble, la résilience éducative implique l'interaction de multiples acteurs et dimensions, où non seulement les structures et processus du système sont renforcés, mais aussi où l'on reconnaît l'importance de développer la résilience chez les individus comme axe fondamental.

L'une des premières tentatives de systématiser la résilience éducative a été réalisée par l'Agence des États-Unis pour le développement international (United States Agency for International Development, USAID) en 2020, à travers un premier modèle basé sur trois niveaux que les pays

peuvent atteindre face à des crises et menaces: 1) Capacité d'absorption et de réponse: la manière de faire face aux chocs ou changements défavorables et les stratégies mises en place pour atténuer les dommages ; 2) Capacité d'adaptation: qui permet de se rétablir à moyen et long terme, de s'ajuster à une nouvelle réalité et de répondre aux besoins spécifiques des populations vulnérables ; et 3) Capacité de transformation: qui se concentre sur les changements plus profonds à travers de nouveaux processus, structures et/ou politiques renforçant la résilience des systèmes. Ces trois caractéristiques traversent les élèves, écoles, communautés et institutions (USAID 2020).

L'importance de l'approche de la résilience éducative s'est révélée encore plus évidente avec la pandémie de COVID-19, qui a conduit de nombreux gouvernements à fermer leurs écoles pendant de longues périodes. Dans ces conditions, le droit de millions d'élèves à accéder à une éducation formelle a été compromis. Les groupes vulnérables ont été relativement plus touchés, par exemple les élèves des zones rurales, en situation de pauvreté, migrants, déplacés, afrodescendants, autochtones ou en situation de handicap (Cameron et al., 2024, p.34). Dans ce contexte, les ressources numériques et l'internet sont devenus les principaux moyens de communication pour maintenir le lien entre enseignants et élèves. D'autres ressources comme la télévision et la radio ont également été utilisées, mais elles n'offraient pas le niveau d'interaction permis par les outils numériques.

Outre les épidémies ou pandémies, d'autres situations peuvent conduire à la fermeture des écoles. Parmi elles, les catastrophes naturelles, en augmentation ces dernières décennies, étroitement liées au changement climatique (Nusche et al., 2024). Ces types d'événements exigent des mesures d'urgence comprenant une réponse immédiate pour en atténuer les effets sur le système, ainsi qu'un processus de relèvement pour restaurer ce qui a été perdu et garantir la continuité de l'éducation. Il existe également d'autres situations, moins dramatiques mais plus durables, qui peuvent nécessiter des réponses résilientes de la part des différents acteurs éducatifs, comme fournir une éducation dans des zones d'extrême pauvreté ou dans des quartiers fortement touchés par la violence, ou offrir des services aux enfants migrants. Ces situations sont explorées plus en détail par la suite, en mettant l'accent sur la manière dont les défis des pays GPE affectent de manière inégale les populations vulnérables.

Face aux menaces et aux crises qui affectent les systèmes éducatifs, ainsi qu'au besoin croissant de renforcer leur capacité de réponse, ce rapport vise à contribuer à la compréhension des significations et des pratiques de la résilience éducative en Amérique latine et dans les Caraïbes. À travers une analyse de contenu, étayée par une revue théorique, des données empiriques et des entretiens menés auprès

d'acteurs clés, la question suivante est posée: Comment la résilience éducative est-elle comprise dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes (en particulier les pays partenaires du GPE) ? Les sections suivantes présentent les termes mobilisés dans l'analyse ainsi que les principaux résultats, incluant un volet spécifique consacré aux résultats portant sur les populations vulnérables.

2. Quels termes sont associés à la résilience éducative au niveau du système ?

La revue de la littérature de la section précédente a proposé un bref aperçu de certaines des perspectives qui ont prédominé dans la recherche sur la résilience, depuis les approches centrées sur l'individu jusqu'à celles qui abordent la résilience éducative à l'échelle du système. En approfondissant cette nouvelle approche, on identifie des termes associés qui enrichissent le débat conceptuel et proposent de nouveaux éléments, caractéristiques et/ou dimensions pour l'analyse. Cela nous permet d'identifier les menaces et les crises qui ont récemment affecté les systèmes éducatifs.

Deux listes de termes associés à la résilience éducative seront présentées ci-après, dans le but de réaliser une première analyse sur la présence de ces termes dans les systèmes éducatifs des pays partenaires du GPE et sur les principales menaces auxquelles ils sont confrontés. Ces termes ont été identifiés à partir de la revue bibliographique et d'entretiens avec des acteurs clés. Le premier groupe de termes renvoie à la capacité de réponse des systèmes éducatifs, tandis que le second se concentre sur les menaces et/ou perturbations qui les affectent. Ces deux groupes sont interconnectés et permettent d'analyser la résilience en reconnaissant les défis et les capacités de chaque système, ainsi que la manière dont ils élaborent leurs stratégies.

2.1 Termes associés à la résilience éducative

Les capacités et les stratégies d'un système éducatif face aux crises et aux menaces sont des éléments importants de la résilience éducative. De cette manière, nous pouvons observer les diverses façons dont les systèmes s'adaptent et font face efficacement à des situations adverses. Cela implique non seulement de connaître les risques dans le domaine de l'éducation, qui sont de plus en plus exigeants et diversifiés, mais aussi de développer des stratégies de protection et de prévention, d'identifier la participation d'acteurs clés à différents niveaux de l'environnement éducatif, et de reconnaître les approches permettant de créer des conditions efficaces pour des réponses immédiates et des récupérations durables dans le temps (Kelcey et al., 2024).

Dans ce sens, la première sélection de termes s’est fondée sur le cadre analytique émergent élaboré par l’alliance GPE KIX en collaboration avec le CRDI. Ce cadre présente cinq composantes stratégiques pour la résilience des systèmes éducatifs: renforcer, anticiper, planifier, répondre et récupérer, et prévenir et atténuer. Son objectif est d’identifier les vulnérabilités du système éducatif à travers des interventions à trois niveaux: scolaire, intermédiaire et systémique. Il encourage également la conception de plans, procédures et politiques de mise en œuvre en situation d’urgence, permettant d’anticiper et de gérer les perturbations futures. Pour cela, l’implication et la préparation de divers acteurs sont essentielles. Cette approche comprend des stratégies pour garantir des réponses à court, moyen et long terme face aux crises, ainsi que des mesures visant à répondre aux besoins des populations vulnérables.

Sur la base de ce cadre analytique, les termes sélectionnés pour l’analyse ont été: résilience, capacité de réponse, renforcer, anticiper, récupérer et prévenir. D’autre part, deux autres termes proposés dans le modèle de l’USAID ont été inclus: capacité d’absorption et capacité d’adaptation (USAID, 2020). Il est nécessaire de définir ces termes pour évaluer la présence de cette approche dans les documents clés de chaque pays analysé dans la section suivante (voir Tableau 1).

Tableau 1
Définition des termes associés à la résilience éducative identifiés

Liste des termes	Définition
Résilience	Capacité des systèmes à s’adapter, à se renforcer et à maintenir leur fonctionnement face aux défis, aux changements et/ou aux menaces.
Renforcement	Améliorer la capacité de réponse d’un système par le biais de stratégies durables, en assurant son adaptation et sa continuité face aux défis ou aux crises.
Anticipation	Prévoir les défis futurs grâce à une planification stratégique, à l’analyse des expériences antérieures et à l’identification de scénarios possibles.
Rétablissement	Restaurer un système par des actions à court, moyen et long terme, en assurant sa continuité, son adaptation et son amélioration face à de futures urgences.
Prévention	Mettre en œuvre des stratégies et des actions visant à réduire la probabilité de crises et à atténuer leurs impacts.

Capacité d'adaptation	Prendre des décisions éclairées et modifier les stratégies de subsistance et autres approches en réponse aux changements sociaux, économiques et environnementaux à long terme.
Capacité de réponse	Créer un environnement favorable au changement systémique grâce à des mécanismes de gouvernance, des politiques et des réglementations, des normes culturelles et de genre, des réseaux communautaires et des mécanismes de protection sociale formels et informels.
Capacité d'affrontement	Réduire l'exposition et la sensibilité aux crises et aux facteurs de stress au moyen de mesures préventives et de stratégies d'affrontement appropriées, afin d'éviter des impacts négatifs permanents.

Définitions adaptées de USAID (2020) et Cameron et al. (2024).

2.2 Menaces pesant sur les systèmes éducatifs et termes associés

Les menaces ou chocs qui affectent le monde deviennent des défis pour l'éducation. Les catastrophes naturelles⁸, le changement climatique, les conflits, les épidémies et la violence sont des phénomènes bien connus et en augmentation constante, tandis que de nouvelles menaces émergent parallèlement. La littérature souligne la nécessité pour le secteur éducatif de renforcer ses capacités de réponse face à des menaces connues et inconnues (Rodriguez-Segura et Whitcomb, in King et Suryadarma, 2025, pp. 123-124).

Les pays partenaires du GPE, en plus des défis structurels liés à la qualité, à l'accès et à l'équité, sont aussi gravement touchés par les menaces mentionnées. Dans un monde interconnecté, ces menaces sont souvent enchaînées et se complexifient, générant des conséquences sociales, économiques et environnementales majeures (UNDRR et OCHA, 2023, p.10).

Un exemple en est le tremblement de terre en Haïti en 2010, d'une magnitude de 7 sur l'échelle de Richter, qui a causé la mort de plus de 200 000 personnes, en plus d'avoir eu des effets dévastateurs sur les infrastructures (Duran, 2010, p.13). Cette catastrophe a mis en évidence les conditions préexistantes dans lesquelles vivait la population haïtienne et a considérablement aggravé la

.....

8 À partir de la revue de la littérature et des personnes consultées, il est important de mentionner les tensions que suscite le terme *catastrophes naturelles*. Selon l'UNDRR et l'OCHA (2023), dans leur rapport sur le *Panorama des catastrophes en Amérique latine et dans les Caraïbes 2000-2022*, « la compréhension généralisée du risque de catastrophe a évolué ces dernières années grâce aux efforts et au soutien du monde universitaire et des professionnels engagés, en vue de reconnaître l'implication et la responsabilité humaines indéniables dans la création, le maintien et la concrétisation du risque de catastrophe. En conséquence claire de cela, nous n'utilisons plus le terme «catastrophes naturelles», en reconnaissance explicite du rôle des sociétés dans la transformation des phénomènes ou menaces naturels en catastrophes » (p. 11).



crise politique et économique du pays, tout en entraînant une augmentation de la violence et des déplacements. Par ailleurs, 80 % des écoles ont été endommagées ou détruites, affectant la continuité scolaire des enfants et adolescents (PNUD, 2011, p.4).

Ces dernières années, les pays du GPE ont également été confrontés à des catastrophes telles que la tornade Sara, l'ouragan Maria et la tempête tropicale Erika. Les événements liés au changement climatique ont augmenté de manière significative et ont un impact direct sur la santé physique et mentale des élèves et des enseignants, sur les infrastructures éducatives et sur la qualité de l'apprentissage. Les effets du changement climatique intensifient les cercles de pauvreté et les inégalités parmi les familles les plus vulnérables (Nusche et al., 2024). En outre, l'Amérique latine et les Caraïbes sont reconnues comme une région fortement marquée par la violence, le crime organisé, l'instabilité politique et les inégalités sociales, autant de facteurs qui affectent chaque année les parcours éducatifs des enfants et adolescents (UNESCO, 2024, p.1).

Lors de la Réunion régionale de haut niveau pour la prévention et la prise en charge de la violence dans le secteur de l'éducation organisée par l'UNESCO, il a été souligné que « le manque de compréhension globale de la violence et de son lien avec d'autres facteurs tels que le changement climatique, les conflits armés et les déplacements forcés, ainsi que la persistance des inégalités structurelles limitant l'accès à des conditions de vie décentes, exacerbent la prévalence et l'impact de la violence sur l'éducation » (2024, p.1). Ainsi, les menaces qui pèsent sur les systèmes éducatifs ne doivent pas être considérées isolément, car elles se produisent souvent simultanément ou entretiennent des relations qui exigent des réponses coordonnées.

Sur la base de ces informations et des entretiens réalisés, une série de termes associés aux menaces ou chocs face auxquels les systèmes devraient faire preuve de résilience a été sélectionnée. Cette seconde liste de termes associés aux menaces pesant sur les systèmes éducatifs comprend: *changement climatique, catastrophes naturelles, ouragans, tremblements de terre, inondations, sécheresses, tempêtes, migration, urgence, épidémies, crises, criminalité et violence*. Les définitions de ces termes sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2
Définition des termes associés aux menaces pour la continuité du service éducatif

Liste des termes	Définitions
Changement climatique	Modifications des températures et des régimes climatiques qui se produisent à long terme en raison de facteurs naturels et/ou d'activités humaines (Nations Unies, s.d.).
Catastrophes naturelles	Processus ou phénomènes d'origine naturelle, anthropique ou socio-naturelle pouvant entraîner des pertes humaines, des impacts sur la santé mentale, des dommages aux infrastructures ou des perturbations sociales, économiques et environnementales (Nations Unies, s.d.).
Ouragan	Type de tempête qui se déplace rapidement en spirale, se forme dans les océans tropicaux chauds, et est considéré comme le phénomène climatique le plus destructeur (OMS, 2020).
Tremblements de terre	Mouvement violent et soudain du sol causé par la rupture des plaques tectoniques dans la croûte terrestre (OMS, s.d.).
Inondations	Surviennent lorsque l'eau dépasse les limites habituelles d'un ruisseau, d'un fleuve ou d'un autre plan d'eau, ou lorsqu'elle s'accumule dans des zones normalement sèches (OMS, 2020).
Sécheresses	Périodes prolongées de sécheresse dues au manque de précipitations, ayant des conséquences sur l'agriculture, la santé, l'économie, l'énergie et l'environnement (OMS, 2020).
Tempêtes	Phénomène provoqué par la rencontre de masses d'air et des décharges électriques se produisant au-dessus des eaux tropicales ou subtropicales (OPS, s.d.).
Migration	Déplacement de personnes depuis leur lieu de résidence habituel vers d'autres destinations, à l'intérieur ou à l'extérieur du pays (OIM, s.d.).
Urgences	Événement ou situation ayant, ou pouvant avoir, une série de conséquences nécessitant une action urgente et coordonnée (OMS, 2020, p.16).
Épidémies	Survenue de maladies, de comportements ou d'événements liés à la santé au sein d'une communauté ou d'une région pendant une période indéterminée (OMS, 2020, p.18).
Crises	Situation ou état d'instabilité impliquant des changements profonds affectant les systèmes, y compris la vie des personnes, les biens, les propriétés et l'environnement (OMS, 2020, p.12).
Violence	Acte d'intention, d'usage de la force ou de menace contre soi-même, une autre personne, un groupe ou une communauté, susceptible de causer divers types de préjudices (OPS, s.d.).
Criminalité	Acte constituant une infraction à la loi et considéré comme passible de sanctions (Nations Unies, s.d.).

Note: Définitions adaptées des Nations Unies (2023), de l'Organisation internationale pour les migrations (s.d.), de l'Organisation mondiale de la santé (2020) et de l'Organisation panaméricaine de la santé (s.d.).



3. Analyse de la résilience éducative: quelle est sa présence dans les pays du GPE ?

La section précédente a présenté la liste des termes associés à la résilience éducative (Tableau 1), ainsi que les menaces pesant sur les systèmes éducatifs (Tableau 2). Nous analyserons ci-après la présence de ces termes dans trois types de documents clés de chaque pays. Avant de présenter les résultats, nous décrivons brièvement la méthode utilisée.

3.1 Méthode: Analyse de contenu

La méthode d'analyse de contenu a été utilisée afin d'identifier la présence des termes dans les documents clés des pays. Neuendorf (2002) souligne que cette technique de recherche permet de caractériser un phénomène à partir de l'interprétation d'un message présent dans les documents, en se fondant sur l'intersubjectivité des personnes qui les lisent et les analysent (Cueto et al., 2016, p. 89).

Dans le cadre de cette analyse, trois types de documents⁹ ont été sélectionnés pour chacun des onze pays ciblés: la loi sur l'éducation, le curriculum et le plan stratégique du secteur. La loi sur l'éducation, d'abord, constitue le cadre juridique et réglementaire du système éducatif ; elle définit généralement les droits et les règles encadrant les élèves, les enseignants et les autres acteurs (Imber & van Geel, 2009). Le curriculum, quant à lui, regroupe l'ensemble des plans d'études, programmes et activités ; il reflète également le cadre de référence pour le bien-être et le développement des élèves, selon l'approche adoptée, ainsi que les actions mises en œuvre (Njeng'ere, 2014, p. 2). Enfin, le plan stratégique du secteur éducatif établit les orientations, objectifs et actions qui garantissent le développement de l'éducation dans le pays, sur la base d'une analyse contextuelle et d'une liste de priorités. Selon la revue de littérature, ces documents constituent les structures qui soutiennent et permettent l'adaptation au changement des systèmes résilients (Seng Tan & Jia En Chua, 2025).

L'Annexe 2 présente un tableau indiquant la liste des pays et la disponibilité des documents analysés. Lorsqu'un document a pu être consulté, il a été codé comme « Disponible » ; dans les cas où le document n'a pas pu être trouvé via des recherches en ligne ou des contacts avec des personnes

9 Les documents des pays suivants — Belize, la Dominique, la Grenade, le Guyana, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines — sont publiés en anglais, et dans le cas d'Haïti, en français. Pour cette raison, les termes ont été traduits dans la langue correspondante pour chacun de ces pays, ce qui nous a permis de procéder à la recherche et à l'analyse de contenu.

clés, il a été codé comme « Non disponible ». Enfin, pour les documents identifiés mais dont le format n'a pas permis d'effectuer une recherche de termes, la mention « Disponible, mais non utilisé » a été appliquée. Pour une consultation plus détaillée, l'Annexe 3 présente le nom complet de chaque document identifié, par pays.

3.2 Résultats de l'examen des documents

Le Tableau 3 présente les fréquences des termes selon chaque type de document et, entre parenthèses, le nombre de pays dans lesquels ces termes apparaissent. Par exemple, le mot résilience figure 120 fois dans les plans stratégiques et est présent dans 6 des 11 pays du GPE. De même, une liste des totaux par terme est également incluse.

Tableau 3
Fréquence des termes par type de document

Liste des termes	Nombre de fois mentionné dans les documents			Total
	Loi sur l'éducation (10/11)	Curriculum (7/11)	Plans stratégiques (11/11)	
Termes associés à la résilience				
Résilience	0	2 (1)	120 (6)	122
Capacité de réponse	0	1 (1)	2 (2)	3
Capacité d'adaptation	0	0	1 (1)	1
Capacité de faire face	0	3 (2)	0	3
Renforcer	35 (5)	75 (5)	348 (11)	458
Anticiper	0	0	1 (1)	1
Récupérer	1 (1)	0	0	1
Prévenir	13 (5)	7 (4)	5(4)	25
Atténuer	0	0	3 (2)	3
Menaces pour les systèmes éducatifs et termes associés				
Changement climatique	0	2 (2)	22 (9)	24
Catastrophes naturelles	5 (4)	26 (5)	23 (9)	54
Ouragan	3 (3)	22 (2)	20 (5)	45

Tremblements de terre	3 (3)	4 (3)	1 (1)	8
Inondations	3 (3)	14 (1)	5 (5)	22
Sécheresses	0	1 (1)	5 (5)	6
Tempêtes	0	2 (2)	5 (2)	7
Migration	0	4 (1)	18 (7)	22
Épidémies	1 (1)	0	1 (1)	2
Urgences	9 (4)	1 (1)	25 (5)	35
Crises	3 (1)	0	36 (6)	39

Note: Le tableau présente la fréquence des termes dans chaque document, et entre parenthèses, le nombre de pays dans lesquels ils apparaissent. Par exemple, dans la colonne des curriculums, le terme « résilience » est mentionné deux fois, et ces deux occurrences proviennent d'un seul document.

La sélection des termes associés à la résilience éducative repose sur le modèle de l'USAID et le cadre émergent du IDRC. Élaboration propre à partir des documents clés présentés dans l'Annexe 3.

3.3 Analyse des thématiques émergentes

La section précédente a présenté la liste des termes associés à la résilience éducative (Tableau 1), ainsi que les menaces pesant sur les systèmes éducatifs (Tableau 2). Nous analyserons ci-après la présence de ces termes dans les documents clés de chaque pays.

a) Résilience éducative: comment est-elle comprise dans les pays du GPE ?

Le terme **resilience** n'apparaît pas dans les lois sur l'éducation et est quasiment absent des curriculums examinés. L'exception est le *Curriculum National* du Belize, où le terme figure deux fois. Dans ce document, on reconnaît les changements en cours dans le monde et, par conséquent, l'importance d'accorder une attention particulière à l'adaptabilité structurelle, à l'innovation et à la résilience. Bien que la présence de menaces pesant sur la continuité éducative soit identifiée, l'approche de la résilience semble davantage s'inscrire dans une perspective individuelle, car elle met l'accent sur la nécessité de promouvoir chez les élèves des compétences leur permettant de faire face à ces défis, telles que l'analyse des conflits et la résolution de problèmes (Ministry of Education of Belize, 2022, p. 2).

En ce qui concerne les plans stratégiques analysés, le terme apparaît 120 fois, réparti entre six pays: Belize, Dominique, Grenade, Guyana, Honduras et Sainte-Lucie. Toutefois, c'est la Dominique qui

présente la fréquence la plus élevée de mentions (102) dans son *Plan stratégique 2023-2030*. Ce document indique que la résilience est une priorité nationale, ce qui a conduit à des efforts pour améliorer le bien-être des élèves, le renforcement institutionnel, les infrastructures scolaires, la résilience face au climat et l'usage des technologies. Par exemple, un système d'information scolaire appelé *OpenSis*, combiné à un questionnaire scolaire annuel, permet de recueillir des données sur le système éducatif national. Cela inclut notamment l'identification des élèves ayant accès à Internet et à des appareils technologiques (Ministry of Education of Dominica, 2024, p. 24). Le pays cherche également à renforcer les compétences des élèves, notamment leurs connaissances sur la réduction des risques et la résilience (2024, p. 33), en lien avec la santé mentale, le bien-être psychosocial et la résilience climatique (2024, p. 47). Bien que le terme *resilience éducative* ne soit pas utilisé, plusieurs dimensions issues de la littérature sont intégrées à l'agenda national, ce qui est notable dans le cadre de cette étude (Ministry of Education of Dominica, 2024, p. 1).

À la suite de l'ouragan Maria en 2018, la Dominique a élaboré la *Stratégie nationale de développement de résilience (NRDS)*, visant à renforcer les infrastructures et à mettre en place des systèmes de protection sociale capables de répondre efficacement aux menaces. Bien que cette stratégie ne soit pas propre au secteur de l'éducation, le plan stratégique mentionne que « la NRDS 2030 invite le Ministère de l'Éducation à construire et gérer un système éducatif sensible et réactif aux dimensions sociales et environnementales, pertinent au niveau national et compétitif à l'échelle mondiale » (Ministry of Education of Dominica, 2024, p. 36). Par ailleurs, le document analysé comprend un tableau montrant l'alignement du plan stratégique avec les engagements éducatifs, nationaux, régionaux et internationaux, parmi lesquels figure la NRDS comme acteur clé (2024, p. 40-41). En outre, l'Agence caribéenne de gestion des urgences et des catastrophes (CDEMA, selon son sigle en anglais) est mobilisée pour garantir que les conditions nécessaires à des écoles sûres et résilientes face aux phénomènes climatiques soient remplies (2024, p. 30).

Pour les cinq autres pays dans lesquels le terme est utilisé, les mentions sont principalement liées au renforcement de la résilience à la suite de la pandémie de COVID-19. À la Grenade et au Honduras, l'accent est mis sur la pédagogie (Ministry of Education of Grenada, 2023, p. 2 ; Secretaría de Educación de Honduras, 2019, p. 47), tandis qu'au Guyana, il s'agit de la transformation numérique et du soutien aux populations vulnérables (Ministry of Education of Guyana, 2021, p. 9). À Sainte-Lucie, l'approche se concentre sur la résilience climatique des écoles et sur le renforcement du soutien psychosocial (Ministry of Education of Saint Lucia, 2023, p. 7). Au Belize, on met l'accent sur

le renforcement des capacités des élèves, également mentionné dans son curriculum (Ministry of Education of Belize, 2021).

Dans les six plans analysés, les domaines associés à la résilience sont les infrastructures institutionnelles, la technologie et l'innovation, ainsi que les capacités et le bien-être des élèves. Dans le cas de Sainte-Lucie, comme en Dominique, le concept de *résilience climatique des écoles* est utilisé, un aspect fortement souligné dans la littérature sur la résilience éducative (Bazin & Saintis, 2021 ; Nusche et al., 2024).

Outre le terme *résilience*, le Tableau 1 présente également une liste de termes associés à la résilience éducative selon la revue de littérature. Ces termes ont été inclus dans l'analyse car, même si les pays n'utilisent pas explicitement le mot *résilience*, ils peuvent néanmoins mettre en œuvre des pratiques ou des actions qui y sont liées. Les termes associés au modèle de l'USAID – capacité de réponse, d'adaptation et de gestion – ont été très peu mentionnés. En revanche, les termes issus du cadre émergent de l'IDRC – *renforcer, atténuer, prévenir, anticiper et se rétablir* – ont été retrouvés plus fréquemment dans les documents¹⁰. La présence de ce groupe de termes permet d'esquisser les stratégies et actions prédominantes dans les pays du GPE pour faire face aux défis. Les sous-sections suivantes approfondiront l'analyse de ces termes.

b) Engagement en faveur du renforcement des systèmes éducatifs

Dans la colonne des totaux du Tableau 3, le terme ***renforcer*** (458 occurrences) se distingue nettement par rapport aux autres, notamment dans les plans stratégiques (348 occurrences). Il a donc été jugé pertinent d'évaluer dans quels contextes spécifiques ce terme est le plus utilisé et quels types d'actions y sont le plus souvent associés. Le mot *renforcer* est accompagné d'actions ou de stratégies dans divers domaines éducatifs des pays, qui semblent viser à assurer la continuité du service éducatif et/ou la qualité de l'apprentissage en situation d'urgence. L'accent est mis sur cinq dimensions: l'attention portée aux populations vulnérables, le renforcement des infrastructures, la formation des enseignants, la gestion éducative et la conception curriculaire.

L'identification et l'attention portée aux populations vulnérables accompagnent le mot *renforcer* dans trois des onze pays. C'est le cas du Salvador, où, en raison de l'impact du COVID-19 sur les familles les plus vulnérables, une révision stratégique a été entreprise face aux situations d'urgence et

.....
10 L'annexe 4 présente spécifiquement le nombre de documents recensés pour chaque terme associé à la résilience.

aux catastrophes (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2019, p.9). Par ailleurs, le Belize propose de « renforcer le cadre législatif, réglementaire et politique afin de garantir que les enfants ayant des besoins divers aient un accès équitable à une éducation de qualité et pertinente dans l'environnement le plus favorable » (Government of Belize, 2021, p.68), tandis que le Honduras entend améliorer l'efficacité interne de son système éducatif en réduisant le décrochage scolaire et en prenant en compte les enfants déplacés et les migrants de retour (Secretaría de Educación de Honduras, 2019, p.71).

Concernant les **infrastructures éducatives et les espaces sûrs**, trois pays présentent également des informations associées au terme renforcer. Le gouvernement du Salvador est conscient que diverses menaces interrompent la continuité des études et détériorent les espaces scolaires (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021, p.25). Au Guatemala, l'accent est mis sur le *Programme d'alimentation scolaire*, qui vise à élargir la couverture éducative et à favoriser la rétention des élèves par une approche globale (Gouvernement du Guatemala, 2020, p.38). Sainte-Lucie reconnaît que l'une de ses priorités majeures est la promotion et le maintien d'environnements de travail sûrs, et qu'une *Évaluation nationale des infrastructures* est en cours afin de « renforcer la résilience et la capacité d'adaptation des écoles face aux risques climatiques et aux catastrophes naturelles, les écoles jouant également un rôle de refuge d'urgence » (Ministry of Education, 2023, p.19). On ne peut pas encore affirmer que ces objectifs soient systématiquement mis en œuvre, mais il est clair que les pays mentionnés accordent une priorité à certaines stratégies visant à renforcer les infrastructures et à garantir des espaces scolaires appropriés.

Deuxièmement, l'accent mis sur la **formation des enseignants** est notable à la Grenade, où il est proposé de prioriser un programme d'amélioration de la qualité et de l'apprentissage à travers le renforcement des compétences professionnelles du personnel enseignant (Ministry of Education of Grenada, 2023, p.20). Avec le Guyana, la Grenade partage également l'objectif d'améliorer les compétences d'apprentissage et de réformer le curriculum (Ministry of Education of Grenada, 2023, p.20 ; Ministry of Education of Guyana, 2021, p.69). En matière de **gestion** et de gouvernance, Sainte-Lucie vise à créer un système éducatif agile et réactif, ce qui implique de « renforcer la résilience et la capacité d'adaptation du système éducatif: promotion et maintien d'environnements de travail sûrs » (Ministry of Education, p.21). Ce point rejoint les réflexions de Seng Tan et Jia En Chua (2025), pour qui l'agilité et l'adaptabilité sont des éléments clés pour répondre aux changements et les gérer lorsqu'on parle de résilience éducative ; l'agilité se rapporte à la rapidité de la réponse, tandis que l'adaptabilité concerne la manière de faire face aux perturbations et de les gérer (p.20). Enfin, en ce

qui concerne le lien entre le renforcement et la conception **curriculaire**, le Guyana prend l'exemple de l'Union européenne et souligne la nécessité de renforcer des compétences telles que la langue, la littératie, les mathématiques, les sciences et l'ingénierie, la compétence numérique, la compétence personnelle et sociale, la compétence civique, l'esprit d'entreprise ainsi que la conscience et l'expression culturelles (Ministry of Education of Guyana, 2021, p.69).

Comme indiqué dans le Tableau 1, le terme **renforcer** fait référence à l'amélioration de la capacité de réponse d'un système par le biais de stratégies durables, assurant son adaptation et sa continuité face aux défis ou aux crises. D'après les résultats obtenus, les efforts de renforcement ciblent les cinq dimensions mentionnées, avec une priorité constante accordée aux infrastructures scolaires et aux espaces sûrs dans les pays du GPE. Cela ne signifie pas nécessairement que des programmes sont déjà mis en œuvre, car nombre de plans stratégiques ont été récemment publiés ou sont encore en cours de finalisation, comme c'est le cas en Dominique, à la Grenade et à Sainte-Lucie. Il convient de souligner que les pays d'Haïti et du Nicaragua ne sont pas inclus dans cette section, car aucun résultat pertinent n'a été trouvé en lien avec ce terme. Cela ne signifie toutefois pas que le renforcement ne soit pas pris en compte dans ces contextes.

c) Prévention, relèvement et atténuation: que reconnaît-on et que manque-t-il ?

La présence des termes *prévenir* (26 occurrences), *atténuer* (3), *rétablir* (1) et *anticiper* (1) est nettement inférieure à celle des termes évoqués dans la section précédente. Bien que cela ne signifie pas que des stratégies de ce type ne soient pas abordées dans les systèmes éducatifs des pays partenaires du GPE, les documents examinés révèlent des résultats moins significatifs associés à ces notions. Comme le montre le Tableau 1, chaque terme remplit une fonction particulière: anticiper les défis à venir, mettre en œuvre des stratégies pour réduire la probabilité de crises, rétablir le système à court, moyen et long terme, et améliorer la capacité de réponse. Ces fonctions agissent de manière interdépendante afin de créer des systèmes éducatifs plus résilients face aux situations de crise.

Concernant les constats liés au terme **prévenir**, les lois éducatives mettent l'accent sur la prévention des maladies dans les établissements scolaires, le Belize, la Grenade et Saint-Vincent-et-les-Grenadines étant les pays du GPE qui ont recours à des mécanismes de fermeture des écoles en cas de propagation. Le Nicaragua se concentre sur les conditions de travail des enseignants afin qu'ils ne tombent pas malades (La Gaceta: Diario Oficial de Nicaragua, 2022, p.58), tandis que le Guatemala lie la prévention à la prise en charge des élèves ayant des besoins particuliers (Congrès

de la République du Guatemala, 1991, p.15). Bien que le terme soit mentionné dans ces cinq pays, il n'existe pas d'approche qui garantisse la continuité de l'éducation en temps de crise, ni une vision élargie de la prévention incluant d'autres types de menaces au-delà des maladies ou épidémies. En outre, un seul pays associe ce terme aux besoins des populations vulnérables. Les six autres pays n'incluent pas ce terme dans leurs documents.

Dans les curriculums, quatre pays mentionnent la notion de prévention. Elle est promue à travers l'apprentissage, via quatre compétences spécifiques: prévention des maladies comme le VIH dans le cadre d'une éducation à la santé et à la vie familiale (Ministry of Education of Dominica, 2004, p.18), prévention des catastrophes naturelles (Gouvernement de la République du Guatemala, 2016, p.121), prévention des accidents et promotion de la sécurité (Secrétariat à l'Éducation de la République du Honduras, 2003, p.19), et prévention des conflits (Ministry of Education of Guyana, 2020, p.61-62). Par ailleurs, dans les plans stratégiques, les pays qui mentionnent ce terme dans leurs documents sont: le Belize, qui se concentre sur la prévention de la famine, de l'obésité et d'autres formes de malnutrition chez les enfants vulnérables (Government of Belize, 2021, p.59) ; le Salvador, à travers la prévention et la protection des droits humains des enfants (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021, p.62) ; la Grenade, qui vise à prévenir les obstacles à l'accès à l'éducation (Ministry of Education of Grenada, 2023, p.28) ; et Haïti, qui met l'accent sur la prévention des catastrophes naturelles en raison de leurs effets sur le système éducatif (MENFP, 2020, p.44).

Concernant le terme *anticiper*, qui implique de prévoir les perturbations futures à partir de l'identification et de l'analyse des expériences passées et futures, seul le Plan stratégique d'Haïti mentionne un élément en ce sens. Il y est souligné la nécessité d'une approche systémique permettant de planifier les actions stratégiques de manière interconnectée ; cela implique que les défis ne peuvent être traités isolément, mais doivent être analysés dans leurs multiples interactions. Cette définition est mise en avant: « l'approche systémique: planifier les actions stratégiques de manière interconnectée » (MENFP, 2020, p.14).

Enfin, le terme *atténuer* n'est mentionné que dans deux pays. Le Belize en fait l'un des principaux objectifs de son Plan stratégique, celui-ci étant « conçu pour protéger l'avenir: atténuer les menaces susceptibles d'affecter le système éducatif aujourd'hui et demain » (Government of Belize, 2021, p.16). De manière connexe, la Dominique, à la lumière des leçons tirées de la pandémie, de l'ouragan Maria et de la tempête tropicale Erika, indique que le ministère de l'Éducation a été amené à réaliser des investissements importants pour atténuer les interruptions scolaires, notamment à travers

l'installation d'Internet, la distribution d'appareils numériques aux élèves et l'amélioration des conditions de service dans les écoles (Ministry of Education, 2023, p.19). Quant au terme **recupérer**, il n'apparaît dans aucun document examiné, à l'exception d'un cas en Dominique, qui n'est toutefois pas pertinent pour la présente analyse.

Cette analyse met en évidence la faible présence de ces termes dans les documents examinés des pays partenaires du GPE. Dans les cas où ils apparaissent, la discussion se limite principalement à des thématiques liées aux infrastructures, à la sécurité scolaire, à la santé et aux catastrophes naturelles. Toutefois, on ne constate pas de réponse interconnectée garantissant la continuité de l'éducation face aux menaces, ni une attention particulière portée aux populations vulnérables. L'hétérogénéité dans la fréquence de ces termes suggère que les stratégies de renforcement ne sont pas clairement reliées à la prévention, au relèvement, à l'atténuation ou à l'anticipation des crises dans les systèmes éducatifs.

d) Défis et menaces auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs

En revenant au Tableau 3, qui présente également les résultats relatifs aux termes associés aux menaces pesant sur le système éducatif, on observe que ceux ayant la fréquence et le nombre d'occurrences les plus élevés sont: catastrophes naturelles, ouragan, crise et urgences. Si l'on analyse selon le nombre de pays qui les mentionnent, deux autres termes se distinguent: changement climatique et migration. Ces deux termes, ainsi que celui de catastrophes naturelles, apparaissent dans 9 des 11 pays, principalement dans leurs plans stratégiques pour l'éducation. En revanche, dans le cas des lois et des programmes scolaires, chaque terme a été relevé dans au moins 3 pays.

La revue de la littérature montre une plus grande prévalence dans les textes portant sur la résilience éducative et le changement climatique. Nusche et al. (2024) décrivent en profondeur la relation entre ce dernier et son impact sur les systèmes éducatifs. Il est aujourd'hui reconnu que les événements climatiques extrêmes interrompent la scolarité de 40 millions d'élèves chaque année. En l'absence de mesures d'adaptation, les conséquences sont plus graves en termes d'infrastructures scolaires, de santé et d'apprentissage. Pour cette raison, il est nécessaire de prioriser une approche de résilience des systèmes éducatifs (RSE) pour faire face aux défis liés au changement climatique. Les pays partenaires du GPE qui mentionnent au moins une fois ce terme dans leurs documents sont: Belize, Guyana, Dominique, El Salvador, Grenade, Guatemala, Haïti, Honduras, Nicaragua et Sainte-Lucie. Neuf de ces mentions figurent dans les plans stratégiques, et dans le cas du Belize, on

la retrouve également dans la loi sur l'éducation. Le seul pays qui ne fait pas mention de ce terme est Saint-Vincent-et-les-Grenadines, bien qu'il soit important de préciser que les données disponibles ne comprenaient ni son curriculum ni son dernier plan stratégique, seulement celui de 2014-2019.

Les résultats montrent que le changement climatique est abordé sous différents angles: sensibilisation, gestion des risques et adaptation aux Objectifs de Développement Durable (ODD). Certains pays évoquent des stratégies déjà en place, comme le *Plan National d'Urgence et de Contingence* ou le *Plan d'Éducation au Changement Climatique et à la Gestion Intégrée des Risques (2012-2022)* d'El Salvador (Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, 2019, p.30). Le Guatemala dispose d'une *Loi Cadre sur le Changement Climatique* pour planifier des actions face aux risques associés, et au Honduras, une stratégie nationale de lutte contre le changement climatique est mise en œuvre en lien avec les ODD. Dans les autres pays, bien que le terme soit mentionné, il n'est pas toujours associé à des plans ou lois concrets, mais plutôt à des menaces et à l'absence de réponse. Par exemple, la Grenade reconnaît le manque de stratégies de prévention et de préparation face aux catastrophes et leur impact sur les écoles (Ministry of Education of Grenada, 2023). De même, Haïti considère les sécheresses, les inondations et la déforestation comme ses menaces les plus fréquentes (MENFP, 2020).

Une autre menace qui affecte les systèmes éducatifs est celle de la **migration**¹¹. Un rapport de l'UNESCO décrit le lien entre migration et éducation comme « un phénomène complexe, qui affecte ceux qui restent, ceux qui migrent et ceux qui les accueillent » (2022, p.12). Selon la Banque mondiale, les taux de migration montrent que le Salvador, le Guatemala, le Guyana, Haïti, le Honduras et le Nicaragua ont connu un fort exode en 2023. À l'inverse, au Belize, 600 personnes de plus sont entrées dans le pays que celles qui en sont parties, ce qui met une pression accrue sur le système éducatif, surtout si les nouveaux arrivants ne parlent pas la langue locale. En ce qui concerne la fréquence du terme, il est mentionné dans 7 pays: Belize (1), El Salvador (3), Guatemala (1), Haïti (1), Honduras (1), Sainte-Lucie (1) et Saint-Vincent-et-les-Grenadines (10). Ces mentions figurent principalement dans les plans stratégiques, sauf pour le Guatemala qui l'intègre également dans son curriculum.

L'analyse de contenu révèle que la migration est liée à des facteurs économiques, sociaux et éducatifs, ce qui renforce l'idée que les menaces sont interconnectées. Par exemple, le plan

.....

11 La migration nette de la Banque mondiale divise le nombre de personnes entrant dans un pays par le nombre de personnes qui en sortent pendant une période donnée. Par exemple, une valeur négative comme -600 indique que 600 personnes de plus ont quitté le pays ou la région qu'il n'en est arrivé.

stratégique du Salvador décrit le pays comme manquant d'opportunités, avec de fortes inégalités socioéconomiques et une faible mobilité sociale. Cela est associé à des niveaux élevés de **violence** qui « frappent quotidiennement les habitants, faisant de la migration une option pour des milliers de personnes qui ne trouvent ni opportunités ni même la possibilité de rêver d'un projet de vie » (Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, 2021, p.12). Pour le Honduras et Haïti, la migration est liée au décrochage scolaire. En 2014, la crise humanitaire au Honduras a provoqué le départ de 18 244 élèves du pays. Le plan stratégique y souligne donc la nécessité d'une politique intégrale en matière de droits humains pour permettre la réinsertion des enfants migrants expulsés (Secrétariat à l'Éducation du Honduras, 2020, p.27).

Les résultats incluent également la migration interne au Guatemala et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, où l'on observe un déplacement des populations des zones rurales vers les zones urbaines, provoquant une surpopulation dans certaines écoles (Gouvernement du Guatemala, 2020). Au Guatemala, la population autochtone est également contrainte de migrer pour diverses raisons, ce qui nécessite de prendre en compte la diversité linguistique dans d'autres contextes, sans qu'il n'existe pour autant de stratégie d'inclusion adaptée (2020, p.21). À Sainte-Lucie, la migration est citée comme l'une des causes du faible taux d'inscription en enseignement primaire (Ministry of Education, 2023, p.49). Dans la plupart des pays, le terme est utilisé dans le cadre d'un diagnostic de la situation nationale, soulignant l'importance de politiques intégrées pour aborder ce phénomène. Il apparaît clairement que la migration est liée à la violence, au manque de ressources, au décrochage scolaire et à l'insuffisance de services dans les zones rurales et pour les populations autochtones.

En troisième lieu, l'analyse porte sur les **catastrophes** et leurs termes associés. Les mentions se répartissent en trois domaines: infrastructures scolaires, plans stratégiques, et prévention/sensibilisation. Le terme apparaît dans tous les pays, dans au moins un des documents examinés. En approfondissant les types de catastrophes, on constate une forte présence du terme *ouragan*, alors que les sécheresses ou les tempêtes sont peu mentionnées.

Le rapport Apprentissage interrompu de l'UNICEF présente un panorama global des interruptions scolaires liées au climat en 2024. Il y est indiqué que les systèmes éducatifs sont de plus en plus touchés par ces phénomènes climatiques. Les interruptions scolaires peuvent résulter des dégâts subis par les infrastructures ou du fait que les écoles sont utilisées comme refuges pour les familles sinistrées (2024, p.2). Certaines lois sur l'éducation dans les pays du GPE semblent reconnaître cette problématique. D'une part, le Belize veille au respect des normes et exigences lors de la construction

des écoles ; d'autre part, la Dominique, la Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines prévoient la fermeture temporaire ou permanente des écoles comme réponse.

Par ailleurs, cinq pays (Honduras, Guyana, Guatemala, El Salvador et Nicaragua) intègrent la formation et la prévention dans leurs curriculums. Cela implique une reconnaissance des différents types de catastrophes, des moyens de les atténuer et de leurs effets sur le pays. Enfin, la recherche documentaire n'a pas permis d'identifier d'autres lois ou plans sur les catastrophes, à l'exception du Guatemala avec la *Loi sur la Coordination Nationale pour la Réduction des Catastrophes* (Décret 109-96 ; Gouvernement du Guatemala, 2020). De manière générale, la majorité des pays considèrent les catastrophes naturelles comme une priorité dans leurs plans stratégiques, même si le terme ne ressort pas nécessairement dans les recherches ou autres documents. Ce thème fera l'objet d'analyses approfondies dans les documents à venir.

Enfin, les **crises et urgences** sont étroitement liées aux éléments mentionnés précédemment. Dans les documents examinés, le terme *crise* est utilisé dans des contextes institutionnels, politiques et socioéconomiques, et en lien avec leurs effets sur les systèmes éducatifs. Pour les pays partenaires du GPE, cela implique une gestion de l'éducation et la formation des enseignants (Haïti et El Salvador), ainsi que l'interruption des cours en raison de la fermeture des écoles (Honduras et Grenade). Finalement, lors de la recherche de ces concepts, l'Agence Nationale de Gestion des Catastrophes de la Grenade, Carriacou et Petit Martinique (NaDMA) est apparue ; elle est responsable de l'allocation budgétaire pour les catastrophes et les urgences. Cette agence n'est pas spécifiquement liée au secteur éducatif, mais agit de manière transversale dans ces trois territoires.

4. Une perspective intersectionnelle: attention aux populations vulnérables

Étant donné que l’approche de la résilience éducative adoptée ici part du principe que l’interruption des études affecte plus gravement les groupes les plus vulnérables, cette section se penche sur la situation des élèves vivant dans la pauvreté, des populations autochtones appartenant à des minorités, des élèves en situation de handicap, des migrants et des personnes déplacées. Le terme *genre* est également pris en compte, puisqu’il constitue un axe d’analyse, en raison du rôle historique de marginalisation subi par les femmes dans la majorité des pays d’Amérique latine et des Caraïbes. Le Tableau 4 présente des indicateurs associés à ces groupes ; malheureusement, certaines données statistiques actualisées ne sont pas disponibles.

Tableau 4
Indicateurs liés aux groupes vulnérables dans les pays du GPE

	Indice d'inégalité de genre - GGI (2023)	% de la population afro-descendante	% de la population rurale (2023)	Nouveaux déplacements internes (2023)		
				Moins de 18 ans	Proportion due aux conflits et à la violence (%)	Proportion due aux catastrophes (%)
Belize	0.428	29,2% (2022)	53%	-	-	-
Dominique	-	-	28%	-	-	-
El Salvador	0.362	-	25%	21,400	93	7
Grenade	0.226	-	63%	-	-	-
Guatemala	0.480	0,2% (2018)	47%	18,200	1	99
Guyana	0.427	20,8% (2012)	73%	13	0	100
Haiti	0.618	-	40%	95 800	96	4
Honduras	0.437	1.0% (2001)	40%	3 800	47	53
Nicaragua	0.408	-	40%	330	30	70
Sainte-Lucie	0.327	-	81%	-	-	-
Saint-Vincent	-	-	46%	-	-	-

Note: L'IGG (Indice d'inégalité de genre) reflète les désavantages basés sur le genre dans trois dimensions: la santé reproductive, l'autonomisation et le marché du travail. Cet indicateur montre la perte de potentiel de développement humain due aux inégalités entre les performances des femmes et des hommes dans ces dimensions. Il varie de 0, où les femmes et les hommes obtiennent des résultats égaux, à 1, où un genre obtient de moins bons résultats dans toutes les dimensions mentionnées (PNUD, 2023).

L'indicateur de la Banque Interaméricaine de Développement (BID) mesure le pourcentage de personnes vivant en zones rurales par rapport à la population totale d'un pays ou d'une région.

Par ailleurs, la Banque mondiale présente également le pourcentage de personnes vivant en zones rurales par rapport à la population totale d'un pays ou d'une région.

Enfin, les nouveaux déplacements internes font référence au nombre de personnes contraintes de quitter leur domicile à l'intérieur des frontières de leur pays à cause de conflits, de violences, de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme, enregistrées sur une période spécifique (UNICEF, 2023).

Les (-) indiquent l'absence de données dans les pays.

Extrait du Programme des Nations Unies pour le développement (2023), de la Banque Interaméricaine de Développement (s.d.) et du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (2024).

L'attention éducative aux groupes vulnérables a eu une certaine importance dans la revue de littérature réalisée. À cet égard, Cameron et al. (2024) soulignent que la Résilience Scolaire et Éducative (RSE) doit intégrer une approche d'Équité de Genre et d'Inclusion Sociale (EGIS), afin que les systèmes éducatifs soient équitables et inclusifs, et que l'accès à l'éducation ne soit pas réservé uniquement aux populations privilégiées. De plus, la littérature montre que les groupes vulnérables déjà mentionnés sont affectés de manière disproportionnée face aux menaces et contextes de crise, ce qui indique que les gouvernements doivent orienter leurs efforts vers la création de politiques et programmes intégrés garantissant l'accès et la permanence dans l'éducation (UNDRR, 2015, cité dans Cameron et al., 2024, p.12).

Un aspect indispensable pour l'analyse des populations vulnérables dans les pays GPE est l'intersectionnalité. Bien que la littérature revue autour de la résilience éducative ne mentionne pas explicitement cette approche, l'EGIS et les dimensions du cadre émergent y sont liées. Dans un premier temps, l'intersectionnalité a surtout été utilisée dans le champ du genre pour aborder conjointement des éléments tels que le genre, la race et la classe sociale, cette dernière étant comprise dans la plupart des cas à partir du niveau socioéconomique. Appliquée au domaine éducatif, l'approche intersectionnelle permet d'analyser l'interaction des dimensions de vulnérabilité des étudiant-e-s (Varsik et Gorochovskij, 2023). En d'autres termes, un étudiant peut être exposé-e à des crises ou défis éducatifs plus importants s'il-elle fait également face à des facteurs tels que la migration, l'appartenance à un groupe autochtone ou afro-descendant, le handicap ou la pauvreté. Cueto, Miranda et Vásquez

(2016) suggèrent que le genre, l'ethnicité, le handicap et la pauvreté sont des éléments qui peuvent interférer avec les réussites dans l'éducation de base (dans Cueto et al., 2019, p.15).

À partir de la revue documentaire, cinq de ces facteurs, qui constituent des obstacles au développement éducatif des étudiant·e·s des pays GPE, seront présentés. Bien que la division soit organisée en sections, la mise en lumière de cette approche intersectionnelle sert de reconnaissance que de multiples facteurs peuvent affecter simultanément les étudiant·e·s. De manière générale, les pays GPE montrent que lorsqu'ils évoquent les populations vulnérables dans les curricula, les lois et surtout dans les plans stratégiques, les résultats insistent sur la nécessité de garantir l'accès à l'éducation, de réduire les inégalités et de protéger les groupes vulnérables face aux menaces croissantes.

4.1 Genre: inégalités dans le domaine éducatif

En situation de crise, les inégalités de genre déjà existantes dans le domaine éducatif ont tendance à s'exacerber. Les filles et les femmes sont plus susceptibles de subir des préjudices comparativement aux hommes. Selon ONU Femmes (2023), elles sont confrontées auparavant à un accès inégal aux ressources économiques, politiques et sociales, et les cas de violences sexuelles et sexistes augmentent (Cameron et al., 2024, p.12).

Concernant ce qui est mentionné par les pays GPE, les résultats se concentrent sur deux priorités principales: l'accès équitable à l'éducation et l'adaptation des curricula. Bien qu'il soit évident que l'équité de genre reste un défi pour la majorité des pays, ceux-ci reconnaissent la nécessité de promouvoir des stratégies pour y répondre. Le Guatemala, El Salvador et le Nicaragua exposent comment les barrières structurelles affectent les parcours éducatifs des élèves, en particulier des filles. Dans le cas d'El Salvador, il existe une Politique d'Équité et d'Égalité de Genre du MINEDUCYT visant à éradiquer la violence basée sur le genre. Au Guatemala et au Nicaragua, les filles rencontrent des obstacles plus importants pour accéder et rester à l'école. La grossesse et le mariage précoces, ainsi que les stéréotypes de genre, limitent leurs opportunités éducatives (Gouvernement du Guatemala, 2020, p.47 et MINED, 2017, p.107). À cet égard, la nécessité de promouvoir des politiques intersectorielles est reconnue:

«Tous les enfants, filles et garçons, femmes et hommes, devraient avoir les mêmes chances de recevoir une éducation de qualité, d'atteindre des niveaux de formation équivalents et de bénéficier également des avantages de l'éducation. Une attention particulière doit être portée aux adolescentes et jeunes femmes pouvant être affectées par des problématiques telles que la violence de genre, le mariage précoce, la grossesse adolescente et la surcharge des tâches domestiques, ainsi qu'à celles vivant dans des zones à forte pauvreté ou dans des régions rurales isolées. Dans les contextes où les jeunes sont désavantagés, des objectifs spécifiques doivent également être adoptés pour eux. Les politiques visant à surmonter les inégalités de genre sont plus efficaces lorsqu'elles font partie d'un ensemble de mesures qui promeuvent aussi la santé, la justice, la bonne gouvernance et l'émancipation du travail des enfants» (MINED, 2017, p.107).

À Sainte-Lucie et en Guyane, l'approche est différente, car ce sont les garçons qui montrent des niveaux plus faibles de réussite scolaire et des taux de scolarisation inférieurs, avec un écart de 6 % en faveur des filles (Ministry of Education of Guyana, 2021, p.47). À Sainte-Lucie, le faible rendement est associé au manque d'adaptation curriculaire, à l'infrastructure insuffisante dans les écoles secondaires, et particulièrement à « (i) un soutien disproportionné accordé aux garçons en raison des constructions sociales et de la socialisation, et (ii) l'absence de modèles masculins positifs et de mentors pour les garçons » (Ministry of Education, 2023, p.16). Dans les deux cas, on illustre comment les rôles de genre peuvent impacter les parcours éducatifs des garçons, mais aussi des filles, comme mentionné précédemment.

Tous les pays GPE ont mentionné au moins une fois le terme genre dans leurs documents. Il convient de noter qu'aucun d'eux n'a pris en compte la diversité des identités de genre, l'approche se concentrant de manière dichotomique sur hommes et femmes. Les progrès montrent certaines différences entre pays, comme au Belize et à la Grenade, où la priorité est donnée à l'accès universel à l'éducation, ce qui implique d'aborder les inégalités structurelles, tandis que d'autres se sont concentrés sur les adaptations curriculaires et la construction de politiques. Beaucoup des documents revus associent l'approche genre à d'autres facteurs tels que la pauvreté, la migration, l'ethnicité et le handicap, ce qui renforce l'objectif d'adopter une vision plus intersectionnelle dans la résilience éducative.

4.2 Handicap: à la recherche d'une approche plus inclusive

Selon l'Organisation Panaméricaine de la Santé, les personnes en situation de handicap « sont celles qui présentent des déficiences physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles de longue durée qui, en interaction avec diverses barrières, peuvent empêcher leur pleine et effective participation à la société sur un pied d'égalité avec les autres » (OPS, s.d.). Dans le secteur éducatif, l'UNESCO souligne que les pays présentent des lacunes dans la conception des politiques et l'allocation des ressources dédiées au handicap. De plus, l'accès aux données sur les enfants en situation de handicap est limité¹². Pendant la pandémie, l'accès à l'éducation a représenté un défi pour de nombreux pays, mais il a été encore plus critique pour les élèves en situation de handicap (Banque mondiale, 2020, cité dans Cameron et al., 2024, p.13).

Les documents examinés font état des barrières d'accès auxquelles sont confrontés les élèves handicapés. Bien qu'Haïti dispose de stratégies sectorielles pour l'accès, la qualité et la gouvernance, la mise en œuvre reste un obstacle puisque moins de 5 % des enfants handicapés fréquentent les écoles, qu'elles soient spécialisées ou ordinaires (MENFP, 2020, p.26). De même, la couverture de l'éducation spécialisée au Honduras est de seulement 0,1 %, malgré le fait que 10 % de la population ait déclaré un handicap (Secrétariat de l'Éducation du Honduras, 2019, p.10). Par ailleurs, les lois éducatives de la Dominique, de la Grenade et de Saint-Vincent prévoient que les familles et les écoles doivent signaler aux autorités le besoin d'une prise en charge spéciale, sans que celles-ci soient précisées. Saint-Vincent et la Grenade mentionnent que les élèves avec un handicap sévère peuvent être exclus de l'éducation ordinaire (Ministry of Education, St Vincent and the Grenadines, 2014, p.23 et Ministry of Education of Grenada, 2023, p.50).

Les pays GPE identifiant des obstacles à l'inclusion des élèves handicapés, certains reconnaissent la nécessité de mettre en œuvre de nouvelles stratégies. Certains pays se concentrent davantage sur le renforcement des méthodologies au sein de l'éducation spécialisée, tandis que d'autres suggèrent un soutien spécialisé et adapté au sein même des écoles ordinaires. Cette dernière approche révèle une perspective plus inclusive, bien qu'elle ne soit pas identifiée dans les documents de tous les pays.

12 En ce qui concerne les données sur le handicap, le pourcentage d'enfants en situation de handicap et le pourcentage d'enfants âgés de 2 à 17 ans présentant une ou plusieurs difficultés fonctionnelles (de 2017 à 2023) ont été examinés. Ces deux indicateurs font partie de la section « Education overview » de l'UNICEF. Toutefois, des données n'ont été identifiées que pour trois pays: le Guyana, le Honduras et le Salvador. Voir le lien suivant: <https://data.unicef.org/topic/education/overview/>

4.3 Ethnicité: attention aux populations indigènes et afrodescendantes

Au fil des ans, les peuples indigènes et afrodescendants ont fait face à des situations d'exclusion et d'inégalités, notamment en matière d'accès à l'éducation. L'un des progrès majeurs est la reconnaissance, par les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, de leur caractère multiethnique et pluriculturel, ce qui constitue la base des futures politiques (Bello et Rangel, 2000, p.14). Cependant, beaucoup de groupes ethniques vivent dans des territoires ruraux ou isolés, où les services sociaux et les infrastructures sont précaires et leur installation est beaucoup plus coûteuse que dans les zones urbaines à forte densité de population ; cela implique que, en cas de catastrophes ou de crises, les conséquences soient plus graves en milieu rural. De plus, comme l'a montré la pandémie, il existe un fossé dans de nombreux pays quant à l'accès aux ressources technologiques et à la connectivité pour les élèves indigènes, afrodescendants et/ou vivant en zones rurales (Cameron et al., 2024, p.13).

Les pays GPE qui intègrent des approches ou stratégies liées à la diversité ethnique, en particulier les populations indigènes et afrodescendantes, sont le Honduras, le Guatemala, le Nicaragua, le Belize, la Guyane et la Dominique. Il existe différentes approches, mais elles se concentrent principalement sur la reconnaissance de la diversité et sur l'existence de l'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB). Le Nicaragua se considère comme un pays pluriethnique et pluriculturel et mentionne la mise en œuvre de l'EIB dans les communautés indigènes et afrodescendantes (MINED, 2017, p.6), tout comme le Honduras, qui reconnaît les identités culturelles et ethniques du pays (Secrétariat du Honduras, 2019, p.43).

Le panorama concernant les populations indigènes et afrodescendantes se fonde sur la collecte de données propres à chaque pays. À ce sujet, le Honduras expose la situation de vulnérabilité des populations indigènes, car « les données montrent que les taux d'analphabétisme de ce groupe ethnique sont significativement plus élevés que la moyenne nationale, notamment celui du groupe lenca, qui constitue plus de 50 % de la population ethnique minoritaire du pays et dont le taux d'analphabétisme est supérieur de 7 points de pourcentage à la moyenne nationale » (El Diálogo-FEREMA, 2017, p.20, Secrétariat du Honduras, 2019, p.25). Les données de la Guyane mettent également en évidence des différences dans les taux d'abandon scolaire selon les groupes ethniques ; par exemple, les enfants afro-guyanais occupent la deuxième place parmi les taux les plus élevés d'exclusion scolaire (Ministry of Guyana, 2021, p.48).

4.4 Population migrante et déplacée

La migration est l'un des plus grands défis auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés. L'UNESCO indique que les flux migratoires en Amérique latine et dans les Caraïbes comprennent des enfants et des adolescents nécessitant une prise en charge éducative. De nombreux facteurs poussent les familles à quitter leur pays, tels que l'extrême pauvreté, les situations de violence, les crises politiques ou les difficultés socioéconomiques et environnementales (Elías et al., 2022, p. 8). Cependant, lorsqu'ils arrivent dans d'autres pays, ils font face à d'autres types de défis, notamment « la barrière linguistique, les normes, la xénophobie, les procédures légales et administratives, le manque de documents d'identité (et, dans certains pays, la crainte d'être détectés, arrêtés ou expulsés) ainsi que la reconnaissance du niveau éducatif acquis dans leur pays d'origine » (2022, p.14).

L'analyse de contenu de la section 3 a montré que les pays étudiés reconnaissent la migration comme une conséquence des inégalités et des problèmes affectant leurs pays, et que, dans les cas des enfants rapatriés ou émigrés, la capacité du système éducatif est également mise à rude épreuve. Certains pays promeuvent des mesures intégrales, comme Guyana, où une politique d'enseignement de la langue maternelle des populations vénézuéliennes est proposée (Ministry of Education of Guyana, 2021, p. 82). Au Honduras, il est mentionné qu'une politique intégrale des droits humains est nécessaire pour « la réinsertion de ces enfants émigrants expulsés dans l'école et la communauté. Des expériences positives montrent que la création d'espaces de coexistence et de socialisation saine favorise cette insertion. Le rôle des institutions est également fondamental, pas seulement celles liées à l'enfance » (Secrétariat de l'Éducation du Honduras, 2019, p.27). En revanche, la Dominique est limitée par le manque de données sur ce groupe, ce qui empêche la création de stratégies ciblées pour l'égalité et l'équité en éducation.

4.5 Inégalités éducatives marquées par la pauvreté

Le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) soutient que la pauvreté « est l'incapacité des individus à mener une vie tolérable, et distingue entre pauvreté monétaire et pauvreté humaine. La première fait référence à une privation dans une seule dimension – le revenu –, soit parce que l'on considère que c'est la seule forme de pauvreté qui importe, soit parce que toute privation peut se réduire à un dénominateur commun. La seconde concerne un appauvrissement multidimensionnel: privation d'une vie longue et saine, de connaissance, d'un niveau de vie digne et

de participation » (dans CEPAL et UNICEF, 2010, p.23). Selon Amartya Sen, la pauvreté comporte plusieurs dimensions, et il existe une catégorie appelée « fonctionnements » selon laquelle les êtres humains doivent avoir accès à la santé, l'éducation, la nutrition, la participation et l'intégration sociale (dans CEPAL et UNICEF, 2010, p.25).

En Amérique latine et dans les Caraïbes, la pauvreté est un défi pour les gouvernements. Néanmoins, l'UNICEF indique que les efforts consacrés à la lutte contre la pauvreté infantile ont augmenté et sont mis en œuvre selon une approche multidimensionnelle et fondée sur les droits (2010, p.23). Dans les documents examinés des pays GPE, la pauvreté est considérée non seulement comme une privation économique, mais aussi liée aux inégalités sociales (El Salvador et Honduras), à la malnutrition et à l'insécurité alimentaire (Guatemala, Haïti et El Salvador), aux inégalités de genre (Guatemala et Honduras) et au changement climatique (El Salvador). En outre, le lieu de résidence et l'ethnicité sont des facteurs à considérer. Dans la citation suivante, le plan stratégique d'Haïti établit ce lien entre différentes dimensions:

«Malgré des progrès réguliers, la population haïtienne reste majoritairement pauvre (58,7 %) et 23,9 % vivent dans une pauvreté extrême, particulièrement dans les zones rurales et dans les départements du Nord. Haïti est le pays le plus pauvre d'Amérique latine et figure aux dernières places de l'indice de développement humain des Nations Unies (calculé selon le PIB, l'espérance de vie et l'éducation), notamment en raison, entre autres, de la perte de sa productivité qui dépendait auparavant de l'agriculture, laquelle garantissait à la population une quasi-autosuffisance alimentaire» (MENFP, 2020, p.17).

La pauvreté ne peut être comprise comme un élément isolé, car elle englobe d'autres privations au-delà des aspects économiques, et parce qu'avec une perspective intersectionnelle, les inégalités augmentent lorsqu'elles interagissent avec des éléments tels que le handicap, le genre, la migration et l'ethnicité. Cela crée des dynamiques structurelles qui persistent dans le temps et impactent les taux de scolarisation, la réussite scolaire et le rendement. Comme le montre le plan stratégique du Guatemala, « parmi la population en situation de pauvreté, les femmes, les enfants, principalement indigènes, restent les personnes les plus vulnérables. La population pauvre se concentre dans les zones rurales du pays, où la majorité vit de l'agriculture sur de petites parcelles » (Gouvernement du Guatemala, 2020, p.23).

5. Conclusions et perspectives sur la résilience éducative

L'approche de la résilience éducative permet d'établir de nouvelles façons d'analyser la capacité des systèmes éducatifs à continuer de fournir ce service malgré les défis et menaces. Le concept a pris encore plus d'importance à partir de la pandémie de COVID-19, qui a non seulement perturbé le fonctionnement éducatif dans les sociétés les plus vulnérables, mais a également mis en lumière les faiblesses des systèmes les plus avancés (Cameron et al., 2024). Dans ce sens, identifier les risques et défis futurs est essentiel pour une plus grande adaptabilité et capacité de réponse des systèmes.

À travers la revue de littérature et l'analyse de contenu, cette étude s'est donné pour objectif de comprendre à quel point le terme était présent dans les pays du GPE et comment les systèmes éducatifs faisaient face aux menaces. La méthode a permis de créer une liste de termes associés à la résilience éducative afin d'élargir l'analyse et de reconnaître ses éléments et dimensions. De plus, les trois types de documents choisis pour l'analyse de contenu — lois sur l'éducation, curricula et plans stratégiques — ont permis d'identifier la situation éducative de chaque pays.

La résilience éducative doit être comprise comme une approche multidimensionnelle et interconnectée. En rappelant ce que Seng Tan et Jia En Chua (2025) ont mentionné, l'étude a voulu examiner comment les pays considèrent les structures, processus et personnes dans le domaine éducatif, et si cela se rapproche des propositions sur la résilience. En général, l'analyse documentaire montre un usage limité du terme « **résilience** », surtout au niveau de la formation des structures, où une brève mention est faite à la gestion des infrastructures scolaires pour faire face aux menaces potentielles. Par ailleurs, peut-être suite à la pandémie, un aspect associé à la résilience assez commun dans les pays du GPE concerne l'utilisation de la technologie. Cependant, aucune mention de politiques concrètes ou de gestion des données permettant une prise de décision opportune et efficace n'a été trouvée. Au contraire, certains pays indiquent avoir des difficultés à identifier leurs groupes vulnérables en raison de l'absence de données. Au niveau des processus résilients, il existe une absence de précisions sur la manière dont les différents acteurs et institutions interagissent face aux menaces sur le service éducatif, tandis qu'un accent est mis sur la perspective individuelle et la formation d'individus résilients. Il convient cependant de souligner le cas de la Dominique, qui est le seul pays où le terme résilience est associé à la fois aux structures, processus et formation des personnes, ou bien vu de la perspective individuelle.



Une fois élargie la recherche et intégrés des termes associés à la résilience, on constate que l'attention des documents étudiés dans les pays du GPE se concentre sur le **renforcement** de la réponse du système éducatif. La fréquence de ce terme peut s'expliquer par le fait que le renforcement du système est un processus continu pouvant se maintenir indépendamment de l'existence d'une crise ou urgence (Comero et al., 2024). Selon notre analyse, les plans stratégiques privilégient de nouveau l'infrastructure, mais aussi la gestion, le curriculum, la formation des enseignants pour améliorer les capacités des élèves, et dans certains cas, la prise en charge des populations vulnérables. En approfondissant les autres termes du cadre émergent de la résilience éducative (ESR), les résultats concernant **la prévention, la récupération, l'anticipation et l'atténuation** montrent une faible incorporation dans les réglementations et actions des pays. Mettre en œuvre des stratégies incluant ces éléments est fondamental dans l'approche de la résilience éducative, car ce sont ces composantes qui témoignent effectivement de la réponse ou de la planification face aux menaces potentielles pour le système. Cette lacune souligne la nécessité d'approfondir dans quelle mesure les pays reconnaissent et/ou intègrent des mesures au-delà du simple renforcement. Une étape suivante serait de réaliser une nouvelle revue bibliographique incluant les plans opérationnels, de mener des entretiens avec des acteurs clés, et d'identifier les agences liées à la prévention des catastrophes, aux menaces ou à d'autres facteurs associés au cadre institutionnelle.

Les **menaces** les plus fréquemment identifiées dans les systèmes éducatifs de ces pays sont la migration, le changement climatique et les catastrophes naturelles, qui s'entrelacent et se relient à d'autres défis du système scolaire. Les pays du GPE semblent identifier quelles sont les menaces qui les impactent le plus fréquemment et comment elles pourraient affecter le système éducatif. Cela est probablement dû aux informations existantes qui systématisent la survenue de ces événements, comme celles provenant de la Banque mondiale ou d'autres organismes. L'analyse documentaire montre qu'au sein des pays du GPE, ce sont surtout des mesures liées au **changement climatique et aux catastrophes naturelles** qui sont promues, associées à la prévention et à la sensibilisation, ainsi qu'à une plus grande attention aux dégâts causés aux infrastructures éducatives.

Concernant la **migration**, les données révèlent qu'une partie de la population émigre vers d'autres pays, ce qui rend nécessaire de dévoiler les facteurs générant ces dynamiques. Bien que les documents identifient une relation étroite entre ce phénomène et la violence, il est nécessaire d'examiner plus en profondeur la présence de situations de violence et/ou de criminalité dans les pays, la manière dont elles interrompent l'éducation des enfants et adolescents, ainsi que les façons

dont ces problèmes sont abordés. Cela permettra également de reconnaître s'il existe d'autres types de menaces influençant la migration externe et interne.

Sur la base du lien entre résilience et **populations vulnérables**, soutenu par l'approche EGIS, l'étude a cherché à identifier si les pays du GPE les mentionnaient dans leurs documents et s'ils les établissaient comme une priorité. Sur cette base, le concept d'intersectionnalité a été intégré à la discussion, afin de comprendre comment les différents facteurs de vulnérabilité interagissent et exacerbent les inégalités éducatives.

De manière spécifique, il apparaît que les inégalités de genre restent un défi transversal dans la région. Si certains pays reconnaissent la nécessité de promouvoir des politiques d'égalité de genre, il existe des rôles et stéréotypes ancrés dans le système qui peuvent limiter les opportunités éducatives des femmes et, simultanément, affecter la performance et la persévérance des élèves masculins. Par ailleurs, les pays du GPE sont conscients des défis liés à l'inclusion des élèves en situation de handicap, car ils ne disposent pas nécessairement de plans, mesures et/ou stratégies à cet égard. Cela suggère que beaucoup sont en train de créer et renforcer des stratégies spécialisées, même si cela peut être ralenti par le manque de données. Pour les populations indigènes et afrodescendantes, les documents présentent des données sur leur situation et soulignent la nécessité de les prioriser dans le domaine éducatif, bien que cela ne soit pas uniforme dans tous les pays. Enfin, il convient de noter que le terme « populations vulnérables » n'a été trouvé associé au renforcement du système éducatif que dans trois pays du GPE, ce qui constitue un signal d'alarme, puisque les perturbations du service éducatif affectent davantage ces populations, générant des impacts négatifs même à long terme. Il reste cependant à explorer d'autres sources d'information permettant d'identifier des stratégies mises en œuvre en lien avec ce problème.

Dans de nombreux cas, les termes liés au concept de résilience apparaissent dans les documents analysés, mais de manière isolée, sans considérer que la résilience du système inclut effectivement chacun de ses éléments: c'est-à-dire institutions, enseignants, élèves, familles et communautés. Tous organisés autour d'un même objectif pour atteindre les résultats attendus (Kelcey et al., 2024).

Il doit être clair que la réponse au niveau systémique face aux défis ne dépend pas uniquement de l'État ou spécifiquement du secteur éducatif. Comme il sera montré dans les documents suivants, une action coordonnée entre différents secteurs étatiques, tels que l'éducation, les transports et communications, la santé, l'économie, ainsi que les agences intergouvernementales qui coordonnent le travail entre eux, mais aussi avec la société civile, le secteur privé et la coopération internationale, est nécessaire. Par ailleurs, les instances décentralisées du secteur éducatif devraient agir de

manière coordonnée, sous la direction du Ministère, mais avec un travail efficace des entités décentralisées, des directeurs d'établissement, des enseignants en classe, en coordination avec les parents et les élèves eux-mêmes. Le rôle des médias de masse et d'Internet peut aussi être clé pour fournir des réponses efficaces, surtout pour les élèves les plus vulnérables. De même, toutes ces actions coordonnées nécessitent une gestion de l'information qui permette d'orienter efficacement les actions vers les populations les plus affectées, afin d'optimiser les ressources sans générer de duplications.

Enfin, bien que la résilience au niveau personnel apparaisse dans les documents analysés, nous souhaitons souligner que la santé mentale n'a pas été suffisamment priorisée en réponse à des événements comme ceux mentionnés, qui entraînent l'interruption des études, mais aussi parfois la mort d'un proche, d'importantes pertes économiques pour la famille ou l'isolement de l'élève par rapport à ses pairs. Tous ces aspects doivent également être pris en compte dans la réponse résiliente du secteur éducatif.

Ce premier rapport offre un panorama général sur l'utilisation du terme « résilience éducative » au niveau systémique dans les pays du GPE. Comme prochaines étapes, nous analyserons plus en profondeur ce concept, en lien avec les menaces qui affectent principalement la continuité du service éducatif dans les pays du GPE. Nous nous concentrerons spécifiquement sur cinq types de menaces: les catastrophes naturelles, la migration, la criminalité et la violence, les épidémies ou pandémies, ainsi que les crises politiques ou économiques. Cela permettra d'identifier les pratiques résilientes qui permettent aux systèmes éducatifs d'avoir une capacité de réponse efficace face à ces menaces, reconnaissant ainsi les types d'éléments ou de dimensions de la résilience éducative présents dans les pays du GPE et ceux restant à travailler.

Références bibliographiques

- Banco Interamericano de Desarrollo. (s.d.). Pourcentage de population afrodescendante par pays et année [Donnée statistique]. Consulté à l'adresse <https://www.iadb.org/es/recursos-de-conocimiento/datos>
- Banco Mundial. (s.d.). Climate Change Knowledge Portal. Disponible à l'URL <https://climateknowledgeportal.worldbank.org/>
- Banco Mundial. (s.d.). Inscription scolaire, niveau secondaire (% net) [Donnée statistique]. Consulté à l'adresse <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.NENR>
- Bazin, A., & Saintis, C. (2021). Rezistans Klimatik: Building climate change resilience in Haiti through educational radio programming. Dans F. M. Reimers (Éd.), *Education and climate change: The role of universities* (pp. 113–136). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57927-2>
- Bello, A., & Rangel, M. (2000). Etnicidad, «raza» y equidad en América Latina y el Caribe. Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/31450>
- Cameron, L., Thomas, E., Amey, D., West, H., Mugiraneza, J.-P., & Page, E. (2024). Education system resilience. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/education-system-resilience-gpe-kix-scoping-study-working-paper>
- Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL) & Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). (2010). Pauvreté infantile en Amérique latine et dans les Caraïbes. Nations Unies. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9b920aaa-1840-471f-942f-3db8fa4faeb1/content>
- Cueto, S., Miranda, A., & Vásquez, M. (2016). Inégalités en éducation. Dans GRADE (Éd.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 55-108). Lima: GRADE. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/inequidadesedu_SC_35.pdf
- Cueto, S., Felipe, C., & León, J. (2019). Venciendo la adversidad: Trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú (Document de recherche n° 100). GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/venciendo-la-adversidad-trayectorias-educativas-de-estudiantes-pobres-en-zonas-rurales-del-peru/>
- Dülks, J., Fekete, A., Karutz, H., Kaufmann, J., & Posingies, C. (2023). Identification of methodologies to quantify education system resilience—A scoping review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 97, 103967. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2023.103967>
- Durán Vargas, L. (2010). Terremoto en Haití: Las causas persistentes de un desastre que no ha terminado. *Nueva Sociedad*, (226). <https://nuso.org/articulo/terremoto-en-haiti-las-causas-persistentes-de-un-desastre-que-no-ha-terminado/>
- Elías, A., Granada, I., Näslund-Hadley, E., Ortiz, P., Romero, J., & Dávalos, A. (2022). Migración y educación: desafíos y oportunidades. <https://doi.org/10.18235/0004468>

- Eckstein, D., Kunzel, V., & Shafer, L. (2021). Global climate risk index 2021: Who suffers most from extreme weather events? Germanwatch. https://www.germanwatch.org/sites/default/files/Global%20Climate%20Risk%20Index%202021_2.pdf
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). (2024). *Apprentissage interrompu: Aperçu mondial des perturbations scolaires liées au climat en 2024*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/educacion-interrumpida-cambio-climatico-2025.pdf>
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). (2022). Taux de fin d'études secondaires faibles [Donnée statistique]. Dans *Panorama de la educación*. <https://data.unicef.org/topic/education/overview/>
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). (2024). The State of the World's Children 2024 statistical compendium. <https://data.unicef.org/resources/sowc-2024/>
- Global Initiative Against Transnational Organized Crime. (s.d.). Organized Crime Index. Consulté à l'adresse <https://ocindex.net/>
- Imber, M., & van Geel, T. (2009). Understanding education law. Dans *Education law* (4e éd., pp. 1–15). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9780203868591-6/understanding-education-law-michael-imber-tyll-van-geel?context=ubx&refId=1f7ef8aa-f3a9-4c2d-bda6-81cd6649d450>
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2023). Taux net total d'inscription à l'éducation primaire [Donnée statistique]. <https://databrowser.uis.unesco.org/>
- Kelcey, J., Akar, B., & Bouvier, M. (2024). Evidence for system transformation brief: Education resilience. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/evidence-system-transformation-education-resilience>
- King, E. M., & Suryadarma, D. (2025). Building resilience in education systems. Asian Development Bank Institute. <https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2025/02/building-resilience-education-systems.pdf>
- Masten, A. S. (2021). Resilience in developmental systems: Principles, pathways, and protective processes in research and practice. Dans M. Ungar (Éd.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 113–134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0007>
- Njeng'ere, D. (2014). The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges (IBE working papers on curriculum issues, No. 11). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Nusche, D., M. Fuster Rabella & S. Lauterbach (2024). Rethinking education in the context of climate change: Leverage points for transformative change. OECD *Education Working Papers*, No. 307, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f14c8a81-en>.
- Office des Nations Unies contre la Drogue et le Crime. (s.d.). Victimes d'homicide intentionnel. dataUNODC. <https://dataunodc.un.org/dp-intentional-homicide-victims>
- Office des Nations Unies pour la Réduction du Risque de Désastres (UNDRR) & Office des Nations Unies de Coordination des Affaires Humanitaires (OCHA). (2023). Panorama des désastres en Amérique latine et dans les Caraïbes 2000-2022. <https://www.unocha.org/publications/report/world/panorama-de-los-desastres-en-america-latina-y-el-caribe-2000-2022>

- Organisation internationale pour les migrations (OIM). (s.d.). Fondements de la migration. <https://www.iom.int/es/fundamentos-de-la-migracion>
- Organisation des Nations Unies. (s.d.). Qu'est-ce que le changement climatique? <https://www.un.org/en/climatechange/what-is-climate-change>
- Organisation panaméricaine de la santé. (s.d.). Handicap. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2020). *Glossary of Health Emergency and Disaster Risk Management Terminology* (ISBN 9789240003699). <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003699>
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). (2011). Haiti: One Year Later. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Haiti-1YearLater-E-final-sm.pdf>
- Programme des Nations Unies pour le développement. (2023). Indice d'inégalité des genres (GII). <https://hdr.undp.org/data-center/thematic-composite-indices/gender-inequality-index#/indicies/GII>
- Programme des Nations Unies pour le développement & Initiative sur la pauvreté et le développement humain d'Oxford. (2024). *Rapport sur la pauvreté multidimensionnelle 2024: réalités derrière les données*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdp-document/mpireport2024en.pdf>
- United States Agency for International Development (USAID). (2020). A Map of Resilience Capacities for the Education Sector: Absorptive, Adaptive, and Transformative Capacities for Learners, Schools, Communities, and Institutions.
- Varsik, S., & Gorochovskij, J. (2023). Intersectionality in education: Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities (OECD Education Working Paper No. 302). OECD Publishing.

Documents considérés pour l'analyse de contenu

Lois sur l'éducation

- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1996). *Décret n° 917/1996. Loi générale sur l'éducation*. Dernière modification en 2016. Ministerio de Educación. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/el_salvador_ley_educacion.pdf
- Congreso de la República de Guatemala. (1991). *Loi sur l'éducation nationale* (Décret législatif n° 12-91). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_de_educacion_nacional.pdf
- Government of Belize. (2003). *Education Act, Chapter 36* (édition révisée 2003, législation subsidiaire au 31 octobre 2003). Commissioner of Law Revision. <https://www.moecst.gov.bz/wp-content/uploads/2021/08/Chapter-36S-Education-Rules.pdf>
- Government of Grenada. (2002). *Education Act, Chapter 86* (amendé par l'Acte n° 11 de 2003). <https://grenadaparlament.gd/wp-content/uploads/2021/08/Cap86-EDUCATION-ACT.pdf>
- Government of the Commonwealth of Dominica. (2011). *Education Regulations, S.R.O. 7-2011*. Ministry of Education, Human Resource Planning, Vocational Training, and National Excellence. https://education.gov.dm/images/documents/education_laws/Education%20Regulations%202011%20SRO%207%20of%202011.pdf

- La Gaceta: Diario Oficial de la República de Honduras. (2012). *Loi fondamentale sur l'éducation* (Décret n° 262-2011). No. 32,754, Section A. https://se.gob.hn/media/files/archivoinstitucional/documentos/Ley_Fundamental_de_Educacion_-_La_Gaceta.pdf
- La Gaceta: Diario Oficial de Nicaragua. (2022). *Loi générale sur l'éducation* (Loi n° 582). Digesto Jurídico Nicaragüense de la Materia de Educación, No. 72. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_582.pdf
- Laws of Guyana. (s.d.). *Education Act* (Cap. 39:01). <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/r2e002/b21a421586b7c3dfb317764cc8cc92fdb4964d04.pdf>
- Laws of Saint Lucia. (2005). *Education Act* (Chapitre 18.01). <https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/legislation/EducationAct.pdf>
- Laws of Saint Vincent and the Grenadines. (2006). *Education Act* (Chapitre 202, Acte n° 34 de 2006). https://education.gov.vc/education/images/PDF/education_act_2006.pdf
- République d'Haïti. (1982). *Décret organisant le système éducatif haïtien afin d'offrir des chances égales à tous et de refléter l'identité haïtienne*. <https://mit-ayiti.net/wp-content/uploads/2023/06/Decret-Organisant-le-Systeme-Educatif-Haitien-DEN-1982.pdf>

Curricula

- Gobierno de la República de Guatemala. (2016). Currículo Nacional Base (CNB): Sixième année, niveau primaire. https://edu.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/2-PDF_CNB_PRIMARIA/CNB-Nivel-de-Educacion-Primaria-CICLO-II/6.%20CNB_6to_grado.pdf
- Ministerio de Educación de El Salvador. (s.d.). Currículo au service de l'apprentissage: Que apprendre? Que enseigner? Quand enseigner? Comment enseigner? Apprentissage par compétences. https://www.mined.gob.sv/wp-content/uploads/download-manager-files/curriculo_al_servicio_del_aprendizaje_0_F.pdf
- Ministerio de Educación de Nicaragua. (2009). Currículo Nacional Básico: Conception curriculaire du sous-système de l'éducation basique et moyenne nicaraguayenne. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10015.pdf
- Ministry of Education, Culture, Science, and Technology of Belize. (2022). National Curriculum Framework 2022. <https://www.moecst.gov.bz/wp-content/uploads/2022/07/National-Curriculum-Framework.pdf>
- Ministry of Education of Dominica. (2004). National Curriculum Framework for Dominica. <https://uwispace.sta.uwi.edu/server/api/core/bitstreams/21c17677-cfb0-446c-8d7b-eebfea6fd6b1/content>
- Ministry of Education of Guyana. (2020). Curriculum Guide: Social Studies – Grade 6. <https://education.gov.gy/web2/index.php/primary-school-resources/grade-6/grade-6-curriculum-guides>
- Secretaría de Educación de la República de Honduras. (2003). Currículo Nacional Básico (CNB). <https://www.se.gob.hn/media/files/basica/cnb.pdf>

Plans stratégiques

- Gobierno de Guatemala, Ministerio de Educación. (2020). *Plan stratégique institutionnel 2020-2024*. [https://siplan.segeplan.gob.gt/documentos/3660_8000_00%20PEI-Mineduc-2020-2024-Actualizado%20\(2\).pdf](https://siplan.segeplan.gob.gt/documentos/3660_8000_00%20PEI-Mineduc-2020-2024-Actualizado%20(2).pdf)
- Government of Belize. (2021). *Belize Education Sector Plan 2021-2025*. Ministry of Education, Culture, Science, and Technology (MOECST), Policy, Planning, Research and Evaluation Unit. <https://www.moecst.gov.bz/document/belize-education-sector-plan-2021-2025/>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2019). *Plan Torogoz: Plan stratégique institutionnel 2019-2024*. El Salvador.
- Ministerio de Educación de Guyana. (2021). *Education Sector Plan 2021-2025*. Guyana. <https://education.gov.gy/web2/index.php/other-resources/other-files/policy-documents/5784-education-sector-plan-esp-2021-2025/file>
- Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED). (2017). *Plan d'éducation 2017-2021: Qualité éducative et formation intégrale avec participation de la communauté éducative*. <https://www.unicef.org/nicaragua/media/1411/file/Plan%20de%20Educaci%C3%B3n%202017%20-%202021.pdf>
- Ministry of Education, Human Resource Planning, Vocational Training, and National Excellence. (2023). *Education Sector Plan 2023-2030: Commonwealth of Dominica* [Document non publié]. Global Partnership for Education & World Bank (Éds.).
- Ministry of Education, St Vincent and the Grenadines. (2014). *Education Sector Development Plan: St. Vincent and the Grenadines, 2014-2019*. Ministry of Education. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/saint_vincent_and_the_grenadines_esdp2014-2019.pdf
- Ministry of Education, Sustainable Development, Innovation, Science, Technology and Vocational Training of Saint Lucia. (2023). *Education Sector Plan 2023-2028* [Document non publié]. Global Partnership for Education & World Bank Group.
- Ministry of Education of Grenada. (2023). *Education Sector Plan 2023-2030: Grenada, Carriacou, and Petite Martinique* [Document non publié]. Global Partnership for Education & World Bank (Éds.).
- République d'Haïti, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (2020). *Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF)*. Port-au-Prince, Haïti. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/haiti_menfp_plan_decennal_education_decembre2020.pdf
- Secretaría de Educación de Honduras. (2019). *Plan estratégico del sector educación 2018-2030*. Consejo Nacional de Educación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11059.pdf

Annexes

Annexe 1

Indicateurs associés aux systèmes éducatifs des pays du GPE

	Indice de pauvreté multidimensionnelle (PNUD)	Taux d'inscription scolaire au niveau secondaire (% net - Banque mondiale)	Taux d'inscription scolaire au niveau secondaire (% net - Banque mondiale)	Taux de faible achèvement du niveau secondaire (UNICEF - 2022)
Belize	0,017 (2015/2016)	87.61	71% (2018)	60 (2016)
Dominique	-	87.14	88% (2016)	-
El Salvador	0,032 (2014)	85.67	62% (2018)	73 (2014)
Grenade	-	81.63 (2021)	88% (2017)	-
Guatemala	0,134 (2014/2015)	92.54	44% (2018)	48 (2015)
Guyana	0,007	85.93	82% (2012)	83 (2020)
Haití	0,2 (2016/2017)	-	-	35 (2017)
Honduras	0,051 (2019)	79.34	44% (2017)	54 (2019)
Nicaragua	0,074 (2011/2012)	90.25	48% (2010)	-
Sainte-Lucie	0,007 (2012)	93.38	81% (2018)	92 (2012)
Saint-Vincent	-	98.61	89% (2018)	-

Note: L'Indice de Pauvreté Multidimensionnelle mesure la pauvreté au-delà du revenu économique, en identifiant les privations à travers 10 indicateurs classés en trois dimensions du Développement Humain (éducation, santé et niveau de vie). Dans la dimension santé, deux indicateurs sont pris en compte: la nutrition et la mortalité infantile. Pour l'éducation: les années de scolarité et la fréquentation scolaire. Enfin, la dimension des conditions de vie comprend des indicateurs tels que l'accès à l'électricité, à l'eau potable, au logement, à l'assainissement et aux biens ou ressources matérielles. Concernant les données du tableau, les pays avec des indices les plus proches de 0 présentent des niveaux plus faibles de pauvreté multidimensionnelle, tandis qu'Haiti et le Guatemala affichent les niveaux les plus élevés parmi les pays du GPE. Les (-) indiquent l'absence de données pour certains pays.

Extrait du Programme des Nations Unies pour le Développement (2024), de l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2023), de la Banque Mondiale (2025) et du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (2022).

Annex 2
Liste des documents consultés par pays

Pays	Loi sur l'éducation	Curriculums	Plans stratégiques
Belize	Disponible	Disponible	Disponible
Dominique	Disponible	Disponible	Disponible
El Salvador	Disponible	Disponible	Disponible
Grenade	Disponible	Non disponible	Disponible
Guatemala	Disponible	Disponible	Disponible
Guyana	Disponible	Disponible	Disponible
Haití	Disponible	Non disponible	Disponible
Honduras	Disponible	Disponible	Disponible
Nicaragua	Disponible	Disponible	Disponible
Sainte-Lucie	Disponible	Disponible, mais non utilisé	Disponible
Saint-Vincent	Disponible	Disponible, mais non utilisé	Disponible

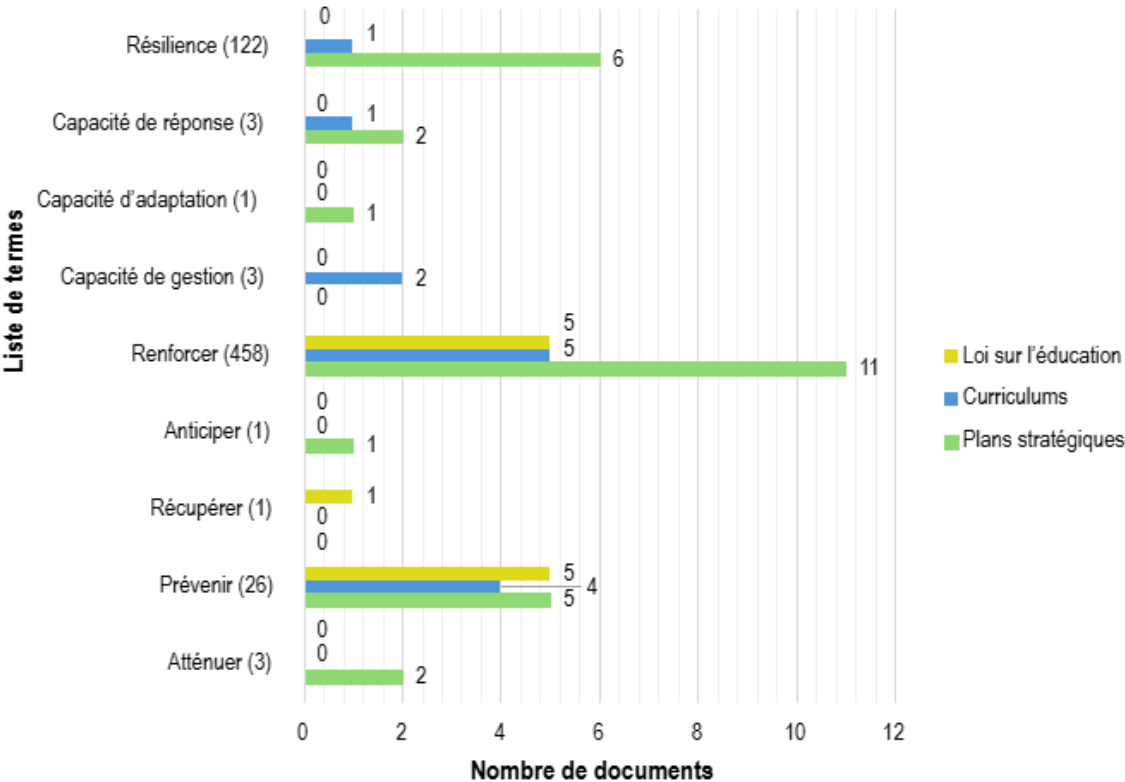
Note: Dans le cas du Guatemala et de la Guyane, des guides curriculaires par niveau et/ou par domaine ont été trouvés, c'est pourquoi un niveau a été sélectionné comme représentation des autres.

Annex 3

Nombre de documents consultés par pays

Pays	Loi sur l'éducation		Curriculums		Plans stratégiques	
Belize	Belize Education Act Chapter 36	<i>Disponible</i>	The Belize National Curriculum Framework	<i>Disponible</i>	Belize Education Sector Plan 2021-2025	<i>Disponible</i>
Dominique	Commonwealth of Dominica	<i>Disponible</i>	National Curriculum Framework	<i>Disponible</i>	Education Sector Plan 2023-30	<i>Disponible</i>
El Salvador	Ley General de Educación	<i>Disponible</i>	Currículo al servicio del aprendizaje	<i>Disponible</i>	Plan Sectorial de Educación 2022 – 2030	<i>Disponible</i>
Grenade	Education Act – Subsidiary Legislation	<i>Disponible</i>		<i>Non disponible</i>	Education Sector Plan 2023-30 Grenada Carriacou and Petit Martinique	<i>Disponible</i>
Guatemala	Ley de Educación Nacional	<i>Disponible</i>	Currículo Nacional Base de Guatemala	<i>Disponible</i>	Plan Estratégico Institucional 2020-2024	<i>Disponible</i>
Guyana	Laws of Guyana Chapter 39:01 Education Act	<i>Disponible</i>	Students' Resources (MOE web)	<i>Disponible</i>	Education Sector Plan 2021-2025	<i>Disponible</i>
Haití	Décret organisant le système éducatif haïtien	<i>Disponible</i>		<i>Non disponible</i>	Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF)	<i>Disponible</i>
Honduras	La Gaceta: Ley Fundamental de Educación	<i>Disponible</i>	CNB Currículo Nacional Básico	<i>Disponible</i>	Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030	<i>Disponible</i>
Nicaragua	Ley general de educación	<i>Disponible</i>	Currículo Nacional Básico	<i>Disponible</i>	Plan de Educación 2017-2021	<i>Disponible</i>
Sainte-Lucie	Chapter 18.01 Education Act	<i>Disponible</i>	Curriculum Guides CAMDU	<i>Disponible, mais non utilisé</i>	Education Sector Plan 2023-2028 Saint Lucia	<i>Disponible</i>
Saint-Vincent	Chapter 202 Education Act	<i>Disponible</i>	Curriculum Guides	<i>Disponible, mais non utilisé</i>	OECS Education Sector Strategy	<i>Disponible</i>

Annex 4
Nombre de documents mentionnant des termes associés à la résilience





www.adapted-lac.org



Laboratoire de recherche et
d'innovation en éducation pour
l'Amérique latine et les Caraïbes

