

Comment la résilience éducative est-elle comprise dans les pays **d'Amérique latine et des Caraïbes?**

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



Table des matières

Contributions	3
Remerciements	4
Présentation	5
1. Résilience éducative : renforcer les capacités des systèmes éducatifs face aux crises et aux défis	7
1.1 L'évolution du concept de résilience au fil du temps	7
1.2 La résilience éducative en action : modèles, cadres stratégiques et expériences régionales	9
2. Quels termes sont associés à la résilience éducative au niveau des systèmes ?	13
2.1 Termes associés à la résilience éducative	13
2.2 Menaces pesant sur les systèmes éducatifs et termes associés	15
3. Analyse de la résilience éducative : quelle est sa présence dans les pays membres du GPE ?	19
3.1 Méthode : analyse de contenu	19
3.2 Résultats de l'examen des documents	20
3.3 Analyse des thèmes émergents	21
<i>A. Résilience éducative : comment est-elle comprise dans les pays membres du GPE ?</i>	21
<i>B. Engagement envers le renforcement des systèmes éducatifs</i>	24
<i>C. Prévention, rétablissement et atténuation : que reconnaît-on et que manque-t-il ?</i>	26
<i>D. Défis et menaces auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs</i>	27
4. Un regard intersectionnel : attention portée aux populations vulnérables	33
4.1 Genre : inégalités dans le domaine éducatif	35
4.2 Handicap : vers une approche plus inclusive	37
4.3 Ethnicité : attention portée aux populations autochtones et afrodescendantes	38
4.4 Mobilité humaine : migration, déplacements et continuité éducative	39
4.5 Inégalités éducatives traversées par la pauvreté	41
5. Conclusions et perspectives sur la résilience éducative	44
6. Références	52
7. Documents considérés pour l'analyse de contenu	56
8. Annexes	59

Contributions

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

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

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

Andrea Lagos, coordinatrice de la formation des enseignants au SUMMA, a collaboré 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 collaboré 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-elle comprise dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes ? GRADE, SUMMA & UNICEF LACRO.

Remerciements

Nous remercions Dante Castillo-Canales, directeur des Politiques et des Pratiques innovantes de SUMMA, et Andrea Lagos, coordinatrice de la formation des enseignants de SUMMA, ainsi qu'Agustín de la Varga, responsable de l'éducation au Bureau régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes de l'UNICEF, pour leur précieuse révision et leurs retours sur le rapport.

Nous adressons également une reconnaissance particulière à Dante Castillo-Canales pour l'idéation du nom du projet AdaptED. Nous remercions en outre Raúl Chacón, directeur du Centre KIX LAC à SUMMA, et Mar Botero, coordinatrice de la mobilisation des connaissances et de la gestion des communautés de KIX LAC à SUMMA, pour leur appui et pour avoir servi de relais de communication avec les pays partenaires de l'Intercambio de Conocimientos e Innovación (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE, selon son sigle en anglais).

Nous adressons des remerciements particuliers à l'équipe des responsables de l'éducation de l'UNICEF, qui ont partagé des informations clés et facilité l'accès à une documentation pertinente des pays partenaires de GPE-KIX LAC : 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 appui de l'UNESCO, à travers Romina Kasman, Paula Klenner et Florencia Saffirio.

La présente révision du document résulte de l'intégration des commentaires de plusieurs personnes, notamment de l'équipe de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO, en particulier Alejandra Cardini, Mariana Clucellas et María Fernanda Luna ; de Jair Torres du Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophes (UNDRR, selon son sigle en anglais) et de Serhiy Kovalchuk du Centre de recherches pour le développement international (CRDI).

Ce travail a été soutenu par l'Intercambio de Conocimientos e Innovación du Partenariat mondial pour l'éducation, dans le cadre d'un effort conjoint avec le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) du Canada. Les opinions exprimées dans ce document ne reflètent pas nécessairement celles du CRDI, ni celles de son Conseil des gouverneurs ni de ses évaluateurs.

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

Présentation

La résilience éducative ne se réfère plus uniquement à une caractéristique associée aux individus, mais englobe la capacité de réponse, d'adaptation et de rétablissement des systèmes face aux défis et aux menaces qui mettent en péril la continuité du service éducatif. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un concept émergent, les contextes actuels, tels que la pandémie de COVID-19, ont mis en évidence la nécessité de mener des recherches, de sensibiliser et de promouvoir des initiatives visant à renforcer la résilience des systèmes. Dans cette perspective, à la fin de l'année 2024, l'Observatoire de la résilience éducative en Amérique latine, dénommé AdaptED¹, a été créé. Il fait partie du Fonds d'échange de connaissances et d'innovation (KIX, selon son sigle en anglais). La mise en œuvre de l'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 (CRDI).

Le présent document est le premier d'une série d'études thématiques portant sur les pays membres du GPE. En Amérique latine et dans les Caraïbes (ALC), les pays partenaires sont le Belize, la Dominique, El Salvador, la Grenade, le Guatemala, le Guyana, Haïti, le Honduras, le Nicaragua, Sainte-Lucie, et Saint-Vincent-et-les-Grenadines². Ces pays font face à des défis structurels liés à la couverture éducative, à la qualité des apprentissages, à l'achèvement de l'enseignement secondaire, aux fractures numériques, à la centralisation, ainsi qu'à la formation initiale et au développement professionnel des enseignants, entre autres, avec d'importantes variations quant au poids relatif de chacun selon les pays. Dans ce contexte, SUMMA, en collaboration avec GPE KIX, a publié dix études nationales³ qui approfondissent les défis⁴ et les opportunités des pays 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 ; ainsi qu'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://summaedu.org/biblioteca/todos-los-recursos/?_categoria_recursos=estudios-y-politicas-nacionales
 - 4 Afin d'en savoir davantage sur les défis propres à chaque pays, l'Annexe 1 présente certains des principaux indicateurs éducatifs de chacun des pays ciblés, qui servent de cadre contextuel à la discussion qui suit.
 - 5 KIX LAC n'entretient pas de collaboration directe avec le Belize ; il n'existe donc pas d'étude spécifique consacrée à ce pays.



Il s'agit d'un premier document de la série ; les travaux qui suivent examineront la présence du concept de résilience éducative, ses significations et ses pratiques dans les pays du GPE, en tenant compte des caractéristiques, des défis et des menaces auxquels les systèmes sont confrontés. Cette analyse vise à contribuer à l'identification et à la mobilisation des données probantes, ainsi qu'à la prise de décisions favorisant et renforçant la formulation de politiques publiques et de stratégies en matière de résilience.

1. Résilience éducative : renforcer les capacités des systèmes éducatifs face aux crises et aux défis

1.1 L'évolution du concept de résilience au fil du temps

La résilience est un concept issu du latin⁶, utilisé depuis le XVII^e siècle en physique et en ingénierie pour décrire des matériaux qui, malgré une altération, parviennent à retrouver leur forme ou leur position d'origine. Par la suite, au XX^e siècle, la recherche sur la résilience a émergé en psychologie autour des années 1970. Divers chercheurs, tels que Garmezy, Achenbach, Bowlby, Egeland, Gottesman, Rutter, Sameroff et Sroufe, ont commencé à étudier la résilience dans des phénomènes liés à la résistance à certaines pathologies psychologiques, aux niveaux individuel ou familial (Masten et al., 2021). Initialement, la recherche s'est structurée en quatre vagues. La première s'est concentrée sur l'identification des personnes capables de s'adapter positivement dans des contextes de risque, par opposition à celles qui n'y parvenaient pas, et la deuxième a analysé les processus expliquant les raisons d'une meilleure adaptation. À partir de ces travaux, la troisième vague a cherché à intervenir sur ces processus afin de promouvoir une meilleure réponse chez les jeunes en situation de vulnérabilité et, enfin, la quatrième vague a intégré des approches plus dynamiques et orientées vers les systèmes (Masten et al., 2021). Depuis lors, le concept s'est étendu à d'autres champs d'étude, tout en mettant constamment en évidence la capacité des individus à s'adapter, à surmonter ou à se rétablir face aux défis qu'ils rencontrent⁷ fréquemment (Granados et al., 2017).

Dans le champ de l'éducation, la résilience individuelle a été étudiée comme la capacité d'une personne à faire face à l'adversité et à s'en remettre (Fletcher et Sarkar, 2013, cité dans Cameron et al., 2024). Bien que, dans une perspective psychologique, la résilience ait été initialement conçue comme un trait intrinsèque chez les élèves comme chez les éducateurs, leur permettant d'affronter et de surmonter des perturbations éducatives, des travaux plus récents – tels que ceux de Masten (2021) – soutiennent qu'elle peut et doit également être favorisée par des pratiques éducatives,

6 Issu de l'anglais resilience, lui-même dérivé du latin resiliens, -entis, participe présent actif de resilire (« sauter en arrière, rebondir », « se replier »). Consulté auprès 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, qui a fait apparaître 5 370 000 références.

dans la mesure où elle constitue un mécanisme de soutien pour les élèves, en particulier pour ceux et celles en situation de vulnérabilité. À titre d'exemple, certaines de ces pratiques reposent sur le développement des fonctions exécutives et des interventions en matière de parentalité, telles que des rencontres scolaires entre parents et élèves visant à exercer ces compétences, la formation des enseignants et l'accompagnement individuel des enfants. Diverses études (Masten et al., 2015 ; Herbers, Cutuli, Supkoff, Narayan et Masten, 2014, cités dans Masten, 2021) indiquent que ces pratiques protègent les élèves et favorisent la résilience (Masten, 2021).

Au fil du temps, 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). Dans le prolongement de cette approche, le présent document analysera la résilience des systèmes, laquelle renvoie à « la capacité d'un système éducatif à absorber, résister et s'adapter aux perturbations tout en assurant la continuité de ses fonctions vitales » (Dulks et al., 2023, p. 3). Cette perspective suscite un intérêt international croissant : King et Surdayarma (2025) ont récemment publié un ouvrage collectif rassemblant des études sur la manière dont différents pays ont fait face à la pandémie, aux phénomènes naturels conduisant à des catastrophes⁸ et aux conflits armés, ainsi qu'à l'impact des technologies dans les contextes éducatifs. Par la suite, nous utiliserons le concept de systèmes éducatifs résilients (ESR, selon son sigle en anglais).

Bien qu'il n'existe pas de consensus absolu sur le terme, plusieurs recherches convergent pour identifier les dimensions qui caractérisent les ESR. Selon Seng Tan et Jia (cités dans King et Surdayarma, 2025), un système résilient est celui qui parvient à se réorganiser efficacement afin de garantir la continuité des apprentissages. Cela suppose l'existence de structures résilientes, entendues comme les éléments qui soutiennent et permettent à un système éducatif de s'adapter face aux changements et aux crises, tels que de nouvelles règles, politiques et/ou infrastructures. Ces structures devraient en outre se caractériser par leur adaptabilité, leur agilité et une gestion efficiente des données. Viennent ensuite les processus résilients, qui correspondent à des actions fondées sur une approche écologique favorisant la synergie entre les différents acteurs du système éducatif, par exemple lors de la mise en œuvre d'un changement sectoriel. Le troisième élément concerne les personnes résilientes, dont la formation doit s'appuyer sur des valeurs guidant leurs actions face aux crises et aux défis. Cela s'inscrit dans le modèle socio-écologique, qui constitue

8 Selon le rapport intitulé « Perspectives sur les catastrophes en Amérique latine et dans les Caraïbes 2000 – 2022 », les catastrophes ne sont pas naturelles, car le rôle des sociétés dans la transformation des phénomènes ou des menaces est reconnu (UNDRR et OCHA, 2022).



le fondement de l'approche ESR selon Cameron et al. (2024), et qui promeut l'interaction et l'interconnexion des acteurs au sein des systèmes éducatifs, tout en plaçant l'individu au centre du modèle (Kelcey et al., 2024).

D'autres auteurs, tels que Dulks et al. (2023), soulignent également l'importance d'identifier certains éléments dans la définition, notamment la résilience des soutiens – incluant les autorités et les services d'urgence –, la résilience psychologique ou liée à la santé mentale, ainsi que la résilience des systèmes institutionnels ou structurels qui font partie des SER. Dans son ensemble, la résilience éducative implique l'interaction de multiples acteurs et dimensions, où non seulement les structures et les processus du système sont renforcés, mais où l'importance de soutenir le développement de la résilience des personnes est également reconnue comme un axe fondamental. En ce sens, le présent rapport s'appuie sur la littérature mentionnée afin de contribuer à la compréhension de la résilience éducative comme la capacité des systèmes à répondre, à s'adapter et à se rétablir face aux changements et aux menaces, grâce à l'interconnexion et au renforcement des structures, des processus et des personnes, en accordant une attention particulière aux groupes les plus vulnérables (Kelcey et al., 2024 ; Cameron et al., 2024 ; King et Surdayarma, 2025 ; Dulks et al., 2023).

1.2 La résilience éducative en action : modèles, cadres stratégiques et expériences régionales

L'une des premières tentatives de systématisation de la résilience éducative a été développée par l'Agence des États-Unis pour le développement international (United States Agency for International Development, USAID) en 2020, avec la création d'un premier modèle fondé sur trois niveaux que les pays peuvent atteindre face aux crises et aux menaces : (1) la capacité d'absorption et de réponse, qui renvoie à la manière de faire face aux chocs ou aux changements défavorables ainsi qu'aux stratégies mises en place pour en atténuer les effets ; (2) la capacité d'adaptation, qui permet le rétablissement à moyen et long terme, l'ajustement à la nouvelle réalité et la prise en compte spécifique des populations vulnérables ; et (3) la capacité de transformation, qui se concentre sur des changements plus profonds et cherche à les impulser à travers de nouveaux processus, structures et/ou politiques visant à renforcer la résilience des systèmes. Ces trois dimensions traversent de manière transversale les élèves, les écoles, les communautés et les institutions (USAID, 2020).

Le présent rapport met en évidence le terme « capacités » comme un axe fondamental pour aborder la résilience éducative, en particulier à partir de l'approche proposée par l'Institut international de

planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO. Dans cette perspective, la capacité renvoie aux ressources des personnes, des ménages, des communautés, des institutions et des systèmes qui leur permettent de faire face ou de résister à l'impact d'une menace (UNESCO, 2015). Selon l'UNESCO (2015), si un système éducatif dispose des capacités nécessaires – connaissances, procédures et ressources – pour garantir que chaque nouvelle école construite soit sûre face aux catastrophes, le risque sera réduit. Cette approche rejoint la littérature analysée par Seng Tan et Jia (2025) ainsi que le cadre de l'USAID (2020), dans la mesure où elle propose une résilience éducative articulant capacités, structures et acteurs à plusieurs niveaux.

Par ailleurs, dans l'agenda des efforts visant à mettre en pratique la résilience éducative, le Cadre global pour la sécurité scolaire 2022-2030, élaboré par la Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES) en collaboration avec l'IIEP-UNESCO et l'UNICEF (2015), occupe une place centrale. Ce cadre vise à garantir des environnements scolaires sûrs en plaçant la résilience au cœur de son approche. À cette fin, il accorde la priorité à la sécurité des élèves et du personnel éducatif, à la protection et à l'amélioration des infrastructures, ainsi qu'à la gestion de la continuité éducative. Il promeut également l'éducation à la réduction des risques, le renforcement des capacités des enseignants, l'élimination des obstacles affectant les groupes les plus vulnérables et la collaboration intersectorielle (GADRRRES, 2022).

La résilience éducative, en plus de contribuer au développement des capacités, requiert également l'articulation de réponses coordonnées entre de multiples acteurs et à différents niveaux. Selon l'UNESCO (2020), « il est nécessaire d'assurer une planification coordonnée entre les secteurs, les gouvernements et les partenaires humanitaires et de développement afin de répondre efficacement à la crise (...). Toute mesure adoptée dans le secteur de l'éducation doit être alignée sur les priorités nationales, tant au niveau central que décentralisé, afin d'améliorer la durabilité des efforts. En particulier, toute solution d'apprentissage à distance mise en œuvre doit s'appuyer sur les capacités existantes et être appliquée en étroite coordination avec les autorités éducatives nationales et infranationales, y compris les chefs d'établissement et les enseignants » (p. 3). Ainsi, la coordination ne constitue pas seulement un axe clé de la planification, mais également une dimension essentielle pour garantir la continuité du service éducatif en situation de crise.

La pandémie de COVID-19 a marqué un point de bascule qui a renforcé l'importance de l'approche de la résilience éducative, car elle a conduit, dans de nombreux cas, les gouvernements à fermer leurs écoles pendant de longues périodes. Dans ces conditions, le droit de millions d'élèves d'accéder à une éducation formelle a été affecté. Les ressources numériques et l'Internet sont alors devenus des



moyens de communication essentiels pour maintenir le lien entre enseignants et élèves, auxquels se sont ajoutés d'autres supports tels que la télévision et la radio, bien que ceux-ci ne permettent pas le niveau d'interaction offert par les outils numériques. De cette manière, la pandémie a mis en évidence un accès inégal aux ressources d'apprentissage et a, en outre, accentué les inégalités préexistantes. Les enfants en situation de vulnérabilité ont été les plus touchés, en particulier en Amérique latine et dans les Caraïbes, notamment ceux vivant en zones rurales, en situation de pauvreté, appartenant à des peuples autochtones et/ou en situation de handicap (García Jaramillo, 2020).

Face aux écarts révélés par la crise sanitaire, le Secrétaire général des Nations Unies a établi, dans une note d'orientation politique, la nécessité de renforcer la résilience des systèmes éducatifs afin de parvenir à un développement équitable et durable (Nations Unies, 2020). L'accent a été mis sur l'équité et l'inclusion, les mesures devant répondre aux besoins des élèves les plus vulnérables. De même, les capacités aux niveaux individuel, institutionnel et organisationnel ont été promues et renforcées pour faire face aux situations d'urgence, ce qui a nécessité d'assurer la coordination et le leadership entre les différents acteurs, ainsi que de stimuler des mécanismes de consultation et de communication (Nations Unies, 2020).

Bien que la pandémie constitue un exemple récent de l'impact global sur les systèmes éducatifs, la nécessité de renforcer la résilience éducative avait déjà été identifiée et travaillée antérieurement. À la suite des ouragans Irma et Maria, qui ont touché la région en 2017, l'UNICEF, par exemple, a promu la résilience à travers la mise en œuvre du Programme des écoles sûres des Caraïbes dans des pays comme la Dominique, ainsi que d'autres stratégies de protection sociale et de prévention en Haïti et de soutien aux infrastructures éducatives à Cuba (UNICEF, 2018).

Dans les Caraïbes, cette question est centrale en raison de l'exposition historique de la région à des menaces constantes induites par le changement climatique (UNESCO, 2023). Le rapport de l'UNESCO (2023) identifie comme populations particulièrement vulnérables les personnes économiquement défavorisées, les migrants en situation irrégulière, les filles et les femmes, les communautés rurales, les communautés autochtones et les personnes en situation de handicap.

Dans la continuité de ces efforts, considérés parmi les plus représentatifs en matière de résilience, il est nécessaire de continuer à mettre en place des actions d'urgence comprenant une réponse immédiate visant à atténuer leurs effets sur le système, ainsi qu'un processus de relèvement permettant de rétablir ce qui a été perdu et de garantir la continuité éducative. Comme nous le verrons plus loin, il existe des situations complexes et durables qui peuvent exiger des réponses



résilientes de la part des différents acteurs éducatifs, telles que la fourniture d'une éducation dans des contextes de pauvreté extrême et dans des quartiers marqués par des niveaux élevés de violence, ou encore la prestation de services éducatifs aux enfants migrants.

La manière dont les systèmes éducatifs font face à différentes menaces est étroitement liée à la notion de risque, entendue comme l'interaction entre l'exposition, les vulnérabilités et les capacités. Selon l'UNESCO (2015), « le risque est une fonction de l'exposition d'une société ou d'un système scolaire à différents types de menaces et de son niveau global de résilience » (p. 11). Renforcer la résilience éducative implique de reconnaître que les systèmes sont traversés par des inégalités et des vulnérabilités préexistantes, ainsi que par la probabilité que certaines menaces se manifestent avec une intensité accrue dans certains pays ou régions. Néanmoins, les capacités constituent un axe clé pour orienter ces réponses, comme le détaille la liste de termes présentée dans la section suivante.

Ainsi, compte tenu des menaces et des crises qui affectent les systèmes éducatifs, et de la nécessité croissante de renforcer leur capacité d'anticipation et de réponse, le présent document 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, appuyée par une revue théorique, des données et des entretiens avec des 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 du GPE) ?

Il importe de souligner que les significations et les pratiques de la résilience éducative ne se limitent pas aux seuls documents stratégiques et normatifs, ni aux témoignages d'experts et d'expertes ; toutefois, ces éléments constituent des apports pertinents permettant de construire une première approche pour la région de l'Amérique latine et des Caraïbes. Les sections suivantes présentent les termes utilisés dans l'analyse ainsi que les principaux résultats, y compris une section spécifique consacrée aux conclusions portant sur les populations vulnérables.

2. Quels termes sont associés à la résilience éducative au niveau des systèmes ?

La revue bibliographique présentée dans la section précédente a proposé un bref aperçu de certaines des perspectives dominantes dans la recherche sur la résilience, allant des approches centrées sur l'individu à celles abordant la résilience éducative au niveau des systèmes, ainsi que des progrès identifiés. En approfondissant cette nouvelle approche, des termes associés ont été identifiés, qui enrichissent le débat conceptuel et proposent de nouveaux éléments, caractéristiques et/ou dimensions pour l'analyse. Cela permet d'identifier les menaces et crises ayant 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 de leur présence au sein des systèmes éducatifs des pays membres du GPE et des principales menaces et défis auxquels ils font face. Ces termes ont été identifiés sur la base de la revue bibliographique et des 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, défis et/ou perturbations qui les affectent. Les 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 développent 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 constituent des éléments importants de la résilience éducative. Ainsi, il est possible d'observer les différentes manières 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 deviennent de plus en plus exigeants et diversifiés, mais également de développer des stratégies de contenir et de prévention, d'identifier la participation des 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 processus de rétablissement durables dans le temps (Kelcey et al., 2024).



Dans ce cadre, la première sélection de termes s'est basée sur le cadre analytique émergent élaboré par l'alliance GPE KIX en collaboration avec le CRDI⁹. Ce cadre présente des composantes stratégiques pour la résilience des systèmes éducatifs : renforcement, anticipation, planification, réponse et rétablissement, ainsi que prévention et atténuation. Son objectif est d'identifier les vulnérabilités du système éducatif à travers des interventions à trois niveaux : scolaire, intermédiaire et systémique. Il favorise également la conception de plans, de procédures et de politiques de mise en œuvre en situation d'urgence, permettant d'anticiper et de gérer les perturbations susceptibles de survenir à l'avenir. Pour cela, l'implication et la préparation de divers acteurs sont essentielles. Cette approche inclut des stratégies pour garantir des réponses à court, moyen et long terme face aux crises, ainsi que des mesures destinées à répondre aux besoins des populations vulnérables.

Sur la base de ce cadre analytique, les termes sélectionnés pour l'analyse sont : résilience, capacité de réponse, renforcer, anticiper, rétablir, atténuer et prévenir. Par ailleurs, deux autres termes proposés dans le modèle de l'USAID ont été inclus : capacité de faire face et capacité d'adaptation (USAID, 2020). Pour l'identification de ces termes, le travail de l'IIEP de l'UNESCO sur la résilience et les capacités a également été pris en compte (UNESCO, 2015). Il est nécessaire de définir ces termes afin d'évaluer leur présence dans les documents clés de chaque pays (voir Tableau 1).

Tableau 1
Définition des termes associés à la résilience éducative identifiés

Liste des termes	Définition (**)
Résilience	Capacité des enfants, des familles, des communautés et des systèmes à s'adapter, à se renforcer et à maintenir leur fonctionnement face aux défis, changements et/ou menaces (catastrophes, crises politiques, épidémies, conflits armés ou violences en général).
Renforcer	Améliorer la capacité de réponse d'un système grâce à des stratégies durables, en garantissant son adaptation et sa continuité face aux défis ou crises.
Anticiper	Prévoir les défis futurs grâce à la planification stratégique, l'analyse des expériences passées et l'identification de scénarios possibles.
Rétablir	Restaurer un système par des actions à court, moyen et long terme, en assurant sa continuité, son adaptation et son amélioration face aux urgences futures.

9 Consultez le document suivant : <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/education-system-resilience-gpe-kix-scoping-study-working-paper>

Prévenir	Mettre en œuvre des stratégies et des actions qui réduisent la probabilité de crises et atténuent leurs impacts.
Atténuer	Adopter des mesures pour réduire les impacts des crises ou catastrophes.
Capacité d'adaptation	Prendre des décisions éclairées et modifier les stratégies de soutien et autres approches en réponse aux changements sociaux, économiques et environnementaux à long terme.
Capacité de réponse	Créer un environnement favorable au changement systémique à travers des mécanismes de gouvernance, des politiques et régulations, des normes culturelles et de genre, des réseaux communautaires et des mécanismes de protection sociale formels et informels.
Capacité de faire face	Réduire l'exposition et la sensibilité aux crises et facteurs de stress par des mesures préventives et des stratégies appropriées, afin d'éviter des impacts négatifs durables.

** Définitions adaptées de USAID (2020), Cameron et al. (2024) et Bethke, L., Bird, L., & Sigsgaard, M. (2015) – Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO (2015).

2.2 Menaces pesant sur les systèmes éducatifs et termes associés

Les menaces ou chocs qui frappent le monde se transforment en défis pour l'éducation. Les catastrophes¹⁰, le changement climatique, les conflits, les épidémies et la violence sont des défis connus et en augmentation, tandis que de nouvelles menaces apparaissent également. La littérature souligne la nécessité pour le secteur éducatif d'améliorer ses capacités de réponse face à des menaces connues et inconnues (Rodriguez-Segura et Whitcomb, cité dans King et Suryadarma, 2025).

De plus, l'éducation en tant que droit humain suppose l'équité dans l'accès et la qualité du service pour tous. Dans ce contexte, l'équité ne se limite pas à l'égalité des chances éducatives, mais inclut également l'attribution de ressources accrues aux populations les plus vulnérables. Il s'agit aussi d'assurer la permanence à l'école et, en même temps, de garantir que les parcours éducatifs s'accompagnent d'apprentissages de qualité et des acquis attendus (IPEBA, 2011). Outre les défis structurels liés à la qualité, à l'accès et à l'équité, les pays subissent également les effets négatifs de

10 D'après la revue de la littérature et les consultations menées, il est pertinent de souligner les tensions que génère le terme « catastrophes ». Selon le rapport Disaster Outlook for Latin America and the Caribbean 2000–2022 de l'UNDRR et de l'OCHA (2023) : « La connaissance généralisée du risque de catastrophes a évolué ces dernières années grâce aux efforts et au soutien du monde académique et des professionnels impliqués pour reconnaître l'indubitable complexité et responsabilité humaines dans la création, le maintien et la matérialisation du risque de catastrophes. En conséquence clair, nous n'utilisons plus le terme "catastrophes naturelles", en reconnaissance explicite du rôle des sociétés dans la transformation des phénomènes ou menaces naturelles en catastrophes » (p. 11).



ces menaces et défis, qui, dans un monde interconnecté, se produisent de manière en chaîne et se complexifient, générant des conséquences sociales, économiques et environnementales (UNDRR et OCHA, 2023).

Un premier 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 et des effets dévastateurs sur les infrastructures (Duran, 2010). Cette catastrophe a mis en évidence les conditions préexistantes de la population haïtienne et a aggravé significativement la crise politique et économique du pays, ainsi que l'augmentation de la violence et des déplacements. De plus, 80 % des écoles ont été endommagées ou détruites, affectant la continuité des études des enfants et adolescents (PNUD, 2011). Un autre exemple récent est l'éruption volcanique à Saint-Vincent-et-les-Grenadines en 2020. Le volcan La Soufrière s'est activé le 29 décembre et est resté actif jusqu'au 22 avril 2021, la période d'explosion ayant eu lieu durant les 13 derniers jours de l'année. Plus de 20 000 personnes vivaient dans cette zone ; 4 500 d'entre elles ont été évacuées et 2 950 se sont installées dans des refuges. En outre, 40 % des hôpitaux se trouvaient en zone à risque, deux ont dû être évacués et mis hors service, et cette situation s'est produite parallèlement à la pandémie (Organisation Panaméricaine de la Santé, 2021).

Au cours des dernières années, les pays membres du GPE ont été confrontés à d'autres types de catastrophes, notamment la tornade Sara (2024), l'ouragan Beryl (2024), l'ouragan María (2017) et la tempête tropicale Erika (2015). 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 cycles de pauvreté et les inégalités parmi les familles les plus vulnérables (Nusche et al., 2024).

Par ailleurs, l'Amérique latine et les Caraïbes sont reconnues comme une région présentant des niveaux élevés de violence, de criminalité organisée, d'instabilités politiques et d'inégalités sociales, qui affectent chaque année les parcours éducatifs des enfants et adolescents (UNESCO, 2024). Lors de la Réunion régionale de haut niveau pour la prévention et la gestion de la violence dans le secteur de l'éducation de l'UNESCO, en 2021, il a été souligné que « le manque de compréhension globale de la violence et de son interrelation 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 dignes, exacerbent la prévalence et l'impact de la violence dans l'éducation » (p. 1). C'est pourquoi les menaces pesant sur les systèmes éducatifs ne doivent

pas être considérées isolément, puisqu'elles se produisent simultanément ou sont interconnectées, nécessitant des actions coordonnées.

Il convient de noter que parmi les différentes perturbations affectant les systèmes éducatifs, certaines peuvent entraîner l'interruption du service en raison de la fermeture des écoles, avec un fort impact sur les parcours éducatifs des élèves. Toutefois, ces types de menaces peuvent également entraîner des transformations dans la manière dont les élèves accèdent à l'éducation, ce qui implique de renforcer les capacités d'adaptation dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que dans la coordination et la gestion, en particulier dans les contextes vulnérables (King et Surdayarma, 2025).

Sur la base de ces informations et des entretiens réalisés, une série de termes associés aux menaces ou défis auxquels les systèmes devraient montrer de la résilience a été sélectionnée. Cette deuxième liste de termes – liée aux menaces pesant sur les systèmes éducatifs – comprend les concepts suivants : changement climatique, catastrophes, ouragan, séismes, inondations, sécheresses, tempêtes, urgence, épidémies, crises, ainsi que d'autres facteurs liés à la migration, au crime et à la violence. Les définitions de ces termes sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2

Définition des termes associés aux menaces pesant sur la continuité du service éducatif

Liste des termes	Définitions (**)
Changement climatique	Variations des températures et des régimes climatiques sur le long terme dues à des facteurs naturels et/ou aux activités humaines (Nations Unies, s.d.).
Catastrophes	Perturbation grave du fonctionnement d'une communauté ou d'une société à toute échelle en raison d'événements dangereux interagissant avec les conditions d'exposition, de vulnérabilité et de capacité, entraînant un ou plusieurs des effets suivants : pertes et impacts humains, matériels, économiques et environnementaux (Nations Unies, 2016).
Ouragan	Type de tempête se déplaçant rapidement en spirale, originaire des océans tropicaux chauds, et caractérisé comme le phénomène le plus destructeur lié au climat (OMS, 2020).
Séismes	Mouvement violent et soudain du sol causé par le déplacement des plaques tectoniques à travers la croûte terrestre (OMS, s.d.).
Inondations	Se produisent lorsque l'eau dépasse les limites habituelles d'un ruisseau, d'une rivière ou d'un autre plan d'eau, ou s'accumule dans des zones normalement sèches (OMS, 2020).

Sécheresses	Périodes prolongées de sécheresse causées par le manque de pluie, avec des répercussions sur l'agriculture, la santé, l'économie, l'énergie et l'environnement (OMS, 2020).
Tempêtes	Phénomène résultant de la présence de masses d'air et de décharges électriques se formant 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	Type d'événement produisant ou pouvant produire une série de conséquences, nécessitant des actions coordonnées de manière urgente (OMS, 2020).
Épidémies	Survenue de maladies, comportements ou événements liés à la santé au sein d'une communauté ou d'une région pendant une période indéterminée (OMS, 2020).
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).
Violence	Intention physique, de pouvoir ou de menace contre soi-même, une personne, des groupes ou des communautés pouvant générer divers types de dommages (OPS, s.d.).
Crime	Acte impliquant une infraction à la loi et considéré comme sanctionnable (Nations Unies, s.d.).

**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 membres du GPE ?

Dans la section précédente, la liste des termes associés à la résilience éducative (Tableau 1) et des menaces pesant sur les systèmes éducatifs (Tableau 2) a été présentée. Dans ce qui suit, nous analyserons la présence de ces termes dans trois types de documents clés pour chaque pays. Avant de présenter les résultats, la méthode utilisée est brièvement décrite.

3.1 Méthode : analyse de contenu

La méthode d'analyse de contenu a été utilisée, permettant d'identifier la présence de termes dans les documents clés des pays. Selon Neuendorf (2002), cette technique de recherche permet de caractériser un phénomène à partir de l'interprétation d'un message contenu dans des documents, en s'appuyant sur l'intersubjectivité de ceux qui les lisent et les analysent (Cueto et al., 2016).

Dans le cadre de l'analyse, trois types de documents ont été sélectionnés pour chacun des onze pays ciblés : la loi sur l'éducation, le programme scolaire et le plan stratégique du secteur. Tout d'abord, les lois sur l'éducation ont été utilisées, constituant le cadre normatif et réglementaire des systèmes éducatifs, et contenant généralement les droits et règles qui encadrent les élèves, les enseignants et les autres acteurs (Imber & van Geel, 2009). Ensuite, le programme scolaire présente l'ensemble des plans d'études, programmes et activités, tout en reflétant également le cadre de référence pour le bien-être et le développement des élèves, selon l'approche adoptée et les actions mises en œuvre (Njeng'ere, 2014). Enfin, le plan stratégique de l'éducation établit les lignes directrices, objectifs et actions garantissant le développement éducatif du pays, à partir d'une identification du contexte et d'une liste de priorités.

Les documents sélectionnés pour chaque pays ont été publiés sur les périodes suivantes : lois sur l'éducation entre 1982 et 2022, programmes scolaires entre 2004 et 2022, et plans stratégiques entre 2014 et 2023. Il convient de noter que les pays membres du GPE peuvent disposer de cadres d'action propres et de plans complémentaires dans le domaine de l'éducation, qui ne sont pas inclus dans cette analyse. Ainsi, ce document constitue une première approche comparative du concept de résilience éducative, sans prétendre à l'exhaustivité. Au contraire, il vise à offrir une opportunité,

après sa publication, de continuer à approfondir les progrès en matière de résilience dans chaque pays. De plus, les documents normatifs et stratégiques peuvent servir d'outils pour identifier la manière dont les processus sont structurés au sein des systèmes éducatifs (Tan & Chua, 2025).

L'Annexe 2 présente un tableau listant les pays et la disponibilité de ces documents. Si l'accès au document était possible, il a été codé comme « disponible » ; s'il n'a pas été trouvé via des recherches internet ou des consultations auprès de personnes clés, il a été codé comme « non disponible ». Pour les documents trouvés mais dont le format ne permettait pas la recherche de mots-clés, le code utilisé était « disponible, mais non utilisé ». 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 pour chaque type de document et, entre parenthèses, le nombre de pays dans lesquels ces termes apparaissent. Par exemple, le mot « résilience » est trouvé 120 fois dans les plans stratégiques et figure dans 7 des 11 pays membres du GPE. De plus, une liste des totaux pour chaque terme est également fournie.

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)	Programme scolaire (7/11)	Plans stratégiques (11/11)	
Termes associés à la résilience				
Résilience	0	2 (1)	120 (7)	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
Rétablir	1 (1)	0	0	1
Prévenir	13 (5)	7 (4)	5(4)	25
Atténuer	0	0	3 (2)	3

<i>Menaces pesant sur les systèmes éducatifs et termes associés</i>				
Changement climatique	0	2 (2)	22 (9)	24
Désastres	4 (4)	22 (5)	117(10)	143
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)	19 (8)	23
Épidémies	1 (1)	0	1 (1)	2
Urgences	9 (4)	1 (1)	25 (5)	35
Crises	3 (1)	0	36 (6)	39

**** Remarque :** 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 « Programme scolaire », le terme « résilience » est mentionné deux fois, et ces occurrences se trouvent toutes dans un seul document. Élaboration propre à partir des documents clés listés à l'Annexe 3.

3.3 Analyse des thèmes émergents

Dans la section précédente, la fréquence des termes associés à la résilience éducative ainsi que des menaces ou défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs a été présentée (Tableau 3). Dans ce qui suit, la présence de ces termes dans les documents clés de chaque pays sera analysée.

A. Résilience éducative : comment est-elle comprise dans les pays membres du GPE ?

Le terme « résilience » n'apparaît pas dans les lois sur l'éducation et est presque absent des programmes scolaires examinés. L'exception est le Programme national du Belize, où le terme apparaît deux fois et reconnaît les changements qui surviennent dans le monde, soulignant ainsi l'importance de prêter attention à l'adaptabilité structurelle, à l'innovation et à la résilience. Bien que les documents identifient la présence de menaces affectant la continuité éducative, l'approche de la résilience semble davantage centrée sur l'individu, mettant l'accent sur la nécessité de promouvoir chez les élèves des compétences pour faire face à ces défis, telles que l'analyse des conflits et la résolution de problèmes (Ministry of Education of Belize, 2022).

Dans le cas des plans stratégiques examinés, le terme « résilience » apparaît 120 fois et est réparti dans sept pays : Belize, Dominique, Grenade, Guatemala, Guyana, Honduras et Sainte-Lucie (voir Annexe 4 détaillée par pays). Cependant, la Dominique est le pays présentant la fréquence la plus élevée, avec 102 occurrences dans son Plan stratégique 2023-2030. Ce document indique que la résilience constitue une priorité nationale, avec des efforts visant à améliorer le bien-être des élèves, le renforcement institutionnel, les infrastructures scolaires, la résilience climatique et l'utilisation des technologies. Un système d'information au niveau scolaire, appelé OpenSis, associé au questionnaire scolaire annuel, permet de collecter des données sur le système éducatif du pays, par exemple pour identifier les élèves disposant d'un accès à Internet et aux dispositifs technologiques (Ministry of Education of Dominica, 2024). Le pays cherche également à renforcer les compétences des élèves, notamment la connaissance de la réduction des risques et de la résilience, associée à la santé mentale, au bien-être psychosocial et à la résilience climatique. Bien que le terme « résilience éducative » ne soit pas explicitement utilisé, plusieurs dimensions présentes dans la littérature sont intégrées dans l'agenda national, ce qui constitue un point saillant dans le cadre de la présente étude (Ministry of Education of Dominica, 2024).

Depuis l'ouragan Maria en 2018, la Dominique a mis en place la Stratégie nationale de développement de la résilience (NRDS, pour son sigle en anglais), visant à renforcer les infrastructures et à établir des systèmes de protection sociale capables de répondre de manière adéquate aux menaces. Bien que cette stratégie ne soit pas spécifique au secteur de l'éducation, le plan stratégique indique que « la NRDS 2030 exhorte le ministère de l'Éducation à construire et gérer un système éducatif sensible socialement et environnementalement, réactif, pertinent au niveau national et compétitif au niveau mondial » (Ministry of Education of Dominica, 2024, p.36). De plus, le document examiné comporte un tableau sur l'alignement du plan stratégique avec les engagements éducatifs nationaux, régionaux et internationaux, dont la NRDS (2024) est l'un des responsables. Par ailleurs, le document mentionne la Caribbean Disaster Emergency Management Agency (CDEMA) afin de garantir que les exigences pour des écoles sûres soient respectées et que toutes soient résilientes face aux phénomènes climatiques et aux menaces (NRDS, 2024). Il s'agit d'une agence intergouvernementale régionale spécialisée dans la gestion des catastrophes, non seulement pour la Dominique, mais également pour la communauté caribéenne (CARICOM). Parmi les pays GPE participants figurent Belize, Grenade, Guyana, Haïti, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Pour les six autres pays où le terme apparaît, les mentions sont davantage liées au renforcement de la résilience dans le contexte de la pandémie de COVID-19, notamment en matière de pédagogie

pour Grenade et le Honduras (Ministry of Education of Grenada, 2023 ; Secretaría de Educación de Honduras, 2019) ; de transformation numérique et de prise en charge des populations vulnérables dans le Plan stratégique du Guyana (Ministry of Education of Guyana, 2021). À Sainte-Lucie, l'accent est mis sur la résilience climatique des écoles et le renforcement du soutien psychosocial (Ministry of Education of Saint Lucia, 2023), tandis qu'au Belize, l'attention se porte sur le renforcement des capacités des élèves, également mentionnées dans le curriculum (Ministry of Education of Belize, 2021). Enfin, au Guatemala, le plan national de développement K'atun : Nuestra Guatemala 2032 (PND) souligne la nécessité de garantir la capacité de résilience dans le cadre du développement du pays jusqu'en 2032 (Gobierno de Guatemala, 2020).

Dans sept pays (Belize, Dominique, Grenade, Guatemala, Guyana, Honduras et Sainte-Lucie), le terme « résilience » a été trouvé dans les plans stratégiques étudiés, et les domaines liés à ce concept concernent l'infrastructure institutionnelle, la technologie et l'innovation, ainsi que les capacités et le bien-être des élèves. À Sainte-Lucie, comme en Dominique, le concept est associé à la résilience climatique des écoles, ce qui est soutenu par la littérature (Bazin et Saintis, 2021 ; Nusche et al., 2024).

La faible présence du terme « résilience » dans les lois sur l'éducation et les curricula pourrait refléter le fait que ce concept n'est pas encore consolidé dans l'usage général des documents officiels. Cela peut s'expliquer par le fait que les principaux progrès proviennent surtout des organisations internationales, ou bien que les gouvernements l'abordent à travers d'autres termes associés, d'autant plus que beaucoup de ces documents datent de plusieurs années.

Compte tenu de cela, en plus du terme « résilience », le tableau 1 présente également la liste des termes liés à la résilience éducative, selon la revue de la littérature. Ces termes ont été inclus car, même si les pays n'utilisent pas le mot « résilience », ils peuvent néanmoins mettre en œuvre des pratiques ou actions qui y sont associées. Les termes du modèle USAID – capacité de réponse, d'adaptation et de gestion du stress – ont été très peu mentionnés. En revanche, les termes issus du cadre émergent de l'IDRC – renforcer, atténuer, prévenir, anticiper et récupérer – ont été plus fréquemment recensés dans les documents¹¹. La présence de ce groupe de termes permet de se rapprocher des stratégies et actions prédominantes dans les pays GPE pour faire face aux défis. Les sections suivantes approfondiront l'analyse de ces termes.

.....
11 Dans l'Annexe 6, un tableau montre le nombre de documents dans lesquels chaque terme associé à la résilience a été enregistré.

B. Engagement envers le renforcement des systèmes éducatifs

Selon le Tableau 3, qui montre la fréquence des termes par type de document, le concept « fortalecer » (renforcer) se distingue nettement avec 458 occurrences, principalement dans les plans stratégiques (348). Il est donc pertinent d'examiner dans quels contextes spécifiques il est le plus utilisé et quelles actions l'accompagnent. Le mot « fortalecer » est associé à des actions ou stratégies touchant différents aspects éducatifs des pays, visant à garantir 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 aux populations vulnérables, le renforcement des infrastructures, la formation des enseignants, la gestion éducative et la conception des programmes scolaires.

Dans trois des onze pays étudiés, le terme « fortalecer » apparaît accompagné de la notion d'identification et d'attention aux populations vulnérables¹². C'est le cas du Salvador, où l'impact de la COVID-19 a conduit à un repositionnement stratégique face aux urgences et aux catastrophes pour les familles les plus vulnérables (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2019). Au Belize, il s'agit de « fortalecer le cadre législatif, réglementaire et politique pour garantir que les enfants ayant des besoins divers aient un accès équitable à une éducation de qualité et pertinente dans l'environnement le plus propice » (Government of Belize, 2021, p.68). Au Honduras, le renforcement vise l'efficacité interne du système éducatif, la réduction du décrochage scolaire et l'attention aux enfants déplacés et aux migrants de retour (Secretaría de Educación de Honduras, 2019, p.71).

Une façon de comprendre la résilience consiste à passer par le renforcement du système, en particulier en lien avec les infrastructures éducatives et les espaces sûrs. Trois pays fournissent des informations liées à ce terme. 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). En Guatemala, l'accent est mis sur le Programme de Nutrition Scolaire, qui vise à étendre la couverture éducative et à favoriser la rétention des élèves grâce à une prise en charge intégrale (Gobierno de Guatemala, 2020). Santa Lucia reconnaît que l'une de ses priorités est la promotion et le maintien d'espaces de travail sûrs ; en outre, l'Évaluation Nationale de l'Infrastructure propose de « fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación de las escuelas a los riesgos climáticos y los desastres, que también funcionan como refugios de emergencia » (Ministry of Education, 2023, p.19). Il n'est pas possible d'affirmer que ces objectifs soient déjà mis en œuvre

.....
12 Pour plus d'informations sur les populations vulnérables, voir la section 3 du document.

dans tous les cas, mais il est clair que ces pays considèrent comme prioritaire le renforcement des infrastructures et des espaces adaptés.

Ensuite, la formation des enseignants occupe une place importante dans les pays de l'Organisation des États de la Caraïbe orientale (OECO). Par exemple, dans le plan stratégique de Grenade, il est prévu de prioriser un programme visant à améliorer la qualité et l'apprentissage par le renforcement des compétences professionnelles du corps enseignant (Ministry of Education of Grenada, 2023). Avec Guyana, l'accent est mis sur l'amélioration des compétences d'apprentissage et la réforme des programmes scolaires (Ministry of Education of Grenada, 2023 ; Ministry of Education of Guyana, 2021). Concernant la gestion et la gouvernance, Santa Lucia prévoit de 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'espaces de travail sûrs» (Ministry of Education, 2023, p.21). Ce point rejoint ce que soulignent Seng Tan et Jia En Chua (2025), où l'agilité et l'adaptabilité sont des éléments clés pour répondre et gérer les changements en matière de résilience éducative : l'agilité renvoie à la rapidité de la réponse et l'adaptabilité à la manière de gérer et de mettre en œuvre les perturbations. Enfin, en ce qui concerne le lien entre renforcer et la conception curriculaire, Guyana cite l'exemple de l'Union européenne et souligne la nécessité de renforcer des compétences telles que la langue, l'alphabétisation, les mathématiques, les sciences et l'ingénierie, les compétences numériques, personnelles et sociales, civiques, l'esprit d'entreprise, ainsi que la conscience et l'expression culturelle (Ministry of Education of Guyana, 2021).

Le terme fortalecer fait référence à l'amélioration de la capacité de réponse d'un système par des stratégies durables, assurant son adaptation et sa continuité face aux défis ou crises (voir Tableau 1). Dans les résultats obtenus, le renforcement s'applique aux cinq dimensions mentionnées, avec une priorité sur l'infrastructure scolaire et les espaces sûrs dans les pays GPE. Cela ne signifie pas nécessairement que des programmes sont déjà en cours, car de nombreux plans stratégiques ont été publiés récemment ou sont en cours de publication, comme c'est le cas de Dominica, Grenade et Santa Lucia. Il convient de noter que cet exposé n'inclut pas Haïti et le Nicaragua, car aucun résultat relatif à ce terme n'a été enregistré, ce qui ne signifie pas que le renforcement n'est pas pris en compte dans ces pays.

C. Prévention, rétablissement et atténuation : que reconnaît-on et que manque-t-il ?

La présence des termes « prévenir » (25), « atténuer » (3), « rétablir » (1) et « anticiper » (1) est nettement moindre que celle des termes mentionnés dans la section précédente. Cela n'implique pas pour autant que des stratégies de ce type ne soient pas abordées dans les systèmes éducatifs des pays GPE, mais seulement que les documents examinés montrent moins de résultats. Comme on peut le constater dans le Tableau 1, chaque terme remplit une fonction particulière, incluant la prévision des défis, la mise en œuvre de stratégies pour réduire la probabilité de crises, le rétablissement du système par des actions à court, moyen et long terme, et l'amélioration de la capacité de réponse. Tous ces éléments fonctionnent de manière interdépendante pour créer des systèmes éducatifs plus résilients dans des contextes de crise.

Concernant les résultats liés au terme « prévenir », les lois sur l'éducation mettent l'accent sur la prévention des maladies dans l'espace scolaire, les pays GPE qui utilisent des mécanismes pour fermer les écoles en cas de propagation étant le Belize, la Grenade et Saint-Vincent-et-les-Grenadines. 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), tandis que le Guatemala relie ce terme à la prise en charge des élèves ayant des besoins particuliers (Congreso de la República de Guatemala, 1991). Bien que le terme soit mentionné dans ces cinq pays, aucun cadre ne montre une approche visant à garantir la continuité éducative face aux crises au-delà des maladies et/ou épidémies, ni à inclure d'autres types de menaces. De plus, un seul pays le relie aux besoins des populations vulnérables. Les six autres pays ne contiennent pas ce terme.

Dans les programmes scolaires, quatre pays incluent le terme « prévention ». Il est promu à travers l'apprentissage de quatre compétences : prévention des maladies telles que le VIH par une éducation à la santé et à la vie familiale (Ministry of Education of Dominica, 2004), prévention des catastrophes (Gobierno de la República de Guatemala, 2016), prévention des accidents et promotion de la sécurité (Secretaría de Educación de la República de Honduras, 2003) et prévention des conflits (Ministry of Education of Guyana, 2020). Dans les plans stratégiques, les pays mentionnant ce terme sont : le Belize, axé sur la prévention de la faim, de l'obésité et d'autres formes de malnutrition chez les enfants vulnérables (Government of Belize) ; le Salvador, à travers la prévention et la protection des droits des enfants (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021) ; la Grenade, qui cherche à prévenir les barrières d'accès à l'éducation (Ministry of Education of Grenada, 2023) ; et Haïti, qui se concentre sur la prévention des catastrophes en raison de leurs effets sur le système éducatif (MENFP, 2020).



Concernant le terme anticiper, entendu comme la capacité de prévoir de futures perturbations à travers l'identification et l'analyse d'expériences passées et futures, le seul document qui en fait mention est le Plan stratégique d'Haïti. Celui-ci reconnaît la nécessité d'une approche systémique, dans laquelle les actions stratégiques sont planifiées de manière interconnectée. Cela implique que l'affrontement des défis ne peut être envisagé de façon isolée, mais doit reposer sur l'analyse des interrelations entre leurs différentes composantes. Cette approche est ainsi mise en évidence : « L'approche systémique : planifier des actions stratégiques de manière interconnectée » (MENFP, 2020, p. 14).

Le terme atténuer n'est mentionné que dans deux pays. Le Belize le propose comme l'un des principaux objectifs de son Plan stratégique, puisqu'il est « conçu pour protéger l'avenir : atténuer les menaces susceptibles d'affecter le système éducatif, aujourd'hui et à l'avenir » (Government of Belize, 2021). De même, la Dominique souligne que, sur la base des leçons tirées de la pandémie, de l'ouragan Maria et de la tempête tropicale Erika, le ministère de l'Éducation a été amené à réaliser des investissements significatifs afin d'atténuer les interruptions scolaires, notamment par l'installation d'Internet, la distribution de dispositifs numériques aux élèves et l'amélioration des conditions de services dans les établissements scolaires (Ministry of Education, 2023).

Enfin, le terme rétablir n'apparaît pas dans les documents examinés, à l'exception de la Dominique, où le contexte dans lequel il est mentionné n'est pas en lien avec la présente étude. L'analyse montre que, dans ce type de documents, les termes mentionnés apparaissent avec une fréquence moindre et, lorsqu'ils sont présents, ils se concentrent principalement sur des thématiques liées aux infrastructures, à la sécurité scolaire, à la santé et aux catastrophes. Toutefois, il n'a pas encore été possible d'observer des réponses interconnectées mettant en évidence la manière dont la continuité de l'éducation est garantie face aux menaces. Par conséquent, il conviendrait d'approfondir l'analyse à ce niveau, en identifiant également la relation entre le renforcement et les stratégies de prévention, de rétablissement, d'atténuation et d'anticipation des crises dans les systèmes éducatifs.

D. Défis et menaces auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs

En revenant au Tableau 3, où sont également présentés les résultats des termes associés aux menaces et aux défis du système éducatif, on observe que ceux qui présentent la plus forte fréquence et le plus grand nombre d'occurrences sont : catastrophes, ouragan, crises et urgences. Si l'analyse se fait selon le nombre de pays qui les utilisent, deux autres termes apparaissent : changement climatique

et migration. Ces deux termes, ainsi que celui de catastrophes, apparaissent dans 10 des 11 pays, principalement dans leurs plans stratégiques d'éducation (voir Annexe 5, ventilée par pays). En revanche, dans le cas des lois et des curricula, chaque terme a été recensé dans au moins trois pays.

En premier lieu, la revue de la littérature sur la résilience a permis d'identifier un grand nombre d'auteurs qui établissent un lien entre celle-ci et le changement climatique. Par exemple, Nusche et al. (2024) décrivent en profondeur la relation entre ce concept et son impact sur les systèmes éducatifs. Actuellement, il est reconnu que les événements climatiques extrêmes perturbent l'éducation de 40 millions d'élèves chaque année à l'échelle mondiale (Nusche et al., 2024). Lorsque les pays ne disposent pas de mesures d'adaptation, les conséquences sont plus importantes en termes d'infrastructures scolaires, de santé et d'apprentissage. Pour cette raison, il est nécessaire de prioriser une approche de l'ESR qui contribue à faire face aux défis liés au changement climatique et à s'en remettre. Dix des onze pays du GPE mentionnent au moins une fois ce terme dans leurs documents : Belize, Guyana, Dominique, El Salvador, Grenade, Guatemala, Haïti, Honduras, Nicaragua et Sainte-Lucie. Dans neuf d'entre eux, la mention figure dans les plans stratégiques et, dans le cas du Belize, elle est relevée dans sa loi sur l'éducation. Le seul pays qui ne le mentionne pas dans ses documents est Saint-Vincent-et-les-Grenadines, et cette information se fonde sur le document le plus récent publié sur le site web pour la période 2014-2019. Toutefois, il convient de préciser que, dans le cadre de cet exercice, il n'a pas été possible d'accéder au curriculum ni au dernier plan stratégique.

Les résultats obtenus abordent le changement climatique selon différentes approches : la sensibilisation, la gestion des risques et l'adaptation en lien avec les Objectifs de développement durable (ODD). Certains pays mentionnent des stratégies déjà existantes, telles que le Plan national d'urgences et de contingences et le Plan d'éducation face au changement climatique et de gestion intégrale des risques (2012-2022) d'El Salvador (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2019). En deuxième lieu, le Guatemala dispose d'une Loi-cadre sur le changement climatique visant à planifier des actions face aux risques associés, et au Honduras, une stratégie nationale de lutte contre le changement climatique a été élaborée en lien avec les Objectifs de développement durable (ODD). Dans les autres pays, le terme n'est pas accompagné de plans ou de lois spécifiques, mais les menaces et l'absence de réponse sont mentionnées. Par exemple, la Grenade reconnaît l'absence de stratégies de prévention et de préparation face aux catastrophes et à leur impact sur les écoles (Ministry of Education of Grenada, 2023). De même, Haïti considère les sécheresses, les inondations et la déforestation comme certaines de ses menaces les plus récurrentes (MENFP, 2020)

En ce qui concerne l'analyse de contenu du terme catastrophe, la recherche a montré qu'il s'agit du deuxième concept le plus mentionné (voir Tableau 3) et qu'il est présent, au minimum, dans l'un des documents de tous les pays. Dans le cas des lois sur l'éducation, le plus grand nombre de mentions correspond au Nicaragua (2), et le Guatemala est le pays qui présente la plus forte fréquence dans le curriculum (14 mentions). Il convient de souligner que, pour ce pays, aucun document couvrant l'ensemble des niveaux du primaire et du secondaire n'a été trouvé ; par conséquent, le curriculum de la sixième année du primaire a été sélectionné comme référence. Par ailleurs, dans les plans stratégiques des pays du GPE, 117 mentions ont été recensées, la Dominique étant le pays qui enregistre le plus grand nombre.

Le rapport *Apprentissage interrompu* de l'UNICEF (2024) offre un panorama mondial des interruptions scolaires liées au climat et décrit comment les systèmes éducatifs sont affectés à grande échelle par des catastrophes associées à ce type de phénomènes. L'interruption de la scolarité peut être la conséquence de dommages causés aux infrastructures scolaires ou du fait que les écoles sont utilisées comme refuges pour les familles touchées (UNICEF, 2024). Certaines lois sur l'éducation dans les pays du GPE semblent reconnaître cette problématique. En outre, il est identifié que le type de réponse de la Dominique, de la Grenade, de Sainte-Lucie et de Saint-Vincent-et-les-Grenadines est associé à la fermeture temporaire ou permanente des écoles, du moins au niveau normatif. Bien que le Belize ne contienne pas le terme « catastrophes », deux mentions du terme « menaces naturelles » ont été relevées, lequel est lié au respect des normes et exigences lors de la construction des écoles.

Dans cinq pays (Honduras, Guyana, Guatemala, El Salvador et Nicaragua), l'approche axée sur la formation et la prévention prédomine dans les curricula. Cela implique de reconnaître ce que sont les catastrophes et les différents types de catastrophes existants. En outre, les formes d'atténuation et les effets qu'elles peuvent avoir sur le pays sont diffusés. Enfin, lors de la recherche de ce terme, une loi axée sur les catastrophes a été identifiée dans le cas du Guatemala, à savoir la Loi de coordination nationale pour la réduction des catastrophes (Décret 109-96 ; Gobierno de Guatemala, 2020).

Enfin, le Plan du secteur de l'éducation 2023-2030 de la Dominique se distingue par l'enregistrement de 55 mentions du terme catastrophes. Bien que ce document n'ait pas été officiellement publié, il est reconnu au niveau national ainsi que par des organismes internationaux tels que l'UNICEF, la Banque mondiale et l'OECS. En ce qui concerne le contenu associé à ce terme, « l'infrastructure résiliente aux catastrophes » est mise en avant comme un pilier important de l'Initiative de sécurité scolaire des Caraïbes (CSSI, selon son sigle en anglais), laquelle est mentionnée tout au long du texte. Au niveau des établissements scolaires, la nécessité d'inclure des plans d'urgence et des stratégies de réduction

des risques de catastrophes (DRR, selon son sigle en anglais) dans les plans de développement des écoles est reconnue. Le terme DRR est mentionné avec une fréquence élevée dans le document.

D'autre part, le plan fait référence à la Stratégie régionale pour la gestion intégrale des catastrophes et au Cadre de résultats 2014-2024, un cadre stratégique régional élaboré par l'Agence caribéenne pour la gestion des urgences en cas de catastrophes, qui travaille également avec le Belize, la Grenade, la Guyana, Haïti, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Enfin, le terme catastrophes est lié à l'ouragan Maria, survenu en 2017, à la suite duquel des stratégies d'apprentissage à distance et de réduction des risques de catastrophes ont été mises en œuvre afin de soutenir la continuité éducative. À cet égard, il est proposé que, dans le cadre « du renforcement institutionnel et du développement des capacités en matière de réduction des risques de catastrophes, ces efforts seront encore renforcés grâce au plan visant à accroître la résilience du secteur » (Ministerio de Educación, 2023, p. 81).

Un autre des termes mentionnés est la migration. Avant de présenter les résultats, il convient de préciser que celle-ci n'est pas abordée comme une menace, mais qu'elle est incluse dans cette section dans la mesure où il s'agit d'un défi imbriqué dans divers facteurs, face auquel le droit à l'éducation doit être garanti. De nombreux enfants et adolescents en situation de vulnérabilité voient leurs trajectoires éducatives interrompues en raison de la mobilité, notamment sous les formes de la migration et du déplacement. Selon l'OIM (2014), la mobilité humaine permet de cadrer les différentes formes de déplacement des personnes, lesquelles seront précisées dans la section 4. En outre, il est important de mettre l'accent sur la migration, car « la situation actuelle représente une alerte pour la réalisation du droit à une éducation inclusive, équitable et de qualité, offrant des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. D'autant plus que, dans le monde, les personnes se déplacent à la recherche de meilleures et de plus grandes opportunités pour atteindre une vie digne, et que leurs droits ne sont pas garantis dans les pays de transit et de destination, y compris leur droit à l'éducation » (UNESCO, 2024, p. 5).

Un rapport de l'UNESCO mentionne 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 ¹³montrent qu'El Salvador, le Guatemala, la Guyana, Haïti, le Honduras et le Nicaragua comptaient, en 2023, un nombre élevé de personnes ayant quitté

.....

13 L'indicateur de migration nette de la Banque mondiale mesure la différence entre le nombre de personnes entrant dans un pays et le nombre de personnes le quittant sur une période donnée. Par exemple, une valeur négative telle que -600 indique que 600 personnes de plus ont quitté le pays ou la région qu'il n'y en a entré.

le pays. En revanche, au Belize, 600 personnes de plus sont entrées dans le pays qu'il n'en est sorti, ce qui crée un besoin au sein du système éducatif pour les prendre en charge, en particulier lorsqu'elles ne parlent pas la langue locale. En ce qui concerne la fréquence du terme, celui-ci est mentionné dans huit pays : Belize (1), El Salvador (3), Guatemala (1), Guyana (1), Haïti (1), Honduras (1), Sainte-Lucie (1) et Saint-Vincent-et-les-Grenadines (10). Les mentions se trouvent spécifiquement dans les plans stratégiques, à l'exception du Guatemala (1), qui l'inclut également dans son curriculum.

L'analyse de contenu montre que la migration est liée à d'autres facteurs économiques, sociaux et éducatifs, ce qui soutient l'idée de l'existence de conditions de vulnérabilité interconnectées. Par exemple, le plan stratégique d'El Salvador décrit le pays comme caractérisé par un manque d'opportunités, des inégalités socioéconomiques et une faible mobilité sociale. Cela est associé à des niveaux élevés de violence qui « frappent quotidiennement ses habitants, et c'est pour cette raison que la migration est devenue une option pour des milliers de compatriotes qui ne trouvent pas d'opportunités pour se développer ou même pour rêver d'un projet de vie porteur de valeur » (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021, p. 12). Pour le Honduras et Haïti, le terme migration est associé à l'abandon scolaire. En 2014, la crise humanitaire au Honduras a entraîné la sortie de 18 244 élèves du pays. C'est pourquoi le plan stratégique met l'accent sur la nécessité d'une politique globale de droits humains permettant l'insertion des enfants migrants rapatriés (Secretaría de Educación de Honduras, 2020).

Les résultats relatifs à ce terme incluent également la migration interne au Guatemala et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, où l'on observe un déplacement des zones rurales vers les zones urbaines ainsi qu'une surpopulation d'élèves dans les établissements scolaires urbains (Gobierno de Guatemala, 2020). En outre, au Guatemala, la population autochtone a dû migrer en raison de divers facteurs, ce qui implique de prendre en compte sa diversité linguistique dans d'autres contextes, mais sans stratégie adéquate permettant son inclusion (Gobierno de Guatemala, 2020). Dans le cas de Sainte-Lucie, la migration est considérée comme un élément important dans l'analyse des taux de scolarisation dans l'enseignement primaire (Ministry of Education, 2023). Dans la majorité des pays, le contenu des documents est lié à un diagnostic de la situation nationale et à l'importance de politiques globales pour y répondre. En outre, plutôt qu'une relation causale ou des effets directs, la migration fait partie d'un ensemble de facteurs interconnectés parmi lesquels se distinguent les catastrophes, la violence, la pauvreté, l'abandon scolaire et le manque d'attention accordée aux zones rurales et aux populations autochtones, entre autres. Dans ces contextes de vulnérabilité, de nombreuses personnes et communautés se voient contraintes de se déplacer.



De même, les termes crise et urgences sont étroitement liés à ce qui précède. Dans les documents examinés, le terme crise est utilisé dans des contextes institutionnels, politiques et socioéconomiques propres aux pays, ainsi que pour décrire leurs effets sur les systèmes éducatifs. En ce qui concerne les pays du GPE, sont notamment impliqués la gestion éducative et la formation des enseignants (Haïti et El Salvador), ainsi que l'interruption des cours due à la fermeture des écoles (Honduras et Grenade).

Enfin, nous souhaitons souligner le travail de l'Agence nationale de gestion des catastrophes de la Grenade, de Carriacou et de Petit Martinique (NaDMA), qui est responsable de l'allocation budgétaire en matière de catastrophes et d'urgences. Sont également reconnues l'Organisation nationale de gestion des urgences à Sainte-Lucie, une organisation équivalente à Saint-Vincent, le Bureau de gestion des catastrophes en Dominique, ainsi que la Commission de défense civile en Guyana, entre autres. Dans tous ces cas, ces entités assurent la gestion de la réponse nationale face aux catastrophes en étroite collaboration avec les ministères de l'Éducation (MoE).

4. Un regard intersectionnel : attention portée aux populations vulnérables

Étant donné que l'approche de la résilience éducative adoptée ici repose sur l'hypothèse selon laquelle l'interruption des parcours scolaires affecte plus sévèrement les groupes les plus vulnérables, la présente section approfondit l'analyse des élèves vivant dans des conditions de pauvreté, incluant dans certains cas des populations autochtones ou afrodescendantes, des élèves en situation de handicap, des migrants ou des personnes déplacées. En outre, la dimension de genre est intégrée comme un axe central de l'analyse, en tenant compte à la fois du rôle historique de relégation auquel les femmes ont été confrontées dans la majorité des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, ainsi que des défis spécifiques rencontrés par les élèves de sexe masculin (Cameron et al., 2024 ; Gobierno de Guatemala, 2020 ; MINED, 2017 ; Ministry of Education, 2023). Selon l'Organisation mondiale de la Santé (2022), les populations vulnérables sont des « personnes qui partagent une ou plusieurs caractéristiques faisant l'objet de discrimination ou des circonstances sociales, économiques, culturelles, politiques ou sanitaires défavorables, et qui les empêchent d'exercer leurs droits ou de bénéficier de l'égalité des chances » (p. 51). Le Tableau 4 présente des indicateurs associés à ces groupes. Toutefois, des statistiques actualisées ne sont pas disponibles pour certains d'entre eux.

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

	Indice d'inégalité de genre – GGI (2023)	% de population afrodescendante	% de population rurale (2023)	Indice de Gini	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%	39.9 (2018)	-	-	-
Dominique	-	-	28%	-	-	-	-
El Salvador	0.362	-	25%	39.8 (2023)	21,400	93	7

Grenade	0.226	-	63%	43.8 (2018)	-	-	-
Guatemala	0.480	0,2% (2018)	47%	45.2 (2023)	18,200	1	99
Guyana	0.427	20,8% (2012)	73%	45.1 (1998)	13	0	100
Haïti	0.618	-	40%	41.1 (2012)	95 800	96	4
Honduras	0.437	1.0% (2001)	40%	46.8 (2023)	3 800	47	53
Nicaragua	0.408	-	40%	46.2 (2014)	330	30	70
Sainte-Lucie	0.327	-	81%	43.7 (2015)	-	-	-
Saint-Vincent	-	-	46%	-	-	-	-

Remarque : L'indice d'inégalité de genre (GI) reflète les désavantages fondés 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 réalisations 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 l'ensemble des dimensions mentionnées (PNUD, 2023).

Le pourcentage de la population rurale, identifié par la Banque interaméricaine de développement (BID), mesure la proportion de personnes vivant dans des zones rurales au sein de la population totale d'un pays ou d'une région.

L'indice de Gini mesure le degré selon lequel la distribution des revenus entre les individus ou les ménages au sein d'une économie s'écarte d'une distribution parfaitement égalitaire. La valeur 0 représente l'égalité parfaite, tandis qu'un indice de 100 indique le niveau maximal d'inégalité.

La Banque mondiale présente le pourcentage de personnes vivant dans des zones rurales au sein de la population totale d'un pays ou d'une région.

Les nouveaux déplacements internes se réfèrent au nombre de personnes contraintes d'abandonner leur domicile à l'intérieur des frontières de leur pays en raison de conflits, de violences, de catastrophes ou d'actions d'origine humaine, enregistrés au cours d'une période donnée (UNICEF, 2023).

Les symboles (-) indiquent l'absence de données pour les pays concernés.

Adapté 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).

La prise en compte éducative des groupes vulnérables a revêtu une certaine importance dans la revue de la littérature réalisée. À cet égard, Cameron et al. (2024) soulignent que l'ESR 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 – ainsi que l'achèvement des parcours scolaires avec l'acquisition des connaissances et compétences correspondantes – ne soit pas réservé uniquement aux populations privilégiées. En outre, la littérature montre que les groupes vulnérables mentionnés précédemment sont affectés de manière disproportionnée face aux menaces et aux contextes de crise, ce qui indique que les gouvernements doivent orienter leurs efforts vers l'élaboration intégrale de politiques et de programmes garantissant l'accès et le maintien dans l'éducation (UNDRR, 2015, cité dans Cameron et al., 2024).

Un aspect indispensable pour l'analyse des populations vulnérables dans les pays du GPE est l'intersectionnalité. Bien que la littérature examinée sur la résilience éducative ne mentionne pas explicitement cette approche, l'EGIS et les dimensions du cadre émergent y sont étroitement liées. Dans un premier temps, l'intersectionnalité a été principalement utilisée dans le champ du genre afin d'aborder conjointement des éléments tels que le genre, la race et la classe, cette dernière étant comprise, dans la majorité des cas, à partir du niveau socioéconomique. Kimberlé Crenshaw (1991) soutient que cette approche fonctionne comme une « lentille » permettant de comprendre comment diverses formes d'inégalité opèrent conjointement et se renforcent mutuellement. Transposé au champ éducatif, l'approche intersectionnelle permet d'analyser l'interaction des dimensions de vulnérabilité des élèves (Varsik et Gorochovskij, 2023). Autrement dit, un élève peut être exposé à des crises ou à des défis éducatifs accrus s'il est simultanément confronté à des facteurs tels que le fait d'être migrant, d'appartenir à un groupe autochtone ou afrodescendant, de vivre avec un handicap ou de se trouver en situation de pauvreté (Cueto, Miranda et Vásquez, 2016). Cueto et al. (2016) suggèrent que le genre, l'ethnicité, le handicap et la pauvreté sont des éléments susceptibles d'interférer avec les résultats dans l'enseignement de base.

À partir de l'examen des documents, cinq dimensions d'exclusion seront présentées, lesquelles constituent des obstacles au développement éducatif des élèves des pays du GPE. Bien que cette division soit organisée en sections, la mise en évidence de cette approche intersectionnelle permet de reconnaître que de multiples facteurs affectent simultanément les enfants et les adolescents. De manière générale, les pays du GPE montrent que, lorsque les populations vulnérables sont mentionnées dans les curricula, les lois et, dans une plus large mesure, dans les plans stratégiques, les résultats mettent l'accent sur la nécessité de garantir l'accès à l'éducation, d'atténuer les inégalités et de protéger les groupes vulnérables face aux menaces croissantes.

4.1 Genre : inégalités dans le domaine éducatif

Dans les situations de crise, les inégalités de genre déjà existantes dans le domaine éducatif tendent à s'aggraver. Les filles et les femmes sont plus susceptibles de subir des préjudices que les hommes. Selon ONU Femmes (2023), elles font déjà face à un accès inégal aux ressources économiques, politiques et sociales, et les cas de violences sexuelles et de genre augmentent (Cameron et al., 2024).

En ce qui concerne les pays du GPE, les résultats se concentrent sur deux types de priorités : l'accès équitable à l'éducation et l'adaptation curriculaire. Bien qu'il soit évident que l'équité de genre demeure un défi pour la majorité des pays, ceux-ci reconnaissent la nécessité de promouvoir des stratégies visant à y répondre. Le Guatemala, El Salvador et le Nicaragua exposent la manière dont les barrières structurelles affectent les trajectoires éducatives des élèves, en particulier celles des femmes. Dans le cas d'El Salvador, il existe une Politique d'équité et d'égalité de genre du MINEDUCYT, qui vise à éradiquer la violence de genre. Au Guatemala et au Nicaragua, les filles font face à davantage d'obstacles pour accéder à l'école et s'y maintenir. Les grossesses et les mariages précoces, ainsi que les stéréotypes de genre, constituent des facteurs qui limitent leurs opportunités éducatives (Gobierno de Guatemala, 2020 ; MINED, 2017). À cet égard, la nécessité de promouvoir des politiques intersectorielles est reconnue :

« Tous les enfants, filles et garçons, hommes et femmes devraient avoir les mêmes possibilités de recevoir une éducation de qualité, d'atteindre des niveaux de formation équivalents et de bénéficier de manière égale des avantages de l'éducation. Une attention particulière doit être accordée aux adolescentes et aux jeunes femmes susceptibles d'être affectées par des problématiques telles que la violence de genre, le mariage des enfants, les grossesses précoces et la surcharge des tâches domestiques, ainsi qu'à celles qui vivent dans des zones à forte pauvreté ou dans des régions rurales isolées. Dans les contextes où les jeunes se trouvent en situation de désavantage, 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 également la santé, la justice, la bonne gouvernance et l'émancipation vis-à-vis du travail des enfants » (MINED, 2017, p. 107).

À Sainte-Lucie et en Guyana, l'approche est différente, car ce sont les garçons qui présentent des niveaux de performance scolaire plus faibles et des taux de scolarisation inférieurs, avec un écart de 6 % en faveur des filles (Ministry of Education of Guyana, 2021). À Sainte-Lucie, le faible rendement est associé au manque d'adaptation curriculaire, à des infrastructures déficientes dans les établissements du secondaire et, en particulier, au « soutien disproportionné accordé aux garçons en raison des constructions sociales et des processus de socialisation, ainsi qu'à l'absence de modèles masculins positifs et de mentors pour les garçons » (Ministry of Education, 2023, p. 16). Dans les deux cas, il est illustré comment les rôles de genre peuvent avoir un impact sur les trajectoires éducatives des élèves masculins, et également sur celles des femmes, comme mentionné précédemment.

Tous les pays du GPE ont mentionné au moins une fois le terme « genre » dans leurs documents. Il convient de souligner que, dans aucun d'entre eux, la diversité des identités de genre n'a été prise en



compte, l'approche s'étant limitée aux hommes et aux femmes. Les avancées présentent certaines différences entre les pays, comme le Belize et la Grenade, où l'accès universel à l'éducation est priorisé, ce qui implique de s'attaquer aux inégalités structurelles, tandis que d'autres se sont concentrés sur les adaptations curriculaires et l'élaboration de politiques. De nombreux documents examinés relient l'approche de genre à d'autres facteurs tels que la pauvreté, la migration, l'ethnicité et le handicap, ce qui renforce l'objectif d'adopter une perspective plus intersectionnelle de la résilience éducative.

4.2 Handicap : vers 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 durables qui, en interaction avec diverses barrières, peuvent entraver leur participation pleine et effective à la société sur la base de l'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 dans l'allocation de ressources destinées aux personnes en situation de handicap. En outre, l'accès aux données concernant les enfants en situation de handicap est limité¹⁴. Pendant la pandémie, l'accès à l'éducation a constitué un défi pour de nombreux pays, mais cela a été encore plus critique pour les élèves présentant un type de handicap (Banque mondiale, 2020, cité dans Cameron et al., 2024).

Les documents examinés rendent compte des barrières d'accès auxquelles sont confrontés les élèves en situation de handicap. Bien qu'Haïti dispose de stratégies sectorielles en matière d'accès, de qualité et de gouvernance, leur mise en œuvre demeure un obstacle, puisque moins de 5 % des enfants en situation de handicap fréquentent les établissements scolaires, qu'ils soient spécialisés ou ordinaires (MENFP, 2020). De manière similaire, la couverture de l'éducation spécialisée au Honduras n'est que de 0,1 %, alors que 10 % de la population a déclaré présenter un type de handicap (Secretaría de Educación de Honduras, 2019). Par ailleurs, les lois sur l'éducation de la Dominique, de la Grenade et de Saint-Vincent considèrent que les familles et les écoles doivent notifier aux autorités la nécessité d'une prise en charge spécialisée, sans que ces autorités ne soient précisées. Saint-Vincent et la Grenade mentionnent que les élèves présentant un handicap sévère peuvent

.....

14 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 (2017-2023) ont été examinés ; les deux font partie de l'Aperçu de l'éducation de l'UNICEF. Cependant, des données n'ont été identifiées que pour trois pays : le Guyana, le Honduras et El Salvador. Voir le lien suivant : <https://data.unicef.org/topic/education/overview/>

être exclus de l'enseignement ordinaire (Ministry of Education, Saint Vincent and the Grenadines, 2014 ; Ministry of Education of Grenada, 2023).

Les pays du GPE identifient des obstacles à l'inclusion des élèves en situation de handicap et, dans certains cas, plusieurs reconnaissent la nécessité de mettre en œuvre de nouvelles stratégies. Certains pays sont davantage axés sur le renforcement des méthodologies au sein de l'éducation spécialisée, tandis que d'autres suggèrent la mise en place de soutiens spécialisés et adaptés directement dans les établissements scolaires ordinaires. Cette dernière option révèle une approche plus inclusive, qui a permis d'obtenir de bons résultats selon des pratiques reconnues au niveau international.

4.3 Ethnicité : attention portée aux populations autochtones et afrodescendantes

Au fil des années, les peuples autochtones et afrodescendants ont été confrontés à des situations d'exclusion et d'iniquité, parmi lesquelles se distinguent les inégalités d'accès à l'éducation. L'un des principaux progrès réside dans le fait que les pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont commencé à se reconnaître comme multiethniques et pluriculturels, ce qui constitue un fondement pour l'élaboration de politiques futures (Bello et Rangel, 2000). Néanmoins, de nombreux groupes ethniques vivent dans des territoires ruraux ou isolés, où les services sociaux et les infrastructures sont précaires, et dont l'installation est nettement plus coûteuse que dans les zones urbaines à forte densité de population. Cela implique qu'en cas de catastrophes ou de situations de crise, les conséquences soient plus graves dans les zones rurales. En outre, comme l'a mis en évidence la pandémie, il existe dans de nombreux pays une fracture en matière d'accès aux ressources technologiques et à la connectivité pour les étudiants autochtones, afrodescendants et/ou vivant en milieu rural (Cameron et al., 2024).

Il convient de souligner qu'il existe des différences entre les pays des Caraïbes et ceux d'Amérique centrale. Dans des pays comme le Honduras, le Salvador et le Guatemala, la population afrodescendante représente une proportion plus faible et est, dans de nombreux cas, considérée comme un groupe minoritaire. En revanche, dans les Caraïbes insulaires, les populations afrodescendantes constituent la majorité et, dans certains pays, font partie des élites politiques et économiques. À cet égard, leur agenda politique est principalement orienté vers la revendication de réparations historiques liées aux impacts du colonialisme et de l'esclavage, en exigeant des

mécanismes de justice et de réparation, étant donné que la pauvreté et la vulnérabilité continuent d'affecter de larges secteurs de la population afrodescendante (Agudelo, 2019).

En ce qui concerne l'examen des documents, six des onze pays du GPE intègrent des approches ou des stratégies liées à la diversité ethnique, en particulier aux populations autochtones et afrodescendantes : le Honduras, le Guatemala, le Nicaragua, le Belize, la Guyana et la Dominique. Les approches sont diverses, mais elles se concentrent principalement sur la reconnaissance de la diversité et sur l'existence de l'éducation interculturelle bilingue (EIB). Le Nicaragua se définit comme un pays pluriethnique et pluriculturel et mentionne la mise en œuvre de l'EIB dans les communautés autochtones et afrodescendantes (MINED, 2017), tout comme le Honduras, qui reconnaît les identités culturelles et ethniques du pays (Secretaría de Educación de Honduras, 2019).

L'analyse de la situation des populations autochtones et afrodescendantes repose sur la collecte de données propres à chaque pays. À cet égard, le Honduras met en évidence la situation de vulnérabilité de la population autochtone, indiquant que « les données montrent que les taux d'analphabétisme de ce groupe ethnique sont significativement supérieurs à la moyenne nationale, en particulier ceux du groupe lenca, qui représente plus de 50 % de la population ethnique minoritaire du pays et dont le taux d'analphabétisme dépasse de 7 points de pourcentage la moyenne nationale » (El Diálogo-FEREMA, 2017, p. 20 ; Secretaría de Educación de Honduras, 2019, p. 25). Les données de la Guyana mettent également en évidence des différences dans les taux d'abandon scolaire selon les groupes ethniques. Par exemple, les enfants afro-guyaniens occupent la deuxième place parmi les taux les plus élevés d'exclusion scolaire (Ministry of Education of Guyana, 2021).

4.4 Mobilité humaine : migration, déplacements et continuité éducative

Une grande partie de la couverture médiatique a contribué à ce que les questions liées à la migration et aux déplacements soient perçues de manière négative et polarisée (OIM, 2012). Néanmoins, lorsqu'on parle de migration, il est indispensable de la situer dans le concept de mobilité humaine, qui renvoie au déplacement de personnes d'un lieu à un autre dans l'exercice de leur droit à la libre circulation. Les raisons peuvent être volontaires ou forcées, avec l'intention de rester pour des périodes courtes ou longues. Dans ce processus, des limites géographiques ou politiques sont franchies, dans des contextes internes ou internationaux. Comme le souligne l'Organisation internationale pour les migrations (2012), l'utilité de ce concept est « d'intégrer en une seule idée

toutes les formes de mouvement de personnes, telles que le refuge, la migration internationale, la mobilité forcée liée à des crimes transnationaux (traite des personnes), la mobilité dans le cadre de systèmes d'intégration, entre autres. En outre, il est reconnu que chacune de ces formes de mobilité est influencée par une série de facteurs — sociaux, politiques, culturels, économiques, etc. — qui ne présentent pas des caractéristiques similaires dans tous les cas » (p. 17).

Dans ce cadre, définir et analyser les personnes migrantes peut s'avérer complexe, et les difficultés à parvenir à une définition consensuelle sont reconnues dans la littérature examinée. Selon le rapport de l'OIM publié en 2024, la migration n'est pas uniforme à l'échelle mondiale, mais répond à de multiples processus et dynamiques. Elle ne se réduit pas uniquement à des raisons économiques, mais constitue très souvent une stratégie pour accéder à des biens essentiels, tels que l'éducation et la santé, qui ouvrent de nouvelles opportunités tant pour la personne migrante que pour ses enfants ou sa famille (OIM, 2024).

En ce qui concerne l'éducation, de nouvelles tendances de mobilité exercent une pression croissante sur le droit à l'éducation. L'UNESCO (2022) a souligné l'augmentation des mouvements de type forcé : en 2017, 250 millions de migrants internationaux ont été recensés, dont 67 millions déplacés de force en raison de la pauvreté, de la violence et des catastrophes. En outre, on observe une augmentation de l'ampleur et de la fréquence des effets du changement climatique, ainsi qu'une interaction entre des conditions de pauvreté, des situations de fragilité et des environnements vulnérables qui influencent les processus migratoires. Ces dynamiques ne coexistent pas seulement, mais interagissent de différentes manières selon les pays, affectant à la fois les personnes en situation de mobilité et les communautés d'accueil. Pour ces raisons, la demande d'éducation figure parmi les principales priorités, ce qui met sous pression la capacité des États à garantir ce droit (UNESCO, 2022).

Pour l'Amérique centrale et les Caraïbes, les dynamiques migratoires sont variées. En Amérique centrale, la sous-région joue à la fois le rôle de territoire de transit et de zone d'origine pour les migrants cherchant à atteindre les États-Unis. « Depuis le début de 2022, une augmentation importante du nombre de migrants traversant la sous-région d'Amérique centrale a été enregistrée, en particulier au Panama, au Costa Rica, au Nicaragua, au Honduras, au Salvador et au Guatemala » (OIM, 2024, p. 34). En ce qui concerne les personnes qui se déplacent depuis cette sous-région, la violence criminelle, l'instabilité politique et la pauvreté constituent les principaux facteurs qui alimentent la migration irrégulière, exposant en outre les personnes à des risques tels que l'extorsion, la violence sexuelle et la séparation familiale. De son côté, la Caraïbe se caractérise

traditionnellement par l'émigration, de nombreuses personnes quittant leur pays pour s'installer dans d'autres régions. Toutefois, la migration intrarégionale est également manifeste et s'explique principalement par les écarts d'opportunités d'emploi et de salaires entre les pays de la sous-région. Par exemple, la Barbade, l'un des pays aux revenus les plus élevés, attire des migrants en provenance du Guyana et de Saint-Vincent. Dans les deux sous-régions, le changement climatique, les catastrophes, l'insécurité et la violence sont des facteurs qui influencent les déplacements de population (OIM, 2024).

De nombreux cas dans la région montrent que les flux migratoires incluent des enfants et des adolescents qui nécessitent une prise en charge éducative (Elías et al., 2022). À leur arrivée dans de nouveaux territoires, ils sont confrontés à des défis tels que « la barrière linguistique, les normes, la xénophobie, les procédures légales et administratives, l'absence de documents d'identité (et, dans certains pays, la crainte d'être détecté, détenu ou expulsé) ainsi que la reconnaissance du niveau d'éducation acquis dans le pays d'origine » (Elías et al., 2022, p. 14). Selon l'OIM (2012), la vulnérabilité des migrants peut être observée tout au long du cycle migratoire, c'est-à-dire qu'elle peut se manifester à différentes phases : le départ, le transit, l'entrée, le séjour et le retour.

L'analyse de contenu de la section 3 a mis en évidence que certains pays du GPE promeuvent des mesures globales, comme c'est le cas du Guyana, où une politique d'enseignement de la langue maternelle est proposée pour la population vénézuélienne (Ministry of Education of Guyana, 2021). Au Honduras, il est mentionné qu'une politique intégrale de droits humains est nécessaire afin de permettre « la réinsertion de ces enfants migrants expulsés dans l'école et la communauté. Il existe des expériences positives indiquant que la création d'espaces de coexistence et de socialisation saine favorise cette insertion. Il est également souligné que le rôle des institutions est fondamental, et pas seulement celui des institutions liées à l'enfance » (Secretaría de Educación de Honduras, 2019, p. 27). À partir de ces observations, les futures études de l'Observatoire AdaptED chercheront à approfondir les significations de la mobilité humaine, en termes de migration et de déplacement, qui caractérisent la région, ainsi que la manière dont les pays l'abordent.

4.5 Inégalités éducatives traversées par la pauvreté

Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) soutient que la pauvreté « est l'incapacité des personnes à vivre une vie tolérable, et distingue entre la pauvreté de revenu et la pauvreté humaine. La première renvoie à la privation dans une seule dimension – le revenu –,

soit parce que l'on considère qu'il s'agit du seul appauvrissement pertinent, soit parce que toute privation peut être réduite à un dénominateur commun. En revanche, la seconde correspond à un appauvrissement dans de multiples dimensions : la privation d'une vie longue et saine, de connaissances, d'un niveau de vie digne et de la participation » (dans CEPAL et UNICEF, 2010, p. 23). Dans l'approche d'Amartya Sen (tel que cité dans CEPAL et UNICEF, 2010), la pauvreté comporte de multiples dimensions, et il existe une catégorie appelée « fonctionnements », selon laquelle les êtres humains doivent avoir accès à la santé, à l'éducation, à la nutrition, à la participation et à l'intégration dans la société.

Diverses recherches ont montré comment la pauvreté affecte de multiples manières le droit à l'éducation. Elles démontrent qu'il existe un lien clair entre les deux, qui a un impact sur la fréquentation scolaire et les résultats d'apprentissage. En outre, de nombreux élèves sont contraints d'entrer précocement sur le marché du travail et, dans certains cas, de faire l'expérience de formes d'exploitation ou de risques accrus de vulnérabilité découlant de la précarité économique et de l'interruption de leurs trajectoires éducatives (UNESCO et CEPAL, 2010). En particulier, les groupes en situation de pauvreté ou d'extrême pauvreté sont ceux qui sont le plus fréquemment exclus du système éducatif.

En Amérique latine et dans les Caraïbes, la pauvreté constitue un défi persistant pour les gouvernements. D'une part, l'UNICEF signalait déjà il y a plus d'une décennie que les efforts consacrés à la lutte contre la pauvreté infantile augmentaient et qu'ils étaient mis en œuvre selon une approche multidimensionnelle et fondée sur les droits (UNICEF, 2010). En outre, la région a enregistré des avancées dans la réduction tant de la pauvreté modérée que de l'extrême pauvreté. Les progrès les plus importants ont eu lieu entre 2000 et 2012, période durant laquelle le taux de pauvreté est passé de 50 % à 30 %, avant de se stabiliser jusqu'à la pandémie, moment où le pourcentage a de nouveau augmenté (Rodríguez et al., 2023).

À partir de là, il convient de souligner que les systèmes éducatifs sont confrontés à d'importantes vulnérabilités dans le cadre de la réduction de la pauvreté. Rodríguez, Sánchez et Ñopo (2023) indiquent qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, la faiblesse des systèmes de protection sociale et les déficiences dans la fourniture de services éducatifs et de santé influencent négativement les efforts déployés au niveau national. Ainsi, bien qu'une proportion significative de Latino-Américains et de Caraïbiens soit sortie de la pauvreté, beaucoup restent exposés au risque d'y retomber à la suite d'un choc économique, résultant de la perte d'un emploi, du décès d'un membre de la famille, de catastrophes ou d'un autre type de crise.

Dans les documents examinés des 11 pays du GPE, la pauvreté est considérée non seulement comme une privation économique, mais elle est également associée aux inégalités sociales (El Salvador et Honduras), à la dénutrition 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 constituent des éléments à prendre en compte. Dans la citation suivante, le plan stratégique d'Haïti établit ce lien entre diverses dimensions :

« Malgré des progrès réguliers, la population haïtienne demeure majoritairement pauvre (58,7 %) et 23,9 % souffre de pauvreté extrême, en particulier dans les zones rurales et dans les départements du Nord. Haïti est le pays le plus pauvre d'Amérique latine et occupe les dernières positions de l'indice de développement humain des Nations Unies (calculé selon le PIB, l'espérance de vie et l'éducation), en raison, entre autres, de la perte de sa productivité autrefois fondée sur 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 types de privations au-delà des seules dimensions économiques et parce que, dans une perspective intersectionnelle, les inégalités s'accroissent lorsqu'elles interagissent avec des dimensions telles que le handicap, le genre, la migration et l'ethnicité. Cela crée des dynamiques structurelles qui persistent dans le temps et qui ont un impact sur les taux de scolarisation, l'achèvement du cycle scolaire et les performances scolaires. On l'observe enfin dans le plan stratégique du Guatemala, où il est indiqué que « parmi la population en situation de pauvreté, les femmes et les enfants, principalement autochtones, continuent d'être les personnes les plus vulnérables. La population en situation de pauvreté se concentre dans les zones rurales du pays, où la majorité subsiste grâce à l'agriculture sur de petites parcelles » (Gobierno de Guatemala, 2020, p. 23).

5. Conclusions et perspectives sur la résilience éducative

L'approche de la résilience éducative permet d'établir de nouvelles formes d'analyse des capacités des systèmes éducatifs à continuer de fournir ce service malgré les défis et les menaces. Un exemple clair en est la pandémie de la Covid-19, qui n'a pas seulement perturbé le fonctionnement des systèmes éducatifs dans les sociétés les plus vulnérables, mais qui a également mis en évidence les faiblesses des systèmes les plus avancés (Cameron et al., 2024). En ce sens, l'identification des risques et des défis futurs est essentielle pour renforcer l'adaptabilité et les capacités de réponse des systèmes éducatifs.

À travers la revue de la littérature et l'analyse de contenu, cette étude a cherché à proposer une première approche visant à examiner dans quelle mesure le terme résilience était présent dans les pays du GPE et de quelle manière les systèmes éducatifs font face aux défis et aux menaces. La méthode a permis d'élaborer une liste de termes associés à la résilience éducative afin d'élargir l'analyse et de reconnaître ses éléments et ses dimensions. En outre, les trois types de documents retenus pour l'analyse de contenu — lois sur l'éducation, curricula et plans stratégiques — ont permis d'observer certains aspects de la situation éducative dans chaque pays.

(i) Intégration de l'approche de la résilience éducative dans les lois, les curricula et les plans stratégiques

En premier lieu, la résilience éducative doit être comprise comme une approche multidimensionnelle et interconnectée. Selon Seng Tan et Jia (tels que cités dans Chua, 2025), il est important d'examiner la manière dont les pays prennent en compte les structures, les processus et les personnes dans le domaine éducatif, et d'évaluer si cela se rapproche de ce qui est proposé en matière de résilience. De manière générale, l'analyse documentaire montre un usage limité du terme résilience. En ce qui concerne les structures, on observe des mentions liées à la gestion des infrastructures scolaires face à des risques potentiels, ainsi qu'à l'adaptation technologique et aux actions liées au climat. Au niveau des processus résilients, il reste à approfondir les formes par lesquelles les différents acteurs et institutions interagissent face aux menaces pesant sur le service éducatif. En revanche,

davantage d'informations ont été observées concernant la résilience sous une perspective individuelle, mettant l'accent sur les capacités des élèves et des enseignants.

Par ailleurs, bien que la résilience au niveau personnel apparaisse dans les documents analysés, nous souhaitons souligner la nécessité de renforcer la santé mentale, dans la mesure où celle-ci n'a pas été suffisamment priorisée en réponse à des événements tels que ceux mentionnés, qui entraînent l'interruption des études, mais aussi, dans certains cas, le décès d'un membre de la famille, d'importantes pertes économiques pour les ménages 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.

Parmi les pays du GPE, le cas de la Dominique est central, car il présente des avancées prometteuses où la résilience est liée de manière plus explicite aux structures, aux processus et à la formation des personnes, du moins à partir des documents analysés. Parmi les résultats pertinents figure la présence du terme dans des expressions telles que « infrastructures résilientes face aux catastrophes » ou « stratégies de réduction du risque de catastrophes ». De même, la mise en œuvre de plateformes technologiques telles qu'OpenSIS est mise en évidence, visant à améliorer le diagnostic de la situation éducative du pays et à renforcer la prise de décision. Enfin, le pays a proposé un plan spécifique (NDRS) lié à la résilience, ce qui renforce l'idée d'une approche plus systémique et transversale permettant de faire face aux perturbations ou menaces et de s'en relever.

Une fois la recherche élargie et les termes associés à la résilience intégrés, le terme le plus fréquemment rencontré dans les documents examinés – dans les 11 pays du GPE – a été celui de renforcement du système éducatif. La fréquence de ce terme peut s'expliquer par le fait que le renforcement du système est un processus continu, qui peut se maintenir indépendamment de l'existence d'une crise ou d'une situation d'urgence (Comero et al., 2024). Selon l'analyse de contenu, les plans stratégiques ont priorisé le renforcement des infrastructures, mais aussi de la gestion, des curricula, de la formation des enseignants pour l'amélioration des capacités des élèves et, dans certains cas, l'attention portée aux populations vulnérables.

Lorsque l'on approfondit les autres termes du cadre émergent de la résilience des systèmes éducatifs (RSE), les résultats relatifs à la prévention, au relèvement, à l'anticipation et à l'atténuation montrent une faible intégration dans les cadres normatifs des pays. La mise en œuvre de stratégies incluant ces éléments est fondamentale dans une perspective de résilience éducative, dans la mesure où il s'agit des composantes qui mettent en évidence la réponse ou la planification face à des menaces potentielles pesant sur le système. Une étape ultérieure pourrait consister à analyser davantage



de documents incluant, cette fois, des plans opérationnels, des entretiens avec des acteurs clés, et à identifier les agences liées à la prévention des catastrophes, des menaces ou d'autres facteurs associés au cadre institutionnel. C'est pourquoi l'Observatoire AdaptED s'est donné pour objectif d'approfondir et de diffuser ce type de preuves à travers de futurs rapports thématiques centrés sur des menaces ou des défis spécifiques et leur lien avec la résilience éducative.

(ii) Renforcement des capacités pour faire face à des menaces complexes et simultanées

Les défis ou processus le plus souvent identifiés dans les systèmes éducatifs de ces pays sont la migration, le changement climatique et les catastrophes, qui s'entrecroisent entre eux et sont liés à d'autres dynamiques du système scolaire. Les 11 pays du GPE semblent identifier quelles sont les perturbations qui les affectent le plus fréquemment et de quelle manière elles pourraient impacter le système éducatif. Cela est étayé par les informations disponibles qui documentent et systématisent la survenue de ces événements, telles que celles provenant de la Banque mondiale, de l'UNICEF, de l'UNESCO et d'autres organismes. Dans certains cas, il peut également exister des plateformes locales, comme OpenSIS, mentionnée précédemment, où sont recueillies des informations éducatives spécifiques au pays. L'analyse des documents montre que, dans les pays du GPE principalement, sont promues des mesures liées au changement climatique et aux catastrophes, associées à la prévention et à la sensibilisation, ainsi qu'à une plus grande attention portée aux dommages causés aux infrastructures éducatives.

En ce qui concerne la migration, les données montrent des dynamiques différentes entre les pays du GPE. Les pays d'Amérique centrale se positionnent comme des territoires de transit et d'origine pour des personnes souhaitant migrer vers les États-Unis ou d'autres pays. Parallèlement, dans les Caraïbes, la migration intrarégionale a pris davantage d'importance en raison des opportunités d'emploi ou de revenus. De manière générale, les décisions migratoires dans la région sont associées à des facteurs tels que la violence criminelle, l'instabilité politique, le changement climatique et les catastrophes. Les documents examinés offrent une première approximation de ces défis interconnectés, raison pour laquelle la migration, les catastrophes et d'autres facteurs mentionnés seront abordés plus en profondeur dans les prochains rapports thématiques.

(iii) Attention portée aux populations vulnérables face aux inégalités éducatives

Sur la base du lien entre résilience et populations vulnérables, étayé par l'approche d'équité de genre et d'inclusion, l'étude s'est proposée d'identifier si les 11 pays du GPE mentionnaient ces termes dans leurs documents et s'ils les établissaient comme une priorité. À partir de cela, le concept d'intersectionnalité a été intégré à la discussion, afin de comprendre comment les différents facteurs de vulnérabilité interagissent entre eux et exacerbent les inégalités éducatives.

De manière spécifique, la littérature, ainsi que la revue documentaire, montrent que l'inégalité de genre demeure un défi transversal dans la région. Bien que certains pays reconnaissent la nécessité de promouvoir des politiques d'égalité de genre, des rôles et stéréotypes profondément ancrés dans le système peuvent limiter les opportunités éducatives des femmes, en particulier au Salvador, au Nicaragua et au Guatemala, tout en affectant simultanément la performance et la persévérance scolaire des élèves de sexe masculin, comme c'est le cas à Sainte-Lucie et en Guyana.

Par ailleurs, les pays du GPE sont conscients des défis que représente la création de systèmes éducatifs inclusifs pour les élèves en situation de handicap et reconnaissent la nécessité de renforcer et de mettre en œuvre davantage de plans, de mesures et/ou de stratégies à cet égard. Le plan stratégique d'Haïti mentionne que, malgré l'existence de stratégies sectorielles en matière d'accès, de qualité et de gouvernance, la mise en œuvre demeure un obstacle, et moins de 5 % des élèves en situation de handicap fréquentent les écoles. Il convient de souligner que le manque de données sur cette dimension complique également l'approfondissement de l'analyse du panorama des pays. Par exemple, pour des indicateurs tels que le pourcentage d'enfants en situation de handicap ou le pourcentage d'enfants âgés de 2 à 17 ans présentant une ou plusieurs difficultés fonctionnelles, des informations n'ont pu être trouvées que pour le Honduras, la Guyana et le Salvador (UNICEF, 2022).

En ce qui concerne les populations autochtones et afrodescendantes, les documents montrent que de nombreux groupes ethniques vivent dans des territoires où la fourniture de services est nettement plus limitée et où, en outre, ils peuvent être confrontés à des risques accrus, notamment ceux associés aux catastrophes, en particulier lorsque celles-ci se combinent à d'autres formes de vulnérabilité. Les situations varient selon les pays du GPE ; dans certains pays d'Amérique centrale, la proportion de population afrodescendante est plus faible, tandis que dans les Caraïbes elle constitue une majorité. Néanmoins, des défis historiques persistent et affectent ces populations, ce qui rend essentiel de considérer leur situation en lien avec d'autres variables qui influencent leur niveau d'exposition aux différentes perturbations.

Il convient de souligner que le terme populations vulnérables n'a été trouvé associé au renforcement du système éducatif que dans trois pays du GPE, ce qui interpelle, étant donné que les perturbations du service éducatif affectent davantage ce type de populations, générant des impacts négatifs, y compris à long terme. Toutefois, l'exploration d'autres sources d'information permettra d'identifier des stratégies mises en œuvre en lien avec cette problématique.

(iv) Promouvoir la résilience à partir du niveau local : une proposition pour les systèmes éducatifs de la région

Sur la base de ce qui a été mentionné jusqu'à présent, ce document cherche également à contribuer à une résilience davantage centrée sur les caractéristiques particulières de la région. De nombreuses approches et cadres conceptuels évoqués dans la première section ne répondent pas nécessairement de manière spécifique aux facteurs historiques, politiques, sociaux, économiques et/ou culturels propres à chaque pays. Pour l'Amérique latine et les Caraïbes (ALC), il est important de continuer à progresser ou à œuvrer en faveur de systèmes éducatifs résilients à partir des dimensions mentionnées, mais aussi à partir d'une résilience mettant l'accent sur le niveau communautaire. Cela implique d'intégrer les communautés et/ou les groupes locaux dans les processus de décision ainsi que dans les stratégies ou capacités clés de la résilience (réponse, renforcement, prévention, atténuation, anticipation et relèvement), ce qui constitue une étape fondamentale pour faire face aux changements, menaces et perturbations futures.

La littérature relative aux catastrophes soutient cette proposition. Larsen, Calgaro et Thomalla (2011) ont souligné que « si la théorie de la résilience est de plus en plus proposée comme l'approche privilégiée pour encadrer et mettre en œuvre la réduction des risques de catastrophe, elle doit reconnaître et intégrer de manière beaucoup plus explicite le rôle de l'agencité des acteurs et des processus à travers lesquels se construisent des visions légitimes de la résilience » (p. 489). Il conviendrait d'identifier, à partir de différentes thématiques (catastrophes, crises sanitaires, violence, migration et/ou crises politiques ou économiques), quelles sont les initiatives actuelles visant à renforcer les capacités des systèmes à faire face aux perturbations dans la région, en considérant ce dialogue entre le niveau local et la politique éducative. Dans cette même perspective, Wakjira, Fischer et Pinard (2013) proposent qu'un mécanisme clé d'adaptation consiste à combiner des éléments d'institutions formelles et informelles, ce qui inclut des composantes d'institutions traditionnelles avec des formes d'organisation et des pratiques traditionnelles ou communautaires,

afin que les stratégies de résilience soient plus légitimes pour la population et pertinentes pour les contextes spécifiques.

L'analyse comparative reconnaît également la violence de genre, l'exclusion des élèves en situation de handicap, les écarts ethniques, les défis liés à la migration ou les effets de la pauvreté comme des marqueurs de vulnérabilité, ce qui complexifie la réponse des gouvernements, dans la mesure où des actions spécialisées sont nécessaires. À partir de la littérature examinée, davantage d'informations ont été identifiées du point de vue normatif et des politiques nationales, ce qui correspond à la nature des lois et se reflète également dans les curricula et les plans. Néanmoins, des indices de pratiques pouvant être interprétées comme des formes de renforcement communautaire commencent à émerger, lesquelles pourront être abordées dans les futurs documents que nous élaborerons en tant qu'Observatoire AdaptED.

Il est donc proposé d'intégrer les voix, les pratiques et les savoirs des communautés, afin que les capacités de prévention, d'atténuation, d'anticipation, de réponse, de relèvement et de renforcement soient construites à partir des contextes locaux et pour ceux-ci. Parmi l'ensemble des acteurs impliqués, la littérature souligne que les communautés sont souvent reléguées ou peu prises en compte dans ces processus ; ce document propose donc de renforcer leur rôle et de leur accorder une plus grande place. Cette perspective est liée à la notion de résilience équitable qui, comme le soulignent Matin, Forrester et Ensor (2018), « est cette forme de résilience qui devient plus probable à mesure que la pratique de la résilience tient compte des problèmes de vulnérabilité sociale et de l'accès différencié au pouvoir, au savoir et aux ressources » (p. 202).

(v) Un engagement au-delà du secteur de l'éducation

Parmi les principaux résultats de ce document, il a été observé que de nombreux termes apparaissent de manière isolée, sans tenir compte du fait que la résilience du système éducatif inclut – effectivement – l'ensemble de ses composantes : les institutions, les enseignants, les élèves, les familles et les communautés. Tous ces acteurs sont, en outre, organisés autour d'un même objectif commun visant à atteindre les résultats escomptés (Kelcey et al., 2024).

Il convient de souligner que la réponse du système face aux défis ne dépend pas uniquement de l'État, ni exclusivement du secteur de l'éducation. Comme cela sera développé dans les prochains documents, une action coordonnée entre différents secteurs publics est nécessaire, notamment l'éducation, les transports et les communications, la santé, l'économie, l'environnement, ainsi que les

agences intergouvernementales chargées de coordonner le travail intersectoriel. Cette coordination doit également inclure les organisations de la société civile, le secteur privé, la coopération internationale et les entités directement impliquées dans la gestion des catastrophes. Par ailleurs, les instances décentralisées du secteur éducatif devraient agir de manière coordonnée, sous le leadership du ministère, tout en s'appuyant sur un travail efficace des directions d'établissements scolaires et des enseignants en classe, en articulation avec les parents et les élèves eux-mêmes.

De plus, l'ensemble de ces actions coordonnées nécessite une gestion de l'information permettant d'orienter efficacement les interventions vers les populations les plus affectées, afin d'optimiser l'utilisation des ressources et d'éviter les duplications. C'est pourquoi, au sein de l'Observatoire AdaptED, nous considérons que le rôle des médias de masse et d'Internet est essentiel pour fournir des réponses efficaces, en particulier en faveur des élèves les plus vulnérables.

Enfin, le premier rapport de l'Observatoire AdaptED offre une vue d'ensemble de l'usage du concept de résilience éducative au niveau systémique dans 11 pays du GPE. Les prochaines étapes consisteront à approfondir l'analyse de ce concept, en lien avec les facteurs qui influencent le plus fortement la continuité du service éducatif dans la zone étudiée. Plus précisément, l'analyse se concentrera sur cinq axes principaux : les catastrophes, la migration, la criminalité et la violence, les épidémies ou pandémies, ainsi que les crises politiques ou économiques. Chacun des rapports thématiques permettra d'examiner plus en détail les événements passés et leurs effets, ainsi que les différents niveaux d'exposition et de vulnérabilité des pays face aux risques. Ils contribueront également à identifier les pratiques résilientes qui permettent aux systèmes éducatifs de répondre, de s'adapter et de se rétablir face à ces situations. Il sera ainsi nécessaire de reconnaître les dimensions de la résilience éducative présentes dans les 11 pays du GPE, en tenant compte à la fois des contextes spécifiques de chaque pays et des interventions issues des politiques éducatives et des dynamiques communautaires, tout en mettant en lumière les aspects qui restent à renforcer.

Tableau 5
Principaux résultats sur la résilience éducative dans la région

1.	Le document se réfère à la résilience comme la capacité des systèmes à répondre, à s'adapter et à se rétablir face aux changements, aux défis et/ou aux menaces. Ces capacités reposent sur l'interconnexion et le renforcement des structures, des processus et des personnes, en accordant une attention particulière aux groupes les plus vulnérables (Kelcey et al., 2024 ; Cameron et al., 2024 ; King et Surdayarma, 2025 ; Dulks et al., 2023).
2.	À partir de l'analyse de contenu menée dans les 11 pays du GPE, des avancées sont observées dans la région, avec une présence plus marquée du terme dans les plans stratégiques que dans les lois ou les curricula. Néanmoins, la notion de résilience éducative demeure encore en cours d'intégration dans les réponses des systèmes éducatifs face aux crises, aux changements ou aux menaces.
3.	En ce qui concerne les capacités et stratégies associées aux termes analysés, les dimensions suivantes se dégagent : l'infrastructure scolaire, la technologie et l'innovation, les capacités et le bien-être des élèves, la résilience climatique, la formation des enseignants, la gestion éducative et la conception curriculaire. Il demeure toutefois nécessaire de poursuivre le travail sur l'interconnexion des stratégies fondées sur le renforcement, l'anticipation, l'atténuation, la prévention et le rétablissement.
4.	Les catastrophes, la migration, les épidémies ou pandémies, la violence ainsi que les crises politiques et économiques représentent des défis croissants et souvent simultanés pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes. Parallèlement, les systèmes éducatifs de la région sont traversés par des inégalités et des vulnérabilités structurelles, ce qui accentue l'impact différencié des menaces et des défis. Il est donc essentiel de développer des capacités adaptées à la réalité régionale et de garantir des réponses pertinentes et durables face à des contextes de plus en plus exigeants et complexes. Cela requiert l'articulation de réponses coordonnées entre de multiples acteurs et niveaux (organismes internationaux, agences, ministères, société civile, entre autres).
5.	Il est fondamental que les systèmes éducatifs soient équitables et inclusifs, afin que l'accès à l'éducation et l'achèvement des parcours scolaires avec l'acquisition des connaissances et compétences attendues ne concernent pas seulement une partie de la population. Le document souligne l'importance de l'analyse intersectionnelle , qui permet de comprendre l'interaction entre diverses dimensions de vulnérabilité affectant les élèves, notamment le genre, la ruralité, l'ethnicité, la pauvreté et le handicap.
6.	La connaissance des approches et des cadres conceptuels relatifs à la résilience a permis de faire progresser l'analyse ; toutefois, il est nécessaire de prendre en compte les facteurs historiques, politiques, sociaux, économiques et/ou culturels propres à chaque pays afin de contextualiser ce cadre. Aborder cette problématique depuis la région implique de promouvoir une résilience communautaire et équitable , intégrant les communautés et les groupes locaux dans les processus de décision, de planification et de réponse, tout en reconnaissant leurs savoirs et leurs capacités propres.

6. Références

- Agudelo, Carlos. (2019). *Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina*. Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 16(1), e37746. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-49402019000200003
- Banque interaméricaine de développement. (s.f.). *Porcentaje de población afrodescendiente por país y año* [Dato estadístico]. <https://www.iadb.org/es/recursos-de-conocimiento/datos>
- Banque mondiale. (s.f.). *Climate Change Knowledge Portal*. Recuperado de <https://climateknowledgeportal.worldbank.org/>
- Banque mondiale. (s.f.). *Inscripción escolar, nivel secundario (% neto)* [Dato estadístico]. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.NENR>
- Bazin, A., & Saintis, C. (2021). Resistans Klimatik: Building climate change resilience in Haiti through educational radio programming. En F. M. Reimers (Ed.), *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*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/31450>
- Bethke, L., Bird, L., & Sigsgaard, M. (2015). *Safety, resilience and social cohesion: Glossary of terms*. International Institute for Educational Planning (IIEP) / International Bureau of Education (IBE) / Protect Education in Insecurity and Conflict (PEIC), UNESCO.
- Cameron, L., Thomas, E., Amenity, D., West, H., Mugiraneza, J.-P., & Page, E. (2024). *Education system resilience*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange. E <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/education-system-resilience-gpe-kix-scoping-study-working-paper>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9b920aaa-1840-471f-942f-3db8fa4faeb1/content>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cueto, S., Miranda, A y Vásquez, M (2016). Inequidades en educación. En GRADE (Ed.), *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
- 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.ijdrr.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/o/>

- 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
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2024). *Learning interrupted: Global snapshot of climate-related school disruptions in 2024*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/educacion-interrumpida-cambio-climatico-2025.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2024). *The State of the World's Children 2024 statistical compendium*. <https://data.unicef.org/resources/sowc-2024/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *Tasa de finalización del nivel secundario bajo* [Dato estadístico]. En *Panorama de la educación*. <https://data.unicef.org/topic/education/overview/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *Education overview*. UNICEF Data. <https://data.unicef.org/topic/education/overview/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *En el Caribe, UNICEF trabaja para desarrollar resiliencia en los niños y las comunidades en las islas afectadas por los huracanes* [Comunicado de prensa]
- García Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe* (PNUD LAC C19 PDS No. 20). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Oficina Regional para América Latina y el Caribe, y UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. (2022). *Marco integral de seguridad escolar 2022-2030: Por los derechos de la niñez y la resiliencia en el sector de la educación*. GADRRRES. https://gadrrres.net/files/cssf-2022-2030_sp.pdf
- Global Initiative Against Transnational Organized Crime. (s.f.). *Organized Crime Index*. <https://ocindex.net/>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPEE-UNESCO. (2024). *Directrices y herramientas para el diagnóstico del ecosistema de los datos de educación en situaciones de emergencia*. IPEE-UNESCO.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). (2011). *Equidad, acreditación y calidad educativa*. IPEBA. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/885/515.%20Equidad%2C%20acreditaci%C3%B3n%20y%20calidad%20educativa.pdf?sequence=1>
- Imber, M., & van Geel, T. (2009). Understanding education law. En *Education law* (4.ª ed., 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>
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2023). *Tasa neta total de matrícula en educación primaria* [Dato estadístico]. <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>
- Larsen, R. K., Calgaro, E., & Thomalla, F. (2011). Governing resilience building in Thailand's tourism-dependent coastal communities: Conceptualising stakeholder agency in social-ecological systems. *Global Environmental Change*, 21(2), 481–491. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959378010001330>
- Masten, A. S. (2021). Resilience in developmental systems: Principles, pathways, and protective processes in research and practice. En M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 113–134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0007>
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521–549. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Matin, N., Forrester, J., & Ensor, J. E. (2018). *What is equitable resilience?* *World Development*, 109, 197–205. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X18301396?via%3Dihub>
- 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>.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (s.f.). *Víctimas de homicidio intencional*. dataUNODC. <https://dataunodc.un.org/dp-intentional-homicide-victims>
- Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR) & Oficina de las Naciones Unidas de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA). (2023). *Panorama de los desastres en América Latina y el Caribe 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). (2024). *Migración y migrantes: Características y novedades regionales*. En M. McAuliffe & L. A. Oucho (Eds.), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. Ginebra: OIM. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024-capitulo-3>
- Organisation internationale pour les migrations. (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. <https://worldmigrationreport.iom.int/msite/wmr-2024-interactive/?lang=ES>
- Organisation internationale pour les migrations. (2012). *Módulo II: Movilidad humana. Gestión fronteriza integral en la subregión andina*. OIM. <https://peru.iom.int/sites/g/files/tmzbd1951/files/Documentos/Modulo2.pdf>
- Organisation internationale pour les migrations (OIM). (s.f.). *Fundamentos de la migración*. <https://www.iom.int/es/fundamentos-de-la-migracion>

- Organización Mundial de la Salud. (2022). *WHO guidance on research methods for health emergency and disaster risk management: Revised 2022*. World Health Organization. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/f29b079f-06f3-4b17-a443-5dfe4eedf089/content>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *¿Qué es el cambio climático?* <https://www.un.org/en/climatechange/what-is-climate-change>
- Organización Panamericana de la Salud. (2021, 10 de abril). *San Vicente y las Granadinas: Volcán La Soufrière, Alerta para donantes n.º 1*. OPS. <https://www.paho.org/en/documents/st-vincent-and-grenadines-soufriere-volcano-donor-alert-1-10-april-2021>
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). *Discapacidad*. <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>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011). *Haiti: One Year Later*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Haiti-1YearLater-E-final-sm.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2023). *Índice de desigualdad de género (GII)*. <https://hdr.undp.org/data-center/thematic-composite-indices/gender-inequality-index#/indicies/GII>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo & Iniciativa sobre Pobreza y Desarrollo Humano de Oxford. (2024). *Informe sobre la pobreza multidimensional 2024: Realidades detrás de los datos*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdp-document/mpireport2024en.pdf>
- Rodríguez Castelán, C., Sánchez Castro, D., & Ñopo, H. (2023, 17 de octubre). *Los retos que enfrenta América Latina y el Caribe para erradicar la pobreza*. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/retos-america-latina-caribe-erradicar-la-pobreza>
- Tan, O. S., & Chua, J. J. E. (2025). *Structures, processes, and people: Creating optimism and resilience for future education systems*. En E. M. King & D. Suryadarma (Eds.), *Building resilience in education systems* (pp. xx-xx). Asian Development Bank Institute. building-resilience-education-systems.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*.
- UNESCO. (2023). *Central America and the Caribbean regional synthesis: Climate change, displacement and the right to education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385183>
- UNESCO (2022). *Marco de acción para garantizar el derecho a la educación: Herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad. Reconstruir sin ladrillos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384992>
- UNESCO. (2020). *Crisis-sensitive educational planning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272>
- UNESCO – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). (2015). *Safety, resilience, and social cohesion: Glossary of terms*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234806>
- 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.

7. Documents considérés pour l'analyse de contenu

Lois sur l'éducation:

- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1996). *Decreto N.º 917/1996. Ley General de Educación. Última modificación 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). *Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo No. 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 (Revised Edition 2003: Subsidiary Legislation as of October 31, 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 (amended by Act No. 11 of 2003)*. <https://grenadaparliament.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). *Ley Fundamental de Educación (Decreto No. 262-2011). No. 32,754, Sección A*. https://se.gob.hn/media/files/archivoinstitucional/documentos/Ley_Fundamental_de_Educacion_-_La_Gaceta.pdf
- La Gaceta: Diario Oficial de Nicaragua. (2022). *Ley General de Educación (Ley No. 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.f.). *Education Act (Cap. 39:01)*. <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/r2e002/b21a421586b7c3dfb317764cc8cc92fdb4964d04.pdf>
- Laws of Saint Lucia. (2005). *Education Act (Chapter 18:01)*. <https://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/legislation/EducationAct.pdf>
- Laws of Saint Vincent and the Grenadines. (2006). *Education Act (Chapter 202, Act No. 34 of 2006)*. https://education.gov.vc/education/images/PDF/education_act_2006.pdf
- République d'Haïti. (1982). *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter l'identité haïtienne*. <https://mit-ayiti.net/wp-content/uploads/2023/06/Décret-Organisant-le-Système-Educatif-Haitien-DEN-1982.pdf>

Programmes scolaires :

- Gobierno de la República de Guatemala. (2016). *Currículo Nacional Base (CNB): Sexto grado, nivel primario*. https://edu.mineduc.gov.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/2-PDF_CN_B_PRIMARIA/CNB-Nivel-de-Educacion-Primaria-CICLO-II/6.%20CNB_6to_grado.pdf
- Ministerio de Educación de El Salvador. (s.f.). *Currículo al servicio del aprendizaje: ¿Qué aprender? ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? Aprendizaje por competencias*. https://www.mined.gov.sv/wp-content/uploads/download-manager-files/curriculo_al_servicio_del_aprendizaje_0_F.pdf
- Ministerio de Educación de Nicaragua. (2009). *Currículo Nacional Básico: Diseño curricular del subsistema de la educación básica y media nicaragüense*. 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 Estratégico Institucional 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 Estratégico Institucional 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 de Educación 2017–2021: Calidad educativa y formación integral con protagonismo de la comunidad educativa*. <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* [Documento no publicado]. Global Partnership for Education & World Bank (Eds.).

- 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* [Documento no publicado]. Global Partnership for Education & World Bank Group.
- Ministry of Education of Grenada. (2023). *Education Sector Plan 2023–2030: Grenada, Carriacou, and Petite Martinique* [Documento no publicado]. Global Partnership for Education & World Bank (Eds.).
- 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

8. Annexes

Annexe 1

Indicateurs associés aux systèmes éducatifs des pays du GPE

	Indice de pauvreté multidimensionnelle (PNUD)	Taux net total de scolarisation dans l'enseignement primaire (2023 - UNESCO)	Taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire (Banque mondiale)	Taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire (UNICEF - 2022)
Belize	0,017 (2015/2016)	87.61	71% (2018)	60 (2016)
Dominica	-	87.14	88% (2016)	-
El Salvador	0,032 (2014)	85.67	62% (2018)	73 (2014)
Grenada	-	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)
Haïti	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-et-les-Grenadines	-	98.61	89% (2018)	-

Note: L'Indice de pauvreté multidimensionnelle mesure la pauvreté au-delà du revenu économique. Il permet d'identifier les privations à partir de 10 indicateurs regroupés 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. Dans la dimension éducation, les indicateurs portent sur 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 ainsi qu'aux biens ou ressources matérielles. En ce qui concerne les données du tableau, les pays dont les indices sont les plus proches de 0 présentent des niveaux plus faibles de pauvreté multidimensionnelle, tandis qu'Haïti et le Guatemala affichent les niveaux les plus élevés parmi les pays du GPE.

Les signes (-) indiquent l'absence de données pour certains pays.

Source : Programme des Nations Unies pour le développement (2024), Institut de statistique de l'UNESCO (2023), Banque mondiale (2025) et Fonds des Nations Unies pour l'enfance (2022).

Annex 2

List of documents consulted by country

Pays	Loi sur l'éducation	Curricula	Plans stratégiques
Belize	Disponible	Disponible	Disponible
Dominica	Disponible	Disponible	Disponible
El Salvador	Disponible	Disponible	Disponible
Grenada	Disponible	Non disponible	Disponible
Guatemala	Disponible	Disponible	Disponible
Guyana	Disponible	Disponible	Disponible
Haïti	Disponible	Non disponible	Disponible
Honduras	Disponible	Disponible	Disponible
Nicaragua	Disponible	Disponible	Disponible
Sainte-Lucie	Disponible	Disponible, mais non utilisé	Disponible
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	Disponible	Disponible, mais non utilisé	Disponible

Remarque : Dans le cas du Guatemala et du Guyana, des guides curriculaires ont été trouvés par niveau scolaire et/ou par matière, de sorte qu'un niveau a été sélectionné pour représenter les autres.

Annex 3 Names of Documents Consulted by Country

Pays	Loi sur l'éducation		Curricula		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>
Dominica	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>
Grenada	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>
Haïti	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-et-les-Grenadines	Chapter 202 Education Act	<i>Disponible</i>	Curriculum Guides	<i>Disponible, mais non utilisé</i>	OECS Education Sector Strategy	<i>Disponible</i>

Annex 4

Record of Terms Associated with Resilience in Strategic Plans by Country

Pays de l'OECS et de la CARICOM						
	Résilience	Renforcer	Prévenir	Anticiper	Récupérer	Atténuer
Belize	1	32	2	0	0	1
Dominica	102	86	1	0	0	2
Grenada	2	27	1	0	0	0
Guyana	2	20	0	0	0	0
Haiti	0	36	1	1	0	0
Saint Lucia	11	67	0	0	0	0
Saint Vincent	0	8	0	9	0	0
Pays hispanophones d'Amérique centrale						
	Résilience	Renforcer	Prévenir	Anticiper	Récupérer	Atténuer
El Salvador	0	21	1	0	0	0
Guatemala	1	2	0	0	0	0
Honduras	1	27	0	0	0	0
Nicaragua	0	22	0	0	0	0

Remarque : Le nombre de mentions pour le terme « résilience » et les autres termes associés a été spécifié.

Annex 5

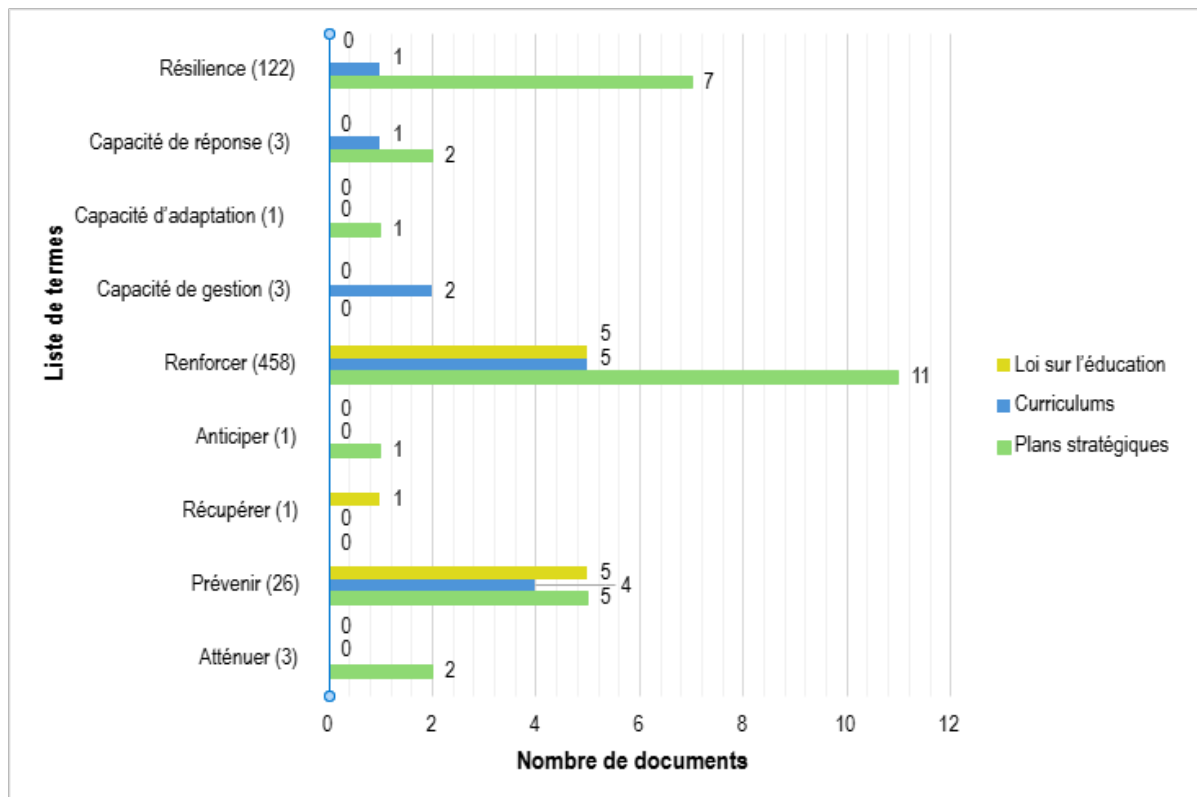
Record of terms associated with challenges and threats by country

Pays de l'OECS et de la CARICOM						
	Changement climatique	Catastrophes	Ouragan	Migration	Urgences	Crises
Belize	0	0	3	1	0	0
Dominica	4	55	12	0	4	4
Grenada	2	14	0	0	0	0
Guyana	2	2	0	1	0	0
Haïti	1	3	1	1	2	5
Sainte-Lucie	9	26	1	1	7	1
Saint-Vincent	0	2	3	10	6	36
Pays hispanophones d'Amérique centrale						
	Changement climatique	Catastrophes	Ouragan	Migration	Urgences	Crises
El Salvador	1	7	0	3	6	9
Guatemala	1	2	0	1	0	0
Honduras	1	0	0	1	0	14
Nicaragua	1	3	0	0	0	0

Remarque : Le nombre de mentions des termes associés aux défis et aux menaces a été précisé.

Annexe 6

Nombre de documents mentionnant des termes associés à la résilience



Remarque : Les chiffres entre parenthèses à côté de chaque terme indiquent le nombre total de fois où celui-ci a été mentionné dans les trois documents. Élaboration propre basée sur le Tableau 3



AdaptED

Observatoire pour la Résilience Éducative
en Amérique latine et dans les Caraïbes



www.adapted-lac.org



GRADE
Groupe D'analyse pour le Développement



SUMMA

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



unicef
per a cada infant



GPE KIX
CONNAISSANCES INNOVATION ECHANGES

**LAC
HUB**



IDRC · CRDI
Canada