



GLOBAL PARTNERSHIP
for EDUCATION

Développer le droit à l'éducation en Amérique Centrale et les Caraïbes.

Défis et priorités dans la politique éducative.

RÉSUMÉ



À PROPOS DE KIX

L'initiative **Knowledge & Innovation Exchange (KIX)** vise à mettre en relation l'expertise, l'innovation et les connaissances des partenaires du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) afin d'aider les pays en développement à mettre en place des systèmes éducatifs plus solides. Grâce au partage et au financement de solutions et d'innovations éprouvées, KIX (a) s'assurera que les solutions fondées sur des données probantes parviennent aux décideurs politiques nationaux et alimentent directement le dialogue politique et les processus de planification ; (b) renforcera la capacité à produire, intégrer et mettre à l'échelle les connaissances et l'innovation dans les pays partenaires du PME.

Dans sa phase initiale de mise en œuvre, KIX construit des centres régionaux dans différentes régions, où les partenaires se réunissent pour partager des informations, des innovations et des meilleures pratiques. Le KIX est également un mécanisme de financement qui accorde des subventions aux niveaux mondial et régional pour investir dans la production de connaissances et l'innovation, et pour mettre à l'échelle des approches éprouvées.

Le Centre de Recherche pour le Développement International (CRDI) est l'agent de subvention de KIX.

Dirigé par un consortium intégré par SUMMA et l'OECS, le centre **KIX pour l'Amérique Latine et les Caraïbes** (ALC) travaillera entre avril 2020 et décembre 2023 pour soutenir le développement des systèmes éducatifs des pays partenaires et contribuer à garantir le droit à l'éducation en Dominique, à la Grenade, au Guyana, en Haïti, au Honduras, au Nicaragua, à Sainte-Lucie et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines (pays partenaires). Pour atteindre son objectif, la LAC KIX a défini trois piliers : (I) l'établissement d'un programme politique ; (II) la mobilisation et l'échange de connaissances ; et (III) le renforcement des capacités régionales et locales.

À propos de SUMMA

Il s'agit du premier laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Il a été créé en 2016 par la Banque interaméricaine de développement (BID), avec le soutien des ministères de l'éducation du Brésil, du Chili, de la Colombie, de l'Équateur, du Mexique, du Pérou et de l'Uruguay. Depuis 2018, les ministères du Guatemala, du Honduras et du Panama l'ont également rejoint.

À propos de l'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECS)

L'OECS est une organisation intergouvernementale qui se consacre à l'intégration régionale dans les Caraïbes orientales. Guidée par des objectifs stratégiques, l'OECS travaille dans différents domaines programmatiques et dans tous ses États membres afin de consolider un espace économique commun pour une croissance économique soutenue, l'inclusion sociale et la protection de l'environnement.

À propos de ce rapport

Les auteurs :

- SUMMA : Javier González, Raúl Chacón, Ivana Zacarías et Manuel Sepúlveda
- OECS : Carlene Radix, Sonia Rees, Sisera Simon et Rafer Gordon

Les auteurs souhaitent également remercier Rebecca Stone (American Institutes for Research) et Florencio Ceballos (Centre de recherche pour le développement international) pour leurs contributions et commentaires.

INTRODUCTION¹

Ce document résume les résultats de la première étape de recherche sur les principaux défis éducatifs en Dominique, à la Grenade, au Guyana, en Haïti, au Honduras, au Nicaragua, à Sainte-Lucie et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Pour cette première phase, une méthodologie qualitative-inductive a été appliquée, à travers laquelle 51 documents institutionnels (stratégies sectorielles, normes, plans d'éducation) et bases de données ont été analysés, et 16 entretiens avec des représentants des 8 pays ont été réalisés. Une version préliminaire de cette étude a été partagée et discutée lors du webinaire de lancement de KIX LAC, qui s'est tenu en juin 2020, en comptant sur la participation de plus de 50 personnes des pays et des organisations partenaires.

Entre juillet et décembre 2020, il est prévu de mettre en œuvre la deuxième phase de l'étude, grâce à laquelle nous développerons une compréhension approfondie des caractéristiques, des défis et des forces de chaque système éducatif, dans le but de définir l'agenda du KIX pour les prochaines années.

¹ Ce document résume les principaux défis identifiés dans le rapport : Educational Challenges in LAC, et il a été élaboré par le SUMMA et l'OECS pour alimenter l'appel régional KIX qui sera lancé par le CRDI et la GPE en juillet. Il y a deux autres défis pertinents des pays d'ALC qui ne sont pas inclus dans ce résumé pour être considérés hors de la portée de l'appel régional KIX. Ces défis concernent : a) l'insuffisance du financement structurel des systèmes et b) la nécessité de développer les systèmes de l'enseignement secondaire supérieur et de l'EFPP.

RÉSUMÉ DES RÉSULTATS

Dans les paragraphes suivants, nous résumons les défis les plus importants que la région doit relever, selon les conclusions de l'étude :

1. NOUVELLES DEMANDES GÉNÉRÉES PAR L'IMPACT DE COVID-19

COVID-19 a généré un scénario complexe et extrêmement difficile en Amérique latine et dans les Caraïbes. Suite à COVID-19, on estime qu'en 2020, la pauvreté en Amérique latine augmentera d'au moins 4,4 points de pourcentage par rapport à l'année précédente (CEPALC, 2020). Au niveau mondial, la pandémie a affecté l'éducation de plus de 1,5 milliard d'étudiants dans le monde entier, et selon les chiffres de l'UNESCO du 31 mars 2020, 185 pays ont fermé des écoles et des universités sur leur territoire, touchant 89,4 % de la population étudiante mondiale².

Cette situation a imposé des exigences critiques aux communautés scolaires et aux autorités éducatives. Afin de répondre aux défis posés pendant la pandémie, et de projeter un scénario post-pandémique, les gouvernements doivent, d'une part, renforcer les programmes de formation des enseignants axés sur **l'enseignement à distance** et **l'utilisation pédagogique des TIC pour travailler avec les élèves**, que ce soit avec ceux qui peuvent se connecter à Internet depuis leur domicile, ou par le biais de dispositifs alternatifs pour les populations déconnectées, comme la radio, la télévision ou même la diffusion de textes scolaires.

Le moment de la réouverture des centres et du retour aux classes en face à face, en revanche, nécessitera une action sur deux fronts : **a) l'adaptation des infrastructures et des protocoles scolaires ; et b) la conception de plans éducatifs de nivellement et l'adaptation et la hiérarchisation des programmes**. Sachant que la crise a touché de manière inégale les enfants et les adolescents ayant un niveau socio-économique plus élevé que ceux appartenant à des groupes vulnérables, il sera nécessaire de mettre en œuvre des programmes d'enseignement et d'inclusion scolaire qui se concentrent sur les demandes éducatives de ces derniers, ainsi que des recherches qui analysent l'impact de COVID-19 sur l'éducation et ses principaux acteurs (directeurs, enseignants, élèves et familles).

Enfin, il sera essentiel que les gouvernements aient la capacité de **favoriser la synergie entre tous les projets et initiatives financés par les organisations internationales** dans ce nouveau

² Carte de suivi mondial des fermetures d'écoles, UNESCO (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>).

scénario. Il est pertinent d'examiner toutes les initiatives en cours dans les différentes organisations internationales afin de systématiser les principaux obstacles qui apparaissent dans ce contexte, ainsi que les principales réponses possibles pour y faire face³.

2. RURALITÉ ET GROUPES VULNÉRABLES

Garantir l'accès à l'éducation des enfants et des jeunes d'âge scolaire est un défi dans pratiquement tous les pays étudiés, en particulier dans les zones rurales et plus vulnérables.

Au Nicaragua et au Honduras, environ 80 % des écoles se trouvent en milieu rural et accueillent plus de 50 % des élèves. Ces écoles ont des infrastructures et des conditions de service déficientes, alors que, dans le même temps, on y trouve un pourcentage plus élevé d'élèves qui font un travail rémunéré, des garçons et des filles qui, en général, ont moins d'années de scolarité et des taux plus élevés de redoublement et d'exclusion scolaire (OREALC-UNESCO, 2016).

En Guyane, il existe des différences dans les taux nets de scolarisation entre les différentes régions du pays ainsi que dans la répartition des enseignants formés (en particulier en comparant les zones côtières avec l'arrière-pays)⁴. En Haïti, les conditions géographiques et météorologiques accentuent l'isolement du monde rural et rendent difficile l'accès aux écoles, d'autant plus qu'elles servent d'abris pendant la saison des ouragans. Plus de la moitié des écoles publiques et privées du pays comptent moins de 50 élèves, ce qui s'explique, entre autres, par le fait que les écoles fonctionnent dans des locaux non destinés à l'enseignement (Cambridge Education, 2019).

Dans les pays membres de l'OECS, il existe des inégalités liées au milieu socio-économique des élèves, de sorte que les élèves vulnérables ont moins de chances de fréquenter l'école au niveau préscolaire (en raison des frais de scolarité), ont des taux de redoublement plus élevés, des résultats scolaires plus faibles et sont plus susceptibles de quitter l'école avant d'avoir terminé le niveau secondaire (OECS, 2012).

³ Pour référence, voir (liens à partir du 14 juin 2020) :

Global Education Innovation Initiative - Harvard Graduate School of Education : https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19.pdf ; GPE : <https://www.globalpartnership.org/gpe-and-covid-19-pandemic?location=initial-view> ; Inter-Agency / Network for Education in Emergencies : <https://inee.org/covid-19/resources> ; OECD : <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/> ; UNESCO : <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support>

⁴ Document à paraître.

Les inégalités touchent également les étudiants issus des peuples indigènes, qui ont généralement des taux d’analphabétisme plus élevés⁵ et des résultats d’apprentissage qui sont systématiquement plus faibles dans les différents pays étudiés (OREALC/UNESCO, 2016).

Enfin, les élèves qui parlent des langues créoles dans des pays tels que la Dominique, Haïti et Sainte-Lucie présentent des défis supplémentaires, surtout lorsque les systèmes scolaires n’utilisent pas ces langues populaires (comme c’est le cas en Haïti), en présentant tous les manuels d’apprentissage et les processus d’enseignement-apprentissage de la lecture dans une langue autre que la langue maternelle.

Il est nécessaire de **développer des programmes de soutien pour ces élèves et pour les écoles qui permettent de faire** face aux déficiences et difficultés supplémentaires de l’environnement. Il faut des programmes qui tiennent compte d’aspects tels que les infrastructures, le transport, l’alimentation, la promotion et l’accès aux outils technologiques ; **la formation initiale et continue des enseignants et la disponibilité de ressources pédagogiques pour les élèves**. Il est donc essentiel **d’explorer des mécanismes de financement innovants qui donnent la priorité aux ressources destinées à ces groupes**, en complétant les politiques compensatoires destinées aux écoles par des transferts conditionnels en espèces aux élèves et à leurs familles.

3. QUALITÉ DE L’ÉDUCATION ET DES RÉSULTATS D’APPRENTISSAGE

3.1 Développer, mettre à jour et adapter le programme d’études

Les pays doivent **garantir des parcours éducatifs holistiques** pour tous leurs étudiants, dans des cadres d’évaluation et d’enseignement validés. Cela se traduit par la prise en compte de leur bien-être général comme point de départ pour assurer leur inclusion dans le système éducatif. De même, l’égalité des chances pour le développement et la continuité académique des étudiants doit être assurée à tous, ainsi que l’existence de trajectoires d’employabilité adéquates.

À cet égard, les préoccupations des pays tournent autour du renforcement de la construction de la citoyenneté et du développement des compétences interpersonnelles qui permettent aux jeunes d’interagir et de collaborer dans un contexte de grande diversité culturelle. Dans le cas du Honduras, un fort contexte de violence parmi les jeunes a été mentionné; au Nicaragua et dans certains pays des Caraïbes, comme Sainte-Lucie, la nécessité d’élaborer

⁵ Document à paraître.

des propositions éducatives globales qui incluent, par exemple, les arts et les sports, a été soulignée. **L'intégration de la perspective de genre** et la nécessité d'élaborer des propositions de **programmes scolaires adaptés aux enfants et aux adolescents** - en accord avec les compétences du XXI^e siècle - sont des questions qui ont apparus dans les dialogues avec les informateurs clés.

3.2 Renforcer les systèmes d'évaluation et l'utilisation des résultats

La région a fait des progrès inégaux dans le développement de systèmes d'évaluation de son propre apprentissage et dans la participation à des programmes internationaux. La Guyane, par exemple, n'a jamais participé à une évaluation internationale et n'a pas été en mesure d'effectuer une analyse approfondie des facteurs qui affectent les performances de ses étudiants. En Amérique centrale, le Honduras dispose de son propre système et a également participé à des évaluations internationales telles que PISA pour le développement et ERCE. Le Nicaragua participe également à l'ERCE et est en train de développer un système d'évaluation national.

Les évaluations nationales diffèrent entre les pays de l'OCDE. Alors que Sainte-Lucie et la Dominique appliquent l'entrée commune à la 6^e année, la Grenade et Saint-Vincent-et-les-Grenadines appliquent l'évaluation de sortie de l'enseignement primaire dans les Caraïbes (CPEA).

Parmi les défis auxquels la région est confrontée à cet égard, on peut citer le **développement, l'alignement et l'utilisation d'instruments d'évaluation, l'étude plus approfondie des conditions nécessaires à la réalisation d'études comparatives internationales** et le développement de la **recherche qui analyse l'influence des facteurs associés sur les résultats d'apprentissage nationaux et internationaux**.

3.3 Renforcer le développement professionnel des enseignants

Un défi observé dans les pays, lié aux deux points précédents, est le faible niveau de formation requis pour enseigner, en particulier au niveau primaire. Par exemple, selon les données de TERCE (OREALC/UNESCO, 2016), moins de 50% des enseignants au Nicaragua et moins de 70% au Honduras ont un diplôme d'enseignement. Dans certains pays des Caraïbes, les enseignants peuvent commencer à enseigner en passant l'examen de fin d'études secondaires (même le premier niveau de la carrière d'enseignant peut ne pas être exigé, comme dans le cas de la Grenade).

Attirer et retenir des enseignants qualifiés est également un défi dans les pays de l'OECS, en particulier dans certaines matières essentielles comme les mathématiques, les sciences, l'anglais et les TIC. Dans certains pays, le nombre total de professeurs de sciences n'est pas formé, tandis qu'à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, les taux de rotation sont élevés en raison de la faiblesse des structures salariales et des incitations (ministère de l'éducation, 2018).

L'enjeu de la structuration des carrières d'enseignants et de la qualité de la formation initiale et continue qu'ils reçoivent concerne toute la région. Parmi les thèmes qui sont ressortis des entretiens, on peut citer l'**utilisation des technologies à des fins pédagogiques**, la suspension des châtiments corporels comme option pour la discipline scolaire et l'**approfondissement de la connaissance des processus d'apprentissage chez les jeunes**.

Enfin, l'importance d'aborder les évaluations des enseignants et des directeurs d'école à des fins de formation, afin de fournir un retour d'information au système et de contribuer aux politiques liées à leur développement professionnel a été notée.

L'étude de la viabilité et de l'impact des **programmes de formation alternatifs et des nouveaux contenus dans la formation initiale et continue des enseignants** peut générer des informations précieuses pour améliorer la qualité des réformes possibles dans les pays analysés. De même, **encourager l'expérimentation de la mise en œuvre d'évaluations au niveau des enseignants et des cadres à des fins de formation** peut constituer une nouvelle ligne de travail pour les pays de la région.

4. RENFORCEMENT DES CAPACITÉS INSTITUTIONNELLES ET TECHNIQUES

Un autre défi identifié par les pays est lié au manque de disponibilité des professionnels et des fonctionnaires à différents niveaux des systèmes scolaires, ainsi qu'à la nécessité de renforcer leurs capacités techniques.

Dans le cas du Honduras, le gouvernement est engagé dans un processus de décentralisation de l'éducation, qui nécessite un personnel hautement qualifié réparti sur tout le territoire national, ce dont il ne dispose pas. La nécessité de professionnaliser les processus de collecte et de systématisation des données en Haïti a également été discutée, où - en raison de difficultés techniques - les informations pertinentes font défaut dans des domaines clés du système éducatif. Les pays des Caraïbes doivent également faire face à des défis liés à cette question. À la Grenade, par exemple, ils s'efforcent de renforcer le leadership aux niveaux intermédiaires du système éducatif, en cherchant à le rendre plus décentralisé. De manière générale, ils

collectent des données de base sur le système éducatif, mais il est difficile d'évoluer vers un système de prise de décision fondé sur des données probantes.

Ces lacunes ont un impact sur des aspects aussi importants que la réglementation et le contrôle de l'offre d'éducation privée, une question particulièrement critique en Haïti, où l'offre d'éducation est majoritairement privée (près de 80 %), inégalement répartie entre les zones urbaines et rurales (Cambridge Education, 2019). La catégorisation des établissements non publics est complexe car elle recoupe plusieurs éléments, tels que l'appartenance à un réseau, la nature lucrative ou non de l'établissement, ou le mode de direction et de gestion.

Dans les pays de l'OCDE étudiés, l'enseignement préscolaire est principalement dispensé par des institutions privées, l'Église catholique jouant un rôle prédominant (OCDE, 2012). Toutefois, il n'existe pas de méthodes d'évaluation formelles ni de cadre réglementaire pour régir l'offre. Au Guyana, le défi du suivi de l'offre privée est partagé, tout comme la collecte de données dans le secteur.

D'autres dimensions qui sont touchées par ce défi sont liées à l'absence ou à la rareté des structures de soutien pédagogique pour les écoles, les systèmes de planification et de statistiques, l'administration, les finances, la recherche et l'évaluation.

Sur la base de ces défis, il s'agira d'initiatives importantes visant à **développer les institutions** et à **renforcer le leadership** aux niveaux national, intermédiaire et local, les capacités techniques des équipes ministérielles dans les aspects liés à la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des politiques éducatives, et **l'utilisation de données probantes dans la formulation des politiques et la prise de décision**.

5. LES DISPARITÉS ENTRE LES SEXES ET LES MENACES SUR LES ORIENTATIONS SEXUELLES, LES IDENTITÉS ET LES EXPRESSIONS DE GENRE.

Les quatre thèmes ci-dessus doivent être explorés dans une perspective de genre, par le biais de recherches qui examinent les cadres des programmes d'études pour les étudiants et les enseignants, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, les dynamiques entre les étudiants et au sein de la communauté scolaire au sens large, et le développement des capacités professionnelles dans les ministères et aux niveaux intermédiaires.

En Amérique latine, l'inégalité entre les sexes qui touche les femmes dans les salles de classe a été étudiée et est souvent renforcée par des programmes, des manuels et du matériel

pédagogique fondés sur des perspectives patriarcales. Historiquement, ces perspectives ont imposé la domination masculine, reléguant les femmes et le féminin comme une catégorie identitaire subordonnée. Les stéréotypes de genre sont liés à différentes images mentales sociales : le masculin à la production, au pouvoir, à la rationalité et à la sphère publique, et le féminin à la reproduction, à la faiblesse, aux émotions et à la sphère privée (Zambrini, 2014 ; Espinar, 2007).

Au Honduras, une variante du phénomène de violence sociale auquel le pays est confronté est liée aux stéréotypes de genre et à la violence masculine. À cet égard, 23,1 % des femmes victimes de violence sexuelle n'ont pas été scolarisées en raison de cette violence (Conseil national de l'éducation, 2019).

Enfin, dans plusieurs pays d'Amérique latine, il existe des rapports sur la situation des droits de l'homme qui, bien qu'ils ne se concentrent pas sur les écoles, montrent des situations d'homophobie/transphobie qui se produisent parfois dans le contexte éducatif. Ces rapports ont la limite de faire référence aux brimades homophobes envers les gays et les lesbiennes dans le contexte scolaire, mais pas à l'inclusion des enfants LGBT+ dans les espaces scolaires. Malgré ce qui précède, on peut observer que la forme de violence la plus répandue est verbale, suivie par la violence physique exercée par les pairs et le personnel éducatif dans les écoles⁶. Dans ce contexte, il est nécessaire d'**explorer la relation entre le système éducatif et les dynamiques sociales, culturelles et productives qui interviennent dans la construction des genres et des identités dans les pays**. De même, les études qui rendent visibles des phénomènes qui pourraient être cachés dans les statistiques mais qui, dans la pratique, contribuent à reproduire les injustices et les inégalités entre les sexes dans la région seront précieuses.

⁶ Document à paraître.

RÉFÉRENCES

CEPALC. (2020). CEPALSTAT. *Bases de données et publications statistiques*.

<https://estadisticas.cepal.org/cepalstat/perfilesNacionales.html?idioma=spanish>.

Conseil fédéral de l'éducation. (2007). *Lignes directrices pour la formation initiale des enseignants. Résolution 24*.

Département de l'éducation de Sainte-Lucie. (2018). *Recueil de statistiques sur l'éducation, 2018. Tendances passées, situation actuelle et projections jusqu'en 2019/20*. <http://www.govt.lc/media.govt.lc/www/resources/publications/2018-digest0.pdf>

Département de la recherche en éducation et des technologies de l'information et de la communication, ministère de l'éducation, Saint-Vincent-et-les-Grenadines. (2015). *Éducation pour tous 2015. Rapport d'examen national : Saint-Vincent-et-les-Grenadines*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232118e.pdf>

Espínar, E. (2007). Les racines socioculturelles de la violence de genre. *Escuela Abierta*, 10, 23-48.

Ministère de l'Éducation Nationale et, & de la Formation Professionnelle de Haïti. (2018). *Plan décennal d'éducation et de formation 2017-2027*. MENFP. <http://50.21.183.214/assets/strategiepays/412.pdf>

Ministère de l'éducation du Nicaragua. (2017). *Plan d'éducation 2017 - 2021. Qualité de l'enseignement et formation complète avec le rôle principal de la communauté éducative*. MINED.

https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6353.pdf

Ministère de l'éducation. (S/F). *Plan du secteur de l'éducation du Guyana 2014-2018*. MED.

<https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2014/guyana-education-sector-plan-2014-2018-6247>

Ministère de l'éducation et du développement des ressources humaines. (2014). *Recueil de statistiques 2014*. MEHRD, Grenade.

<https://www.oecs.org/en/our-work/knowledge/library/education/oecs-education-statistical-digest/grenada/grenada-statistical-digest-2012-2013>

Oficina de San José/ UNESCO. (2019). *Stratégie par pays de l'UNESCO (UCS). Nicaragua 2019-2023*. UNESCO.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/San-Jose/images/UCS_Nicaragua_2019-2023.pdf

OREALC/ UNESCO Santiago. (2016). *Informe de Resultados, TERCE*. OREALC UNESCO Santiago.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>

UNICEF. (2019). *La discipline violente en Amérique latine et dans les Caraïbes. Une analyse statistique*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/lac/media/1726/file/UNICEF%20Disciplina%20Violenta.pdf>

UNICEF. (2010). *Une école pour tous les enfants d'Haïti*. UNICEF Francia.

<https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/DP1910Web.pdf>

Zambrini, L. (2014). Dialogues entre le féminisme poststructuraliste et la théorie de l'intersectionnalité des sexes. *Magazine Punto Género*, 4, 43-54.

