

RÉSILIENCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Document de travail de l'étude de cadrage du GPE KIX



TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	1
Acronymes.....	2
1 Introduction.....	3
2 Contexte.....	3
2.1 Questions de recherche.....	4
2.2 Définition pratique du concept de résilience du système éducatif (RSE)	4
3 Méthodologie.....	5
4 Littérature scientifique et littérature grise : Comprendre le concept de résilience des systèmes éducatifs	6
4.1 RSE – un terme et un concept émergents	6
4.2 La résilience à l'échelle du système dans le développement international	8
4.2.1 La résilience des systèmes éducatifs et le développement international.....	8
4.2.2 Planification et résilience.....	10
4.3 L'égalité des genres et l'inclusion sociale (EGIS) au sein de la RSE.....	13
4.4 Cadre émergent pour la définition de la RSE	15
4.5 Conclusion de la section	20
5 RSE dans les pays comparés.....	20
5.1 Comment les pays comparés comprennent-ils la résilience?.....	21
5.1.1 Une compréhension émergente de la résilience, avec un accent sur les crises	21
5.1.2 Obstacles à la résilience.....	22
5.2 Comment les pays comparés pratiquent-ils la RSE?	24
5.2.1 Renforcer : Efforts continus pour améliorer l'ensemble des systèmes	25
5.2.2 Anticiper : Prévoir les défis à venir	27
5.2.3 Plan : Politiques visant à développer la RSE à l'échelle nationale.....	29
5.2.4 Prévenir et atténuer : Paix, développement durable et résilience	31
5.3 Conclusion de la section	34
6 Résumé des résultats et des lacunes potentielles en matière de recherche	35
6.1 Compréhension actuelle de la résilience des systèmes éducatifs (RSE)	35
6.2 EGIS et volonté politique	37

6.3 Bailleurs de fonds et financement	39
Références	41
Annexe 1 : Remarque concernant la sélection des pays	48
Annexe 2 : Intégration des enjeux relatifs à l'EGIS dans la RSE	49
Annexe 3 : Prospective	51

REMERCIEMENTS

Ce document de travail de l'étude de cadrage a été élaboré sur la base des premières conclusions de l'étude de cadrage commandée par le Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et dirigée par l'organisme Education Development Trust. Il a été rédigé par Leanne Cameron, Elizabeth Thomas, Donvan Ameny, Helen West, Jean-Pierre Mugiraneza et Ella Page. Nous remercions vivement nos collègues du CRDI et du GPE, en particulier Serhiy Kovalchuk, Anna-Maria Tammi et Ian Robert Georges MacPherson, pour leurs observations tout au long du processus.

Citation suggérée :

Cameron, L., Thomas, E., Ameny, D., West, H., Mugiraneza, J-P., et Page, E. (2024). *Résilience du système éducatif*. Partenariat mondial pour l'éducation (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) : Washington, District de Columbia (D.C.), États-Unis, et Ottawa, Canada.

ACRONYMES

ERCC	Éducation à la résilience face aux changements climatiques
PESC	Planification de l'éducation en situation de crise
RRC	Réduction des risques de catastrophe
TE	Technologies éducatives
ESU	Éducation dans les situations d'urgence
SIGE	Système d'information de gestion de l'éducation
RSE	Résilience du système éducatif
PNSE	Plan national sectoriel de l'éducation
IAG	Intelligence artificielle générative
EGIS	Égalité des genres et inclusion sociale
TIC	Technologies de l'information et de la communication
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
IIPÉ-UNESCO	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
EIIC	Entretiens avec des informatrices et informateurs clés
LGBTQI+	Terme générique pour les jeunes personnes lesbiennes, homosexuelles, bisexuelles, transgenres et queers
PFR-PRI	Pays à faible revenu et à revenu intermédiaire
MOAN	Moyen-Orient et Afrique du Nord
SNCF	Stratégie nationale sur les connaissances fondamentales
PPP	Partenariats public-privé
CSRRC	Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe
SOIF	School of International Futures
EAH	Eau, assainissement et hygiène

1 INTRODUCTION

Cette étude de cadrage a été commandée par le [programme Partage de connaissances et d'innovations \(KIX\) du Partenariat mondial pour l'éducation \(GPE\)](#), une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) du Canada, afin d'informer sa nouvelle initiative sur la résilience des systèmes éducatifs dans les pays partenaires du GPE. Cette étude de cadrage présente le concept de résilience du système éducatif (RSE) tel qu'il est présent dans la littérature scientifique ainsi que dans la littérature grise et explore la compréhension et la mise en œuvre de la RSE dans les politiques et les plans d'un groupe sélectionné de pays partenaires du GPE. L'étude de cadrage commence par une introduction du sujet, une présentation des questions de recherche ainsi qu'une brève méthodologie. Dans la section suivante, l'analyse documentaire résume le large éventail de conceptualisations de la RSE que l'on trouve dans la littérature scientifique ainsi que dans la documentation émanant principalement des parties prenantes du développement international. Ce contexte sert de base à une proposition de cadre émergent pour saisir l'ampleur et le détail de ce qui est compris comme la RSE. À la section suivante, nous présentons des données provenant de dix pays partenaires du GPE, y compris l'examen des politiques et les entretiens avec des informatrices et informateurs clés, qui sont mises en correspondance avec le cadre émergent afin d'explorer la manière dont les pays comprennent la RSE. Cela permet également d'examiner les politiques et les pratiques en place à la fois pour le renforcement du système et comme moyen d'anticiper, de planifier, de prévenir et d'atténuer les crises à l'avenir. L'étude de cadrage se termine par un résumé des principales conclusions et des domaines de recherche potentiels sur la base des données recueillies.

2 CONTEXTE

Les perturbations majeures causées par la pandémie de COVID-19 infligées aux sociétés du monde entier ont révélé les faiblesses des systèmes éducatifs, même les mieux financés et les plus avancés. Les projections des perturbations à venir de l'éducation dans les décennies à venir comprennent les changements climatiques, les conflits armés et les déplacements de la population. Ils comprennent également les nouvelles menaces relatives aux avancées technologiques comme l'intelligence artificielle générative (IAG) et d'autres menaces inconnues à l'avenir.

Alors que les systèmes éducatifs se remettent des chocs passés ou présents, il est clair que les décideurs politiques et les parties prenantes devront se tourner vers les défis de l'avenir et intégrer la capacité d'adaptation dans les différents aspects du système éducatif, et ce, afin de garantir la continuité de l'apprentissage et le bien-être des élèves. Le terme « **résilience des systèmes éducatifs** » est de plus en plus utilisé pour décrire ces efforts intentionnels visant à

renforcer les systèmes éducatifs afin qu'ils puissent à la fois résister et s'adapter à un éventail de plus en plus large de perturbations.

2.1 Questions de recherche

Cette étude de cadrage comporte les objectifs suivants :

a) déterminer comment les pays comprennent la résilience des systèmes éducatifs (RSE);
b) déterminer comment les pays s'assurent que des formes de RSE existent au sein de leurs systèmes. Elle intègre une revue de la littérature scientifique, une analyse des documents politiques et des entretiens avec des informatrices et informateurs clés (EIIIC) dans un échantillon de dix pays sélectionnés. L'étude de cadrage est guidée par les quatre questions de recherche suivantes :

- 1) Comment la résilience du système éducatif (RSE) est-elle comprise dans la littérature scientifique et grise existante?
- 2) Comment la RSE est-elle comprise et pratiquée dans les contextes sélectionnés?
- 3) Quelles sont les principales considérations en matière d'égalité des genres et d'inclusion sociale (EGIS) dans le cadre de la RSE?
- 4) Quelles recherches peuvent et doivent être menées en vue de mieux comprendre la RSE et informer les activités de planification à venir?

2.2 Définition pratique du concept de résilience du système éducatif (RSE)

Pour cette étude de cadrage, notre définition générale de la **résilience du système éducatif (RSE)** provient d'une revue systématique de la littérature scientifique de Dülks et coll. (2023) qui s'est concentrée sur la quantification de la résilience du système éducatif et qui l'estime comme « la capacité d'un système éducatif à absorber, résister et s'adapter à des perturbations tout en assurant la continuité de ses fonctions essentielles » (p. 3). Le terme lui-même est large, regroupant les nombreux aspects de l'écosystème de l'éducation, et il interagit avec d'autres formes de résilience à l'échelle individuelle et communautaire. Plutôt que de supposer qu'un système reviendra à son état d'avant la crise, la RSE implique « une adaptation continue et une anticipation proactive des circonstances changeantes » (idem). Il est important de noter qu'il ne s'agit pas d'un « trait inné », mais plutôt d'un « processus par lequel les personnes et les établissements surmontent et transforment des risques importants pour obtenir des résultats positifs qui sont évolutifs et durables » (Kelcey et coll., 2023, p. 1). Toutefois, comme le montre cette étude de cadrage, les interprétations et les utilisations du terme varient, et il n'existe pas d'accord général sur sa définition, sur la manière de garantir la résilience, sur ce à quoi elle ressemble à différents échelons d'un système, ou encore sur la manière de la mesurer efficacement.

3 MÉTHODOLOGIE

Cette étude de cadrage comprend trois méthodes : l'examen de la littérature scientifique, l'analyse des documents politiques et les entretiens avec des informatrices et informateurs clés (EIC). Les données ont été recueillies à partir d'analyses de documents politiques et d'EIC menés dans dix pays sélectionnés en collaboration avec le CRDI pour représenter un éventail de défis potentiels dans les quatre pôles régionaux du GPE KIX¹ (se reporter à l'annexe 1 pour plus d'informations sur les critères de sélection des pays). Des informatrices et informateurs n'étaient pas disponibles pour un entretien, auquel cas les politiques nationales correspondantes ont tout de même été incluses dans l'analyse. Dans un cas (Nicaragua), la personne informatrice clé a renvoyé des informations au moyen d'une enquête écrite au lieu de réaliser un entretien. L'échantillon final est présenté au tableau 1. Au total, huit EIC ont été menés dans sept pays, dont deux dans un seul (le Pakistan).

Tableau 1. Pays comparés et collecte de données

<i>Pays</i>	<i>Analyse des politiques</i>	<i>EIC</i>	<i>Pays</i>	<i>Analyse des politiques</i>	<i>EIC</i>
Cambodge	x	x	Nicaragua	x	Enquête
El Salvador	x	x	Pakistan	x	x
Éthiopie	x	x	Rwanda	x	x
Grenade	x		Sierra Leone	x	x
République kirghize	x	x	Saint-Vincent-et-les Grenadines	x	

La **revue de la littérature** a permis de déterminer et d'analyser rapidement la littérature scientifique et ainsi que la littérature grise publiées entre 2019 et 2023, en intégrant au besoin certains textes précurseurs. Compte tenu de l'ampleur du sujet, nous nous sommes concentrés sur la compréhension des politiques et des plans visant à créer un environnement propice au renforcement de la résilience, en mettant moins l'accent sur des domaines comme les données et le financement. Les documents ont été cernés à partir de recherches dans des bases de données scientifiques ainsi que dans des dépôts de documents pour la littérature grise provenant de parties prenantes internationales clés. Un cadre analytique a été élaboré sur la base des résultats de l'analyse documentaire, puis appliqué à l'analyse ultérieure des documents cernés. Les **documents politiques analysés** étaient principalement des politiques du secteur de l'éducation en anglais, avec quelques documents en espagnol. Les documents d'appui et les politiques connexes ont été examinés lorsqu'ils étaient estimés utiles.

¹ Se reporter aux pôles régionaux du KIX : <https://www.gpekix.org/regional-hubs>

Les parties prenantes des départements de planification de l'éducation des pays sélectionnés ont été déterminées par l'intermédiaire des personnes-ressources du GPE, puis contactées. Les **entretiens avec les informatrices et informateurs clés** réalisés par téléphone ou par appel vidéo en ligne. Nous avons également mené des entretiens avec les responsables thématiques du GPE pour l'éducation en situation d'urgence (ESU) et les technologies éducatives (TE). Les informatrices et informateurs nationaux ont reçu une liste de questions avant l'entretien et ont répondu à une brève enquête en ligne pour mettre en évidence les politiques de réduction des risques de catastrophes, de planification de l'éducation en situation de crise, de répercussions climatiques, de renforcement des systèmes, d'éducation pour la consolidation de la paix et d'autres domaines d'intérêt pour chacune de ces personnes. Chaque entretien a duré quelque 30 minutes et s'est déroulé en anglais ou en espagnol, selon les besoins.

4 LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE ET LITTÉRATURE GRISE : COMPRENDRE LE CONCEPT DE RÉSILIENCE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Dans cette section, nous examinons comment le concept de résilience du système éducatif (RSE) est compris dans la littérature existante, ainsi que les considérations clés en matière d'égalité des genres et d'inclusion sociale (EGIS) dans le cadre de la RSE, en répondant aux première et troisième questions de recherche qui ont guidé l'étude de cadrage.

4.1 RSE – un terme et un concept émergents

La revue de la littérature a montré que l'expression « résilience du système éducatif » n'est pas couramment utilisée et qu'il n'existe pas d'accord clair autour d'un concept unique, en particulier dans les domaines du développement international, de la littérature scientifique sur l'éducation et de la politique et de la planification de l'éducation. Dans la littérature grise des domaines du développement international, de l'éducation et de la programmation de l'éducation, ni le terme précis ni son abréviation ne sont courants. Cela contraste avec le terme conceptuellement apparenté de « planification de l'éducation en situation de crise » (PESC), qui est largement référencé dans les documents internationaux sur l'éducation et le développement, y compris dans les publications du GPE (p. ex., MacEwen et coll., 2022). Le terme « RSE » a été retrouvé une fois dans la littérature scientifique (Dülks et coll., 2023). L'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP-UNESCO) fait également directement référence à ce terme et à son abréviation, et fait de la « résilience du système éducatif » un des volets de sa mission.² La conceptualisation de la RSE par l'IIEP-UNESCO – comme elle est détaillée sur leur site Web – comprend la planification de l'éducation en situation de crise, la réduction des risques de catastrophes et l'éducation pour la consolidation

²Voir <https://www.iiep.unesco.org/fr/notre-mission/resilience-du-systeme-educatif>

de la paix comme stratégies pour accroître la résilience des établissements face aux conflits et aux catastrophes.

Comme il n'a pas été possible de déterminer une définition communément acceptée ou utilisée de la RSE, l'étude de cadrage a été élargie pour examiner également la **résilience**; cependant, nous avons à nouveau constaté que ce terme ne faisait pas non plus l'objet d'un consensus, comme l'indiquent Kelcey et coll. (2023). Il existe un large éventail de définitions et d'utilisations dans le domaine de l'éducation : la recherche en psychologie s'intéresse aux formes individuelles de résilience, mais on comprend aussi de mieux en mieux comment les aspects individuels interagissent avec des dynamiques sociales et systémiques plus larges. À ce titre, nous avons examiné la littérature scientifique et la littérature grise à l'égard de trois formes de résilience adjacentes à la RSE, à savoir la résilience individuelle, la résilience dans l'éducation et la résilience du système.

Le concept de résilience individuelle prédomine dans la littérature scientifique sur l'éducation, en particulier dans la recherche fondamentale. Cette conception s'inspire principalement du domaine de la psychologie et fait référence à la capacité d'une personne à faire face à l'adversité et à s'en remettre (p. ex., Fletcher et Sarkar, 2013). Ici, la résilience est présentée comme une caractéristique individuelle, une capacité ou un trait de personnalité qui peut ou devrait être encouragé par les pratiques éducatives. Certains soulignent l'importance de promouvoir la résilience individuelle des enfants et des jeunes, les données disponibles montrant que la résilience et la capacité d'adaptation des enfants sont influencées par divers facteurs, notamment l'âge, le genre et l'exposition à des crises antérieures (Kelcey et coll., 2023). De même, les enfants qui connaissent des crises, des risques élevés, comme l'augmentation de la pauvreté, l'insécurité alimentaire ou des formes de conflit et de violence, ont besoin de mécanismes de soutien plus importants (p. ex., Masten, 2021).

La compréhension de la résilience individuelle s'est également élargie pour inclure des facteurs au-delà de l'individu, arrimant la résilience individuelle à une **compréhension à l'échelle du système** (Kelcey et coll., 2023). Ces approches plus larges de la définition de la résilience impliquent un plus grand nombre de parties prenantes du système, y compris des parties prenantes internationales, des fonctionnaires, des chefs d'établissement et des personnels enseignants. Il incombe à ces parties prenantes de veiller à ce que les enfants aient accès aux ressources et au soutien nécessaires pour développer leur propre résilience. Les données suggèrent que des ressources efficaces pour la résilience des enfants à l'échelle de l'école prennent la forme de services de soutien pour les enfants les plus défavorisés et d'environnements scolaires sûrs, où les enfants peuvent accéder à des ressources matérielles et entretenir des relations positives avec les personnels enseignants et les autres élèves (p. ex., Ungar et coll., 2019). La résilience des personnels enseignants est abordée en relation avec le bien-être, l'épuisement et la satisfaction professionnels, où des outils comme l'échelle d'épuisement des personnels enseignants, l'indice de bien-être de l'Organisation mondiale de la Santé et l'échelle de satisfaction d'Andrews et Withey quantifient les aspects de la résilience et ont le potentiel d'orienter les interventions (Kangas-Dick et O'Shaughnessy, 2020). Ce lien est

encore renforcé par les résultats de la recherche portant sur les effets de la pandémie de COVID-19, qui suggèrent que le soutien à la santé mentale et au bien-être des enfants est une condition préalable à la résilience des systèmes éducatifs (Reimers, 2021).

4.2 La résilience à l'échelle du système dans le développement international

Les discussions portant sur la résilience des systèmes sont particulièrement fréquentes dans le domaine de l'éducation au développement international, où elles sont étroitement associées à l'éducation dans les situations d'urgence, à l'aide et aux interventions en cas de catastrophes et aux changements climatiques. Dans le domaine du développement international, les cadres définissent le « spectre » de la résilience des systèmes et les caractéristiques de chacun d'entre eux, depuis ceux qui peuvent simplement *s'adapter* à une crise, jusqu'aux systèmes qui peuvent entièrement *transformer* pour être résilients aux crises et faire face aux défis à venir. Il ressort de notre étude de cadrage que l'existence de politiques de réduction des risques de catastrophes (RRC), de planification de l'éducation en situation de crise (PESC) et d'éducation à la résilience face aux changements climatiques (ERCC) est souvent estimée comme une donnée probante de la RSE. Notre analyse a mis en évidence à la fois des domaines de cohérence dans la compréhension et les cadres de la résilience à l'échelle du système, ainsi que des incohérences dans les descriptions utilisées dans l'ensemble du secteur.

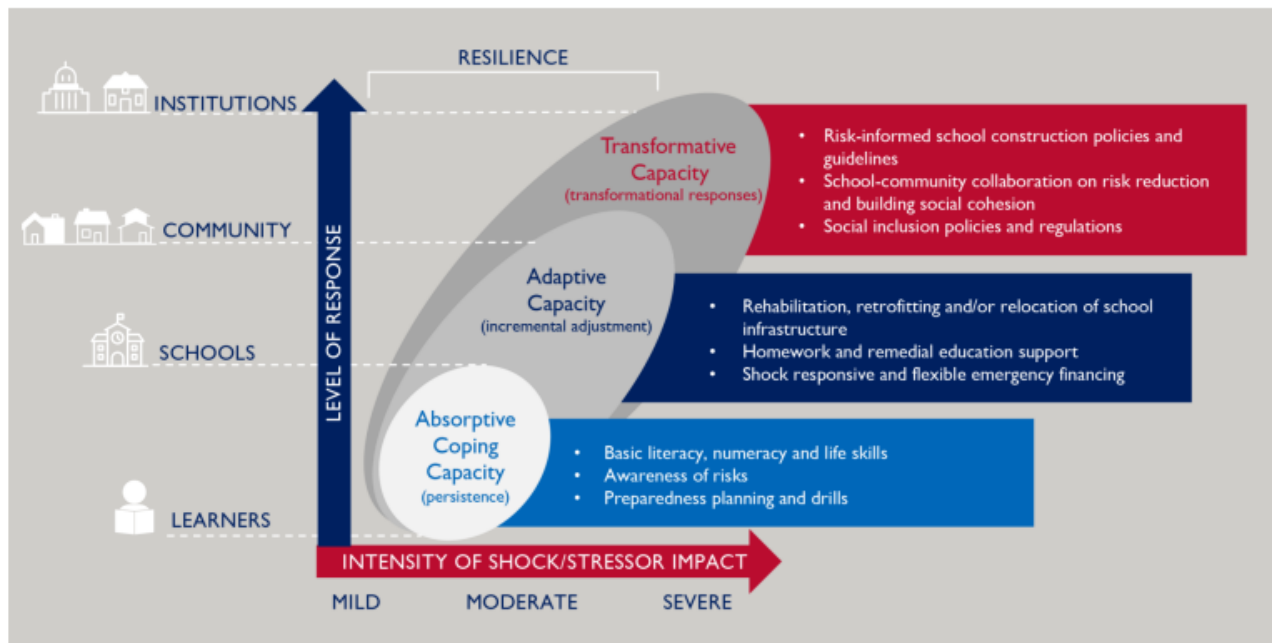
4.2.1 *La résilience des systèmes éducatifs et le développement international*

Il existe une abondante littérature scientifique et grise portant sur les concepts relatifs à la RSE dans le secteur du développement international et de l'éducation. Notre étude de cadrage a montré que les discussions portent souvent sur les définitions de la résilience, les éléments nécessaires à la résilience, les efforts en cours des différents pays ainsi que les cadres et lignes directrices internationaux existants. La plupart de ces discussions ont lieu dans le contexte de **l'éducation en situation d'urgence (ESU)** et, dans une certaine mesure, dans le cadre des **changements climatiques**. La littérature scientifique portant sur l'ESU souligne le rôle de la **planification** pour garantir des « systèmes résilients » pendant et après la crise (p. ex., Alieva et Nechitailo, 2023; Tarricone et coll., 2021). En ce qui concerne les changements climatiques et l'éducation, la littérature scientifique désigne la résilience des systèmes comme « l'optique dominante » pour comprendre l'ampleur des répercussions des changements climatiques sur les systèmes éducatifs mondiaux (Kelcey et coll., 2023, p. 7). Ce cadrage met également en évidence les risques à court terme (événements uniques ou répétés) ainsi que les risques à long terme (permanents) que cela présente. Cette évolution conceptuelle suggère que le programme du développement international peut constituer un moteur clé du développement de la RSE en tant que terme et concept.

Notre étude de cadrage nous a permis de constater qu'il n'existe pas encore d'accord sectoriel sur le terme de la RSE, mais qu'il existe un modèle particulier pour comprendre et catégoriser la « capacité de résilience » d'un pays, qui a la cote dans la littérature scientifique sur le développement et la gestion des crises. Le spectre de résilience de l'USAID (2020) décrit trois

niveaux de capacité de résilience qu'un pays peut démontrer grâce à ses efforts en matière de préparation aux crises, de soutien social et de gouvernance (se reporter à figure 1). Plus fondamentalement, les systèmes dotés d'une **capacité d'absorption** sont conscients des risques et disposent de stratégies pour faire face aux chocs ou facteurs de stress légers et modérés et ainsi veiller à ce que les dommages soient limités au minimum ou évités. Pour assurer le développement et le redressement à moyen et long terme après une crise, des **capacités d'adaptation** plus importantes sont également nécessaires, l'accent étant mis sur la satisfaction des besoins des plus vulnérables tout en garantissant la continuité de l'apprentissage et la réhabilitation pendant et après une crise (Kelcey et coll., 2023). Enfin, les **capacités de transformation** regroupent les approches en matière d'absorption et d'adaptation, mais elles vont au-delà pour assurer un changement systémique et s'attaquer précisément aux inégalités systémiques qui augmentent la vulnérabilité des groupes marginalisés dans les situations de crise.³

Figure 1: Spectre de la résilience présenté par l'USAID (2020, p. 1)



³ Il est important de noter que ce cadre analyse différents niveaux de réponse, avec des activités et des pratiques indiquées pour les élèves, les écoles, les communautés et les institutions gouvernementales. Cette cartographie montre à nouveau la vaste diversité du concept de résilience, la façon dont elle peut être différente à chacun de ces échelons, ainsi que la façon dont elle peut impliquer des processus à la fois ascendants et descendants. Pour notre étude de cadrage, nous avons choisi d'examiner les processus descendants en matière de politiques et de planification afin de réduire le champ d'application, mais nous reconnaissons l'importance des activités de résilience ascendantes, en particulier dans les États fragiles qui ne disposent pas de systèmes de planification solides.

En utilisant ce spectre pour une analyse comparative, Shah (2019) a examiné la littérature scientifique et grise des principales parties prenantes dans le domaine de l'éducation et du développement international⁴ et a déterminé une certaine reconnaissance commune de ces capacités relatives à la résilience, mais a également constaté des incohérences. Les définitions de la résilience des systèmes données par les parties prenantes se concentrent principalement sur les capacités d'absorption et d'adaptation, les capacités de transformation étant ainsi rarement mentionnées. Les références explicites à la *transformation* ne sont présentes que pour deux agences, ce qui démontre peut-être que la plupart des parties prenantes du développement se concentrent davantage sur la réponse et le rétablissement à court terme et modérés en cas de crise, plutôt que sur la refonte sociale, économique et nationale plus importante qu'exigent les capacités de résilience transformationnelle.

4.2.2 Planification et résilience

Pour tous les pays présents sur le spectre de la résilience – ceux qui ont des capacités d'absorption, d'adaptation ou de transformation – la caractéristique déterminante pour déterminer la résilience est l'existence d'une planification efficace et consciente des crises. En effet, la présence de certains types de politiques ou de contenus est un indicateur utilisé par le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) pour évaluer la résilience potentielle du système éducatif d'un pays. Plusieurs formes de planification sont répertoriées dans le Référentiel de résilience du GPE, un document interne au GPE, à savoir l'analyse des risques, les stratégies en matière de RRC ou d'ESU, les stratégies de lutte contre les changements climatiques dans le cadre de la politique du secteur de l'éducation, et la présence de politiques distinctes pour l'éducation et la RRC ou l'ESU, et pour l'éducation et la lutte contre les changements climatiques. Si l'on analyse la situation en fonction du revenu des pays,⁵ il semble que les pays à faible revenu disposent d'un plus grand nombre d'analyses de risques, de plans en matière de RRC ou d'ESU, ainsi que de stratégies de lutte contre les changements climatiques que les pays à revenu moyen inférieur (se reporter au tableau 2).

⁴Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE), IIPÉ-UNESCO, Girls' Education Challenge, UNICEF, Banque mondiale, OCED, Commission européenne, Department for International Development (DfID) du Royaume-Uni et Bureau de la coordination des affaires humanitaires (OCHA) de l'ONU; voir Shah (2019).

⁵ Selon les classifications de 2024 de la Banque mondiale, se reporter à : <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>

Tableau 2. Référentiel de résilience du GPE : Examiner le niveau de revenu des pays

Pays	Nombre de pays	Une certaine forme d'analyse des risques	Plans en matière de RRC ou d'ESU sous une forme ou une autre	Certaines formes de stratégies de lutte contre les changements climatiques
Faible revenu	17	12 (71 %)	12 (71 %)	5 (29 %)
Revenu moyen-inférieur	20	8 (40 %)	8 (40 %)	3 (15 %)
Revenu moyen-supérieur	3	2	2	1
Revenu élevé	1	0	1	0

Les références à ces trois domaines politiques – la réduction des risques de catastrophes, la planification de l'éducation en situation de crise et l'éducation à la résilience face aux changements climatiques – sont présentes dans la littérature scientifique et grise comme des domaines clés pour déterminer dans quelle mesure les personnes responsables de la planification de l'éducation planifient la résilience, ou quelles politiques pourraient soutenir la résilience du système éducatif.

- Réduction des risques de catastrophe (RRC).** Le Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe (CSRRC) de 2015 fournit une structure politique qui guide les activités, les politiques et les stratégies en matière de RRC à travers le monde. Le CSRRC définit la RRC comme le concept et la pratique de réduction des risques de catastrophes au moyen d'efforts systématiques d'anticipation, d'analyse, de planification et de gestion des facteurs de causalité (Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophe [UNIDSR], 2016). De même, pour l'UNESCO (2011), la RRC nécessite une analyse systématique – et des tentatives de réduction – des risques relatifs aux catastrophes ou aux conflits, afin de permettre au système éducatif de fournir une éducation de qualité pour toutes et tous, avant, pendant et après les situations d'urgence, permettant ainsi aux élèves de poursuivre leurs études et aux enfants et jeunes non scolarisés d'accéder à l'éducation tout au long de ces périodes. Dans notre étude de cadrage, nous n'avons pas déterminé d'outils normalisés propres aux systèmes

éducatifs disponibles pour soutenir la détermination ou le suivi des risques en amont de l'élaboration de stratégies en matière de RRC.

- **Planification de l'éducation en situation de crise (PESC).** L'UNESCO⁶ définit la planification de l'éducation en situation de crise (PESC) comme celle qui consiste à « déterminer et analyser les risques que les conflits et les catastrophes naturelles font peser sur l'éducation ». Il s'agit d'examiner comment les risques peuvent avoir une incidence sur un système éducatif et quelles mesures peuvent être entreprises afin de réduire ces répercussions, dans le but général d'assurer la continuité de l'enseignement et de garantir que la planification et les procédures sont en place pour faire face aux chocs à venir (idem). La planification de l'éducation en situation de crise couvre la prévention et l'atténuation des conflits, des catastrophes et des changements climatiques, ainsi que le soutien à l'éducation des populations déplacées. Un domaine clé sur lequel l'IIPE-UNESCO se concentre est celui des cadres chiffrés, et ce, afin de s'assurer que les pays disposent du budget et des ressources pratiques nécessaires à la mise en œuvre de leurs politiques. La PESC peut regrouper des mesures d'adaptation comme la construction d'écoles résilientes aux changements climatiques et l'élaboration de plans d'urgence, ainsi que des mesures d'atténuation comme l'intégration des changements climatiques dans les programmes scolaires et la garantie que les personnels enseignants reçoivent une formation appropriée (MacEwen et coll., 2022).
- **Éducation à la résilience face aux changements climatiques (ERCC).** L'éducation à la résilience face aux changements climatiques (ERCC), ou encore l'éducation à la résilience climatique, fait référence à la planification axée sur les stratégies d'adaptation et d'atténuation dans un contexte de climat changeant. Il s'agit notamment de développer la résilience à l'échelle individuelle ou communautaire par l'enseignement de certaines compétences (environnementales ou agricoles, par exemple, et des formes « d'éducation au développement durable ») et au moyen de « l'écologisation » des écoles, l'amélioration de la production alimentaire locale, les processus institutionnels de recyclage et de gestion durable des déchets, et l'accès à l'eau potable, à l'assainissement et à l'hygiène (EAH), ainsi qu'à des sources d'énergie propre et à des biocarburants (UNESCO, 2021). L'ERCC peut également se référer à des changements à long terme ou au développement d'infrastructures ou de systèmes éducatifs adaptés à un climat modifié. Les écoles résilientes aux changements climatiques sont « planifiées, conçues, bâties et exploitées de manière à anticiper les changements climatiques, à s'y préparer et à s'y adapter » (OCDE, 2018, p. 4), en veillant à ce que les bâtiments scolaires puissent être isolés contre les températures élevées, qu'ils comprennent des systèmes

⁶ Voir <https://www.iiep.unesco.org/fr/notre-expertise/la-planification-de-leducation-adaptee-aux-crises>

de chauffage et de refroidissement passifs et qu'ils puissent résister à des vents violents et à de fortes tempêtes sans interruption de l'apprentissage. Les infrastructures plus vastes, comme les routes et les chemins menant à l'école, ainsi que les canalisations, les câbles électriques et les câbles de données, doivent également être protégées.

4.3 L'égalité des genres et l'inclusion sociale (EGIS) au sein de la RSE

La littérature scientifique et grise montre qu'en temps de crise, les groupes marginalisés, notamment les femmes, les filles, les personnes en situation de handicap et d'autres groupes marginalisés dans certains contextes, comme les personnes LGBTQI+, subissent des préjudices disproportionnés. Ainsi, dans les formes de planification mentionnées au point 4.2, l'attention portée au genre et à l'inclusion sociale est cruciale, mais ces groupes sont souvent sous-représentés dans les processus de planification ainsi que dans les politiques qui en découlent.

Toute présentation de la RSE doit comprendre une discussion portant sur les enjeux relatifs à l'égalité des genres et à l'inclusion sociale (EGIS) : un système éducatif qui n'est pas équitable et inclusif ne peut pas être résilient lorsque seuls les plus privilégiés ont accès à l'éducation et à l'apprentissage. En dehors des crises, de nombreux systèmes éducatifs demeurent inégaux et exclusifs, et c'est une question qui nécessite une mobilisation permanente. Cependant, comme le reconnaît le CSRRRC de 2015-2030, les groupes marginalisés, notamment les femmes, les enfants et les personnes en situation de vulnérabilité, sont touchés de manière disproportionnée par les catastrophes (Bureau des Nations Unies pour la prévention des catastrophes [UNDRR], 2015). Malgré cela, les femmes, les personnes en situation de handicap et les autres populations vulnérables sont souvent invisibles dans la planification de la RRC, ou les objectifs et indicateurs existants ne mettent pas suffisamment l'accent sur leurs besoins (Zaidi et Fordham, 2021).

En particulier, les femmes et les filles subissent des dommages et des vulnérabilités qui sont exacerbés dans les situations d'urgence ou en cas de catastrophes. Les femmes ont des capacités plus limitées que les hommes à résister aux catastrophes et à s'en remettre, pour de multiples raisons, comme le souligne ONU Femmes (2023) : elles subissent souvent des pertes plus importantes, en particulier lorsqu'elles dépendent de l'agriculture pour survivre dans des zones exposées aux catastrophes, elles ont souvent un accès inégal aux ressources sociales, économiques et politiques, et elles sont confrontées à des incidences accrues de violences sexuelles et fondées sur le genre.

La récente prise de position du Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO) du Royaume-Uni (2022) met en évidence les liens entre les changements climatiques et l'éducation des filles, indiquant également l'effet disproportionné des crises sur les filles et les autres groupes marginalisés dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (PFR-PRI). L'étude de cadrage met en lumière une série de sombres réalités pour les enjeux relatifs à l'EGIS : les filles sont plus susceptibles de mourir en raison de conditions météorologiques extrêmes; les chocs climatiques ont une incidence négative sur les plus pauvres, y compris les

enfants en situation de handicap, lorsque le revenu du ménage est consacré à la survie plutôt qu'à l'éducation; et les changements climatiques exacerbent les inégalités existantes en matière d'accès à l'éducation. Les principaux avantages de l'éducation aux changements climatiques sont la réduction de la vulnérabilité aux catastrophes, l'augmentation de la résilience et de la capacité d'adaptation, l'autonomisation et le leadership, et la réduction des inégalités (p. 12). Cependant, comme le souligne l'UNESCO (2023), les groupes les plus marginalisés dans l'éducation ne sont pas toujours les filles : dans de nombreux contextes, les garçons sont à la traîne, et la contextualisation devrait donc être au centre des initiatives en matière de RSE.

En ce qui concerne le handicap, l'UNESCO (2023) note que le handicap « demeure une composante essentielle, mais insuffisamment discutée, de la conception de politiques efficaces et de l'allocation des ressources » (p. 35). La collecte de données permettant de comprendre les besoins des enfants en situation de handicap constitue un défi majeur pour l'ensemble du secteur de l'éducation : les données recueillies sont souvent peu fiables, ne sont pas ventilées et ne comprennent qu'un nombre limité de handicaps dans les rapports. Les difficultés relatives à la collecte de données portant sur les enfants en situation de handicap s'ajoutent aux difficultés existantes relatives à la collecte de données dans les situations d'urgence (Arnott et coll., 2023; rodriguez, 2023). En outre, en cas de catastrophe, il convient de veiller tout particulièrement à ce que la planification des secours tienne compte des besoins des personnes en situation de handicap. L'International Disability Alliance (IDA, 2022) indique qu'ils sont « trop souvent exclus des activités de préparation et invisibles lorsqu'il s'agit de cartographier les communautés et les risques ou de planifier les évacuations » (p. 4). Les personnes à mobilité réduite peuvent être incapables d'accéder à l'aide « en raison des obstacles environnementaux, institutionnels et comportementaux auxquels elles peuvent être confrontées » (idem). Avec le début de la pandémie de COVID-19, les ressources rapidement élaborées pour soutenir l'apprentissage continu n'étaient souvent pas accessibles ou adaptées aux enfants en situation de handicap (Banque mondiale, 2020).

Enfin, les questions de ruralité sont également importantes lorsqu'il s'agit de déterminer les personnes qui sont marginalisées dans les situations de crise. Comme l'ont souligné de récentes recherches menées à Turkana, au Kenya (Amenya et Fitzpatrick, 2022), les communautés rurales, dont les services sociaux et les infrastructures sont limités, peuvent subir de graves répercussions attribuables aux changements climatiques, aux catastrophes naturelles ainsi qu'à d'autres crises. L'éloignement de l'école peut constituer un frein pour les familles qui cherchent à protéger leurs enfants de la violence ou d'environnements difficiles, et ces régions peuvent avoir un accès limité aux appareils technologiques et à la connectivité lorsque les options en matière d'éducation existantes ferment leurs portes.

Malgré une volonté politique croissante d'améliorer les enjeux relatifs à l'EGIS en période de crise, un certain nombre de contraintes subsistent et empêchent de traduire l'engagement en mesures concrètes (Conférence ministérielle asiatique sur la réduction des risques de catastrophe [AMCDRR], 2018). Les décisionnaires politiques et le personnel chargé de la

programmation manquent de compréhension et de sensibilisation face aux besoins des populations marginalisées, ce qui entraîne des lacunes dans la politique et la mise en œuvre. Comme indiqué ci-dessus, les données peuvent manquer de désagrégation, ce qui est nécessaire pour rendre compte correctement des groupes marginalisés; les lacunes dans les politiques, le manque de soutien financier et « l'inefficacité et la coordination des mécanismes institutionnels » (p. 7) ont tous des répercussions sur l'expérience des groupes marginalisés pendant les périodes de crise. Le rapport d'avancement de l'AMCDRR portant sur les enjeux relatifs à l'EGIS indique également que l'accent est trop mis sur le soutien aux femmes pendant et après les catastrophes plutôt que sur leur autonomisation et le renforcement de leur résilience individuelle, et que les interventions actuelles ne s'attaquent pas aux enjeux structurels ou aux causes profondes de l'inégalité (idem). Pour des suggestions tirées de la littérature scientifique et grise portant sur la manière d'intégrer les enjeux relatifs à l'EGIS dans la politique de RSE, se reporter l'annexe 2.

4.4 Cadre émergent pour la définition de la RSE

La cartographie des nombreux aspects différents de la résilience ainsi que de la résilience des systèmes dans le cadre de la revue de la littérature a permis d'élaborer un nouveau cadre analytique. Le cadre présente cinq composantes stratégiques ou mesures en faveur de la résilience : renforcer, anticiper, planifier, réagir et récupérer, et prévenir et atténuer. Certains concepts déjà familiers sont inclus (ESU, RRC, PES, PNSE), ce qui démontre que la RSE se concentre actuellement sur les crises et la fragilité. Le cadre présenté dans cette section est ensuite utilisé pour l'analyse des documents politiques et des données des entretiens présentés dans la section suivante et détermine des exemples particuliers de pratique et de planification pour chaque composante.

Il est toutefois important de noter que le cadre comporte certaines limites. Par exemple, il existe un certain degré de chevauchement entre les composantes, ce qui reflète la complexité des concepts sous-jacents et de la littérature scientifique utilisée pour le concevoir et indique que la RSE se trouve à un stade d'émergence précoce.

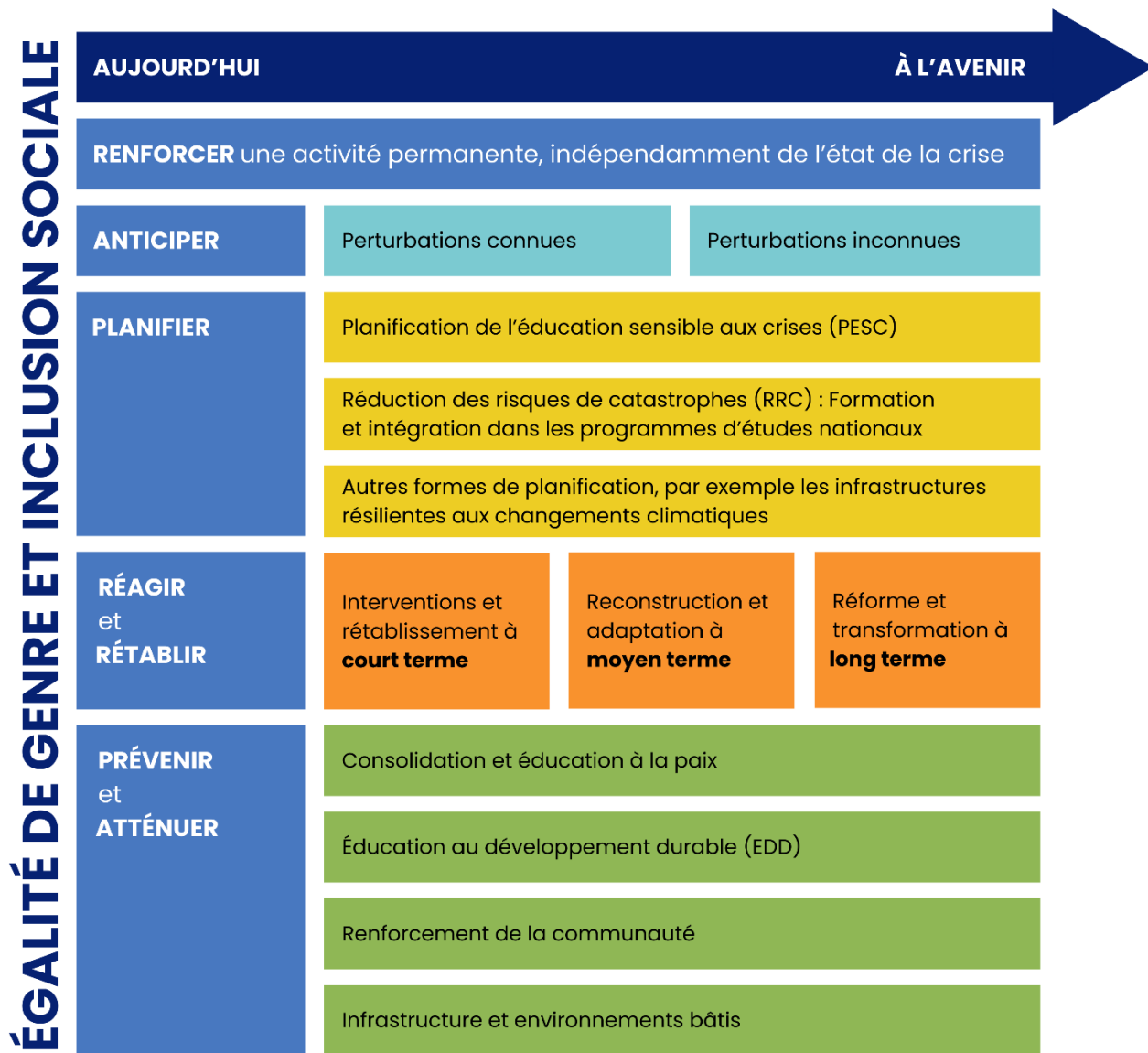
Le cadre (Figure 2) incorpore et organise de nombreux concepts décrits ci-dessus, y compris la résilience du système **les capacités**, particulièrement influencées par le travail de Tarricone et coll. (2021) et de l'USAID (2020), et **les domaines politiques ou indicateurs** pour la résilience du système éducatif, démontrés dans le Référentiel de résilience du GPE. Il est important de souligner que ce cadre se concentre sur les **politiques et les plans** et qu'il ne prend pas en compte les activités de résilience ascendantes, comme celles menées parmi les élèves, les écoles et les autres établissements d'enseignement, et au sein des communautés locales, comme le prévoit le cadre de l'USAID (2020). Il n'aborde pas non plus les environnements propices à la résilience ni les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

À partir des politiques et des plans, notre cadre comprend cinq composantes stratégiques ou mesures en faveur de la résilience, qui comprennent de multiples formes de planification,

d'approches et d'activités, avec des chevauchements entre elles. L'attention portée aux enjeux relatifs à l'EGIS et à ses indicateurs concerne tous les aspects du cadre : les groupes marginalisés doivent être impliqués dans toutes les activités relatives aux indicateurs, tant sur le plan de l'élaboration des politiques que de l'attention et de l'orientation de ces politiques. Nous estimons qu'il s'agit d'un cadre émergent, car il a été élaboré au cours de cette recherche et, en raison des limites de l'étude de cadrage elle-même, il n'est possiblement pas exhaustif. Il est important de noter les chevauchements et les interdépendances entre ces composantes : les activités de planification, comme celles relatives à la RRC, par exemple, comprennent souvent des activités d'intervention à moyen terme dans le cadre des interventions et du rétablissement, et elles peuvent également avoir des répercussions sur les environnements bâtis dans le cadre de la prévention et de l'atténuation. De même, la présence d'un conflit ethnique est arrimée à la fois aux efforts de prévention – dans la création de programmes d'éducation pour la consolidation de la paix – et aux activités d'intervention et de rétablissement à moyen et long terme. Ainsi, de nombreux aspects de la résilience se retrouvent au sein de plusieurs catégories du cadre proposé. L'objectif du cadre n'est pas de déterminer chaque politique ou pratique comme l'une des composantes, mais de montrer les différentes *mesures* que chacune peut impliquer dans le renforcement des systèmes et l'anticipation, la planification, la réponse, le rétablissement, la prévention et l'atténuation des crises.

En outre, ces activités ne sont pas nécessairement linéaires, allant du jour présent à un avenir lointain, et de nombreux processus doivent être cycliques; par exemple, le cadre de suivi des politiques d'éducation à l'environnement pour la construction de systèmes éducatifs résilients (Tarricone et coll., 2021) présente des activités de rétablissement, de préparation et de réponse dans une boucle de rétroaction, de sorte que le système facilite l'apprentissage, l'adaptation et l'amélioration continus à chaque crise.

Figure 2. Cadre émergent pour conceptualiser la RSE



Tout d'abord, le **renforcement** implique la prise en compte des vulnérabilités actuelles et des efforts continus pour mettre en place des systèmes fiables et souples pour une éducation de qualité, quel que soit l'état d'urgence. Ce volet reflète diverses formes de renforcement du système. Les définitions du renforcement du système comme de la résilience varient et peuvent comprendre des aspects aussi divers que la planification de l'éducation à l'environnement, la collaboration et la coordination, la communication, l'infrastructure des technologies de l'information et de la communication (TIC), les bâtiments scolaires et les protocoles, et le suivi

(Tarricone et coll., 2021). L'approche du GPE pour la *transformation*⁷ du système comprend des activités à l'échelle de l'école, à l'échelle intermédiaire et à l'échelle du système, du soutien aux élèves et de la mobilisation des parents à la supervision et au soutien des écoles, en passant par le financement, la supervision et le soutien des écoles, la qualité de l'enseignement, les programmes et les évaluations, les données, la planification, le suivi, la responsabilisation, la gouvernance et la gestion. D'autres conceptions du renforcement du système s'intéressent à ce dont le système est en mesure d'accomplir : par exemple, fixer des objectifs et des stratégies de réforme clairs, piloter la mise en œuvre et créer une culture de l'amélioration (USAID, 2022, p. 11). En principe, toute approche efficace en matière de renforcement du système pourrait regrouper d'autres aspects énumérés dans notre cadre : un financement et une planification efficaces garantiraient que le système puisse notamment s'adapter en temps de crise.

Deuxièmement, l'**anticipation** est fortement arrimée à la planification. La RSE comporte un élément temporel : les systèmes doivent disposer de politiques, de procédures et de mesures d'urgence pour faire face aux situations d'urgence immédiates et « connues » et aux perturbations qui se déroulent au jour le jour. Mais l'anticipation peut aussi consister à prévoir les perturbations qui se produiront dans un avenir proche ou plus lointain, en s'appuyant sur l'expérience passée et les efforts stratégiques pour anticiper (p. ex., la « prospective » ; voir l'annexe 3), à anticiper les « inconnues » à venir – en particulier celles qui concernent les changements dans les technologies et les connaissances – afin d'anticiper activement les changements et les évolutions. Les plans nationaux sectoriels de l'éducation (PNSE), qui indiquent dans les grandes lignes comment chaque système sera renforcé, amélioré et maintenu, constituent un lieu privilégié pour l'anticipation des risques. Le GPE et l'UNESCO (2015) demandent que les PNSE soient sensibles au contexte, fondés sur des données probantes et attentifs aux disparités, en particulier aux différences entre les genres.

Troisièmement, la **planification**, en tant qu'aspect du cadre, est souvent synonyme « d'élaboration de politiques » : ce domaine comprend tous les efforts visant à documenter les objectifs stratégiques, à codifier les droits et les responsabilités et à proposer un plan d'action. Dans les PNSE, les gouvernements nationaux peuvent élaborer des plans de renforcement des systèmes, anticiper les risques et fournir une structure d'intervention en cas de catastrophe (GPE et UNESCO, 2015). L'ajout de la RRC, du PESC et de l'ERCC garantit une planification pour les périodes d'urgence et de crise, et la préparation la plus efficace garantit que toutes les parties prenantes, des ministères nationaux aux partenaires de développement concernés, ont convenu de « plans documentés qui détaillent les actions à entreprendre pendant et après les situations d'urgence éducative », chaque partie prenante produisant des « guides semblables » pour garantir l'harmonisation des écoles, des autorités locales et autres (Tarricone et coll., 2021, p. 21). Les plans peuvent participer à structurer les efforts visant à répondre aux crises et à s'en remettre, et ils peuvent regrouper les efforts visant à prévenir et à atténuer les crises à venir par

⁷Voir <https://www.globalpartnership.org/fr/what-we-do/how-we-work>

l'éducation pour la consolidation de la paix, l'éducation au développement durable et d'autres approches en matière de programmes scolaires et de programmation.

Lorsqu'une situation d'urgence survient, la planification et les processus entrent en action afin qu'un système puisse **intervenir et se rétablir**. Ce volet comprend les activités à court, moyen et long terme relatives à la gestion des crises actuelles et des perturbations immédiates, avec la mise en œuvre de la planification existante, et les efforts seront donc différents selon le contexte : selon la gravité de la perturbation, l'accent peut être mis sur la garantie que les élèves ont un certain accès à l'apprentissage, comme on l'a vu pendant la pandémie de COVID-19. Dans d'autres situations, il peut s'agir de modifier le programme d'études ou encore de réduire le nombre d'heures de cours de certaines matières pour se concentrer sur les compétences fondamentales. Les cycles de rétablissement peuvent voir l'introduction d'une nouvelle politique pour faire face aux crises à venir, fondée sur les enseignements tirés des défis actuels, ou ils peuvent encourager la création d'initiatives d'éducation pour la consolidation de la paix ou d'éducation durable en tant que formes de prévention et d'atténuation. Les procédures ou les priorités en matière de renforcement du système peuvent également découler des activités de réponse et de rétablissement, car les vulnérabilités du système sont mises au jour pendant la crise.

Enfin, la littérature scientifique sur la RSE met en évidence la nécessité d'élaborer des stratégies pour **prévenir** les crises à venir ou **atténuer** les répercussions des crises en cours. Ces deux approches permettent de réduire la probabilité de perturbations grâce à des efforts continus visant à améliorer les relations avec la communauté, à améliorer l'infrastructure et à garantir la connaissance et la préparation des élèves. Il existe des chevauchements importants entre les activités de renforcement, de planification, de réponse et de rétablissement, assurant le développement professionnel des personnels enseignants, les politiques de protection des enfants, le soutien psychosocial, la sécurité des écoles, la formation aux risques et à la préparation, et l'amélioration des attitudes à l'égard des conflits et de la paix (USAID, 2020). Dans le cadre de cette étude de cadrage, nous avons réduit le champ d'application de ce domaine aux programmes d'études et à la programmation, à savoir :

- **L'éducation à la paix**, l'éducation pour la consolidation de la paix et les formes d'éducation sensibles aux conflits peuvent constituer des outils précieux pour la transformation sociale dans les sociétés après les conflits, et ce, lorsqu'ils sont bien conçus, attentifs au contexte et inclusifs (Novelli et Smith, 2011).
- L'éducation pour **le développement durable et les changements climatiques**, où les élèves acquièrent une compréhension des « modes de vie durables, des droits humains, de l'égalité des genres, de la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable » (ONU, 2015, p. 19) a été proposée

pour éduquer les enfants au sujet des changements climatiques et pour travailler à leur résolution.

- L'intégration des thèmes relatifs à **l'ESU et à la RRC dans les programmes scolaires officiels** peut garantir que les élèves savent comment répondre aux situations d'urgence, avec des thèmes axés sur des questions comme la garantie d'un approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène sûr pendant les catastrophes naturelles (Cameron et coll., 2024).

4.5 Conclusion de la section

Cette section a présenté le large éventail d'interprétations de la RSE que l'on trouve dans la littérature scientifique et grise et a proposé un cadre pour la RSE qui délimite et synthétise les concepts clés tout au long de l'analyse. À la section suivante, nous présentons les données issues des EIC menés et des documents nationaux (politiques, documents d'appui). Le cadre émergent est utilisé comme outil d'analyse des données afin de catégoriser et comparer les réponses ainsi que les données des pays du GPE comparés.

5 RSE DANS LES PAYS COMPARÉS

Cette section s'appuie sur les résultats de l'analyse documentaire pour présenter des exemples concrets de la manière dont les pays partenaires du GPE comprennent, conceptualisent et planifient la RSE. Elle présente les données nationales portant sur la RSE obtenues à partir de nos recherches documentaires et de nos EIC menés pour répondre à la deuxième question de recherche qui a guidé l'étude de cadrage. Le cadre émergent présenté à la section précédente a fourni une structure pour notre analyse et a permis une détermination plus cohérente des données probantes relatives à la RSE dans les différents pays et langues, ainsi qu'au sein de l'équipe de recherche elle-même. Il convient de noter que le cadre étant encore en cours d'élaboration, il n'a pas permis d'élaborer une grille d'évaluation ou un outil d'évaluation plus rigoureux, mais qu'il fournit une structure générale pour la catégorisation, l'analyse et la présentation des données dans cette section. Comme indiqué à la section 3, chaque élément du cadre correspond à un large éventail d'activités se déroulant à plusieurs échelons du système, en particulier dans le continuum renforcer, réagir et se rétablir.

Dans les sous-sections qui suivent, nous commençons par un bref résumé des résultats présentés, suivi d'une présentation plus détaillée des données recueillies. À la section 5.1, nous utilisons les données pour étudier la manière dont la RSE est **comprise** dans les pays comparés, puis, à la section 5.2, nous détaillons la manière dont la RSE est pratiquée (5.2). La pratique de la RSE y est mise en évidence à travers quatre composantes de notre cadre de la RSE : **renforcer, anticiper, planifier, et prévenir et atténuer**.

5.1 Comment les pays comparés comprennent-ils la résilience?

Dans cette sous-section, nous démontrons que la façon dont les pays définissent et comprennent actuellement la résilience des systèmes éducatifs reflète la compréhension de la littérature scientifique et de la littérature grise. Le langage utilisé dans les documents politiques du secteur de l'éducation reflète dans une certaine mesure la base documentaire : de nombreux auteurs ne font pas directement référence à la résilience, et certains font référence à la résilience individuelle des enfants et des jeunes, tandis que d'autres font référence à la résilience dans des plans distincts en matière de RRC ou d'autres plans nationaux multisectoriels. La pandémie de COVID-19 a été constamment déterminée comme un tournant important dans la sensibilisation des personnes responsables de la planification à la RSE et la compréhension continue d'évoluer, parfois grâce à la pratique dans un domaine particulier (p. ex., l'ESU). Les entretiens ont également confirmé que la RSE est généralement un concept peu familier, bien que les informatrices et informateurs clés aient déterminé un large éventail de mesures que ces personnes estiment comme essentielles pour renforcer la résilience des systèmes éducatifs des pays, qu'elles soient déjà en place ou qu'elles fassent défaut ou qu'elles soient nécessaires. Elles sont le plus souvent arrimées à des crises et à des situations d'urgence, en particulier à des catastrophes naturelles et à des conflits.

La détermination des lacunes dans la planification et des obstacles à la résilience a également contribué à façonner la compréhension de la RSE par les personnes interrogées. La structure du financement des bailleurs de fonds a été déterminée comme un obstacle particulier au développement de la RSE, et le financement a généralement constitué un enjeu. Les crises comme les catastrophes naturelles représentent un problème direct pour le financement du renforcement de la résilience, car elles grugent les budgets de l'éducation. Parmi les autres lacunes, citons les dispositions relatives à la reprise après des crises récentes, comme les conflits; ou encore les crises à venir, comme les catastrophes naturelles, et l'incapacité à exploiter efficacement et de manière équitable le pouvoir de la technologie, même lorsqu'elle a été utilisée lors de la pandémie de COVID-19.

5.1.1 Une compréhension émergente de la résilience, avec un accent sur les crises

Comme dans l'analyse documentaire, notre analyse de deuxième étape montre que le concept de « résilience » a émergé ces dernières années et a des répercussions sur la manière dont la planification de crise est entreprise, l'émergence de la COVID-19 représentant un tournant clé dans l'intérêt et la compréhension de la RSE. De nombreuses politiques antérieures à la pandémie de COVID-19 peuvent faire référence à la résilience, mais sans en donner une définition particulière, ou en établissant des liens limités entre l'éducation et la résilience. Par exemple, le plan national sectoriel de l'éducation (PNSE) de 2019-2024 du Salvador (Gouvernement du Salvador, 2019) décrit les risques relatifs aux changements climatiques et à la violence, mais ne mentionne pas la résilience. Le plan national multisectoriel plus large du Nicaragua (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional et Todos los derechos Reservados,

2021), qui contient un PNSE, fait référence à la résilience en ce qui concerne les communautés et les catastrophes naturelles ou les changements climatiques, mais pas en ce qui concerne l'éducation. Lorsqu'il a été invité à prendre en compte la résilience, le ministère de l'Éducation a indiqué qu'il disposait d'une gamme complète de documents sur la réduction des risques de catastrophes à l'intention des écoles (Ministère de l'Éducation de la République du Nicaragua [MINED], 2013). De même, le plan de développement national de la Grenade fait largement référence aux « communautés résilientes » et même à la « résilience des jeunes », mais n'établit pas explicitement de liens avec les plans nationaux sectoriels de l'éducation (Secrétariat du Plan national, 2019).

Les EIC menés ont confirmé que la compréhension de la résilience est toujours en **cours d'élaboration et d'évolution**. Au Cambodge, une personne informatrice clé a indiqué que « la résilience est un mot nouveau, et depuis la pandémie de COVID-19, on y réfléchit davantage ». Là, des plans préalables à la pandémie de COVID-19 étaient disponibles pour l'éducation en cas d'urgence. Cela se reflète dans la cartographie des risques du Rwanda, qui s'est concentrée sur l'exposition aux risques de l'infrastructure éducative, plutôt que sur les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles (MIDMAR, 2015). Au Pakistan, une personne informatrice clé a commenté l'évolution de la réflexion portant sur la résilience et les situations d'urgence au cours des dernières années. Avant 2010, la mise en place de centres d'apprentissage d'urgence n'était « pas envisagée », l'idée étant que « les écoles doivent être fermées et que leurs activités se poursuivront après la fin de la crise ». Au cours des périodes d'inondation de la dernière décennie, la réflexion s'est orientée vers la continuité de l'éducation pendant les périodes d'urgence et, depuis le début de la pandémie de COVID-19, l'accent s'est déplacé plus particulièrement sur l'apprentissage afin d'assurer la continuité. Dans tous ces contextes, l'accent mis sur **les situations de crise** a été clairement mis en évidence.

5.1.2 *Obstacles à la résilience*

En définissant la résilience, plusieurs informatrices et informateurs clés ont décrit les défis relatifs au financement cohérent et complet de l'éducation, les problèmes d'accès systémique et les capacités technologiques comme des obstacles majeurs à la RSE dans leur contexte. La question du financement a été évoquée dans de nombreux contextes, en particulier la manière dont les structures de **financement** peuvent définir et limiter la résilience du système éducatif. En Sierra Leone, « de 60 % à 70 % » du budget provient du financement des bailleurs de fonds et « cette dépendance détermine la durabilité de certaines de nos interventions ». De même, une personne informatrice clé de la République kirghize a qualifié la dépendance à l'égard des bailleurs de fonds de « problème de résilience systémique ». Dans les deux cas, les priorités des bailleurs de fonds peuvent ne pas s'harmoniser avec les objectifs stratégiques nationaux ou peuvent changer au fil du temps, ce qui compromet les efforts de planification à long terme. Comme l'a souligné une personne informatrice clé de la République kirghize, « les bailleurs de fonds vont et viennent, ou bien il y a une dérive de la mission ou de la stratégie au sein de la communauté des bailleurs de fonds. Et donc, vous savez, parfois l'argent est disponible, et

parfois il ne l'est pas ». Bien que des fonds supplémentaires aient été mis à disposition, un déficit de 40 % signifie qu'il n'y a pas assez d'argent pour atteindre l'objectif stratégique, et les bailleurs de fonds peuvent « souscrire » à des initiatives comme l'éducation multilingue, par exemple, « mais ils n'engagent pas nécessairement les fonds ».

Un autre enjeu financier – la crise économique actuelle – a réduit les fonds disponibles pour l'éducation au Pakistan, tandis que les situations d'urgence et les crises ont considérablement augmenté les besoins de financement. Les catastrophes naturelles représentent une ponction semblable et soudaine sur les budgets de l'éducation dans la région des Caraïbes orientales (Organisation des États de la Caraïbe orientale [OECO], 2012), et les changements climatiques un risque à long terme (Secrétariat du plan national, 2019). Les situations d'urgence actuelles continuent également de peser sur les budgets de l'éducation en Sierra Leone, où le gouvernement n'a pas été en mesure de mettre de côté des fonds suffisants pour couvrir les situations d'urgence lorsqu'elles se produisent. En Éthiopie, une mobilisation communautaire continue est nécessaire afin de compléter le financement de l'éducation nationale. En effet, dans l'ensemble de nos données, les enjeux relatifs au financement, à la dépendance vis-à-vis des bailleurs de fonds et de préférences des bailleurs de fonds ont des répercussions non seulement sur la résilience d'un système, mais aussi sur les plans et les programmes mis en œuvre en vue d'améliorer cette résilience.

D'autres défis systémiques ont été mis en évidence en tant qu'obstacles à la résilience, mettant ainsi en lumière la manière dont les pays comprennent le concept lui-même. En Éthiopie, les conflits violents récents et toujours en cours ont entraîné la destruction de nombreuses écoles, laissant derrière des milliers d'autres enfants **non scolarisés**. La qualité de l'enseignement constitue un défi en dehors des zones de conflit, une personne informatrice clé notant qu'il y a « près de 85 % d'écoles qui ne répondent pas aux normes ». Les taux élevés d'abandon scolaire et le grand nombre d'enfants non scolarisés ont aussi été mis en évidence au Rwanda et au Pakistan. Dans la province du Pendjab, on estime que de 5,4 à 7 millions d'enfants ne sont pas scolarisés et que 100 000 personnels enseignants supplémentaires sont nécessaires. En Éthiopie et au Rwanda, les enfants inscrits n'apprennent pas nécessairement, un enjeu souligné par les informatrices et informateurs de chaque pays.

En outre, pour plusieurs pays, l'une des principales lacunes concerne la technologie ainsi que **les capacités d'apprentissage à distance**, comme l'a révélé la pandémie de COVID-19. En République kirghize, une personne informatrice clé a noté que si le ministère de l'Éducation était efficace pour contacter les bailleurs de fonds, mobiliser des ressources et faire preuve de souplesse, la réaction était « ponctuelle » et dépendait des bailleurs de fonds pour financer, former et produire du contenu pour les programmes d'apprentissage à distance. Des enjeux en matière d'équité dans l'accès aux technologies d'apprentissage à distance ont été mis en évidence pour l'Éthiopie et la Sierra Leone, en particulier dans les régions éloignées ou touchées par les conflits. Des investissements sont nécessaires pour les appareils, la connectivité des infrastructures, la formation des personnels enseignants et le renforcement des capacités des écoles afin de garantir une utilisation correcte des nouvelles plateformes.

5.2 Comment les pays comparés pratiquent-ils la RSE?

Dans cette section, nous présentons des données qui démontrent certaines des nombreuses activités entreprises par les pays comparés afin d'améliorer la RSE dans leur contexte. Ces activités sont mises en évidence dans les quatre composantes de notre nouveau cadre de la RSE : **renforcer** (5.2.1), **anticiper** (5.2.2), **planifier** (5.2.3), et **prévenir et atténuer** (5.2.4).

Le tableau 3 ci-dessous présente un résumé des résultats pour chaque composante, suivi d'une exploration davantage approfondie de chaque domaine à l'aide d'exemples propres à chaque pays.

Tableau 3. Composantes du cadre de la RSE et résumé des conclusions des sous-sections

Composante	Priorités	Résumé des résultats
Renforcer : Efforts continus pour améliorer l'ensemble des systèmes	Nous soulignons ici le lien intrinsèque entre la résilience et la force générale d'un système éducatif.	Tous les pays ont déterminé des stratégies distinctes incluses dans les plans d'éducation afin de remédier aux faiblesses systémiques existantes. Elles sont réparties dans les catégories suivantes : (1) améliorer les résultats généraux; (2) modernisation du programme d'études; (3) professionnalisation de la main-d'œuvre, à l'échelle des personnels enseignants et des échelons intermédiaires; (4) amélioration de la collecte de données et de la planification fondée sur les données; (5) accroître l'offre pour des populations particulières.
Anticiper : Prévoir les défis à venir	Nous soulignons ici les efforts déployés par les pays comparés pour anticiper les crises et les défis à venir.	Les pays adoptent différentes approches pour déterminer les risques et les crises potentielles qu'ils doivent prévoir. Certains sont encore guidés principalement par une approche de réduction des risques de catastrophes, qui se concentre notamment sur les catastrophes naturelles. La planification des crises à venir tend à être guidée par les expériences passées ou les crises actuelles, principalement les catastrophes naturelles, les déplacements et les conflits. Les exemples de prédiction de nouvelles crises sont largement fondés sur des tendances à évolution lente (comme la croissance des populations urbaines ou l'évolution de la demande de compétences sur le marché) ou encore sur des développements récents

		(comme l'intelligence artificielle [IA]). La réflexion et la planification autour des récents changements technologiques n'en sont ainsi encore qu'à leurs débuts, alors que la compréhension des risques et des avantages se développe.
Plan : Politiques visant à développer la RSE à l'échelle nationale	Nous soulignons ici la présence et le contenu des plans nationaux sectoriels de l'éducation (PNSE) et des politiques.	Les pays mettent l'accent sur les approches en matière de RRC et de PESC en tant qu'approche dominante de la planification de la RSE, en se concentrant sur la planification des catastrophes naturelles, des changements climatiques et des conflits, à l'aide d'infrastructures améliorées. D'après les exemples présentés dans la sous-section, les enjeux relatifs à l'EGIS ne font l'objet que d'une attention limitée dans le cadre de la planification.
Prévenir et atténuer : Paix, développement durable et résilience.	Nous mettons en évidence les données portant sur les approches des pays comparés en matière de prévention et d'atténuation en tant que stratégie de RSE.	Les pays s'appuient toujours sur les approches en matière de RRC pour assurer la prévention et l'atténuation des catastrophes, mais il semble que les enjeux relatifs au climat et à la durabilité soient de plus en plus pris en compte dans les programmes d'études. Dans des contextes particuliers, il existe des liens entre la RSE et les programmes d'éducation pour la consolidation de la paix, de cohésion sociale, d'éducation à la lutte contre la violence et d'adaptation à l'avenir.

5.2.1 Renforcer : Efforts continus pour améliorer l'ensemble des systèmes

Dans l'ensemble, les politiques nationales et les informatrices et informateurs clés ont fait référence aux efforts en cours pour améliorer le fonctionnement général de leurs systèmes éducatifs. Un domaine – l'amélioration des résultats en tant que forme de renforcement du système – a été arrimé à la RSE pour plusieurs pays comparés. Des politiques axées sur l'importance d'améliorer les résultats d'**apprentissage** au Salvador (Gouvernement du Salvador, 2019), en Sierra Leone (Gouvernement de Sierra Leone, 2022) et au Rwanda (Ministère de l'Éducation [MINEDUC], 2017). D'autres pays se concentrent sur l'amélioration des résultats sociaux, comme les références à l'amélioration de la cohésion sociale ou à l'éducation pour la consolidation de la paix au Rwanda. La Stratégie nationale de transformation 2017-2024 (République du Rwanda, 2017) se concentre sur l'amélioration de la résilience nationale et individuelle en éradiquant la malnutrition et en garantissant l'accès à une santé et à une éducation de qualité. La personne informatrice clé a établi un lien entre le bien-être individuel et les conditions d'éducation, soulignant la nécessité non seulement d'un « accès à un

enseignement et à un apprentissage de qualité, [mais aussi] à l'électricité, à l'eau, aux TIC, etc. » De même, en Éthiopie, le récent PNSE (ministère de l'Éducation fédéral, 2021) a renforcé le programme d'alimentation scolaire dans les régions fréquemment touchées par la sécheresse et l'insécurité alimentaire.

Plusieurs pays ont déterminé **la modernisation des programmes d'études** afin de répondre à l'évolution des besoins comme une mesure favorable à la résilience afin de garantir que les programmes d'études sont harmonisés avec les besoins nationaux et ceux du 21^e siècle. En Sierra Leone, la révision comprend l'insertion de matières correspondant aux besoins du marché du travail, comme la pensée critique, le codage et la compréhension de la lecture, ainsi que des « matières compétitives » comme la robotique. La personne informatrice clé du Rwanda a signalé la mise en place prochaine d'une politique de mise en œuvre d'un programme d'enseignement des compétences fondamentales aligné sur les faits et la fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage efficace en quantité suffisante à tous les personnels enseignants et élèves. En outre, en République kirghize, la priorité nationale accordée au multilinguisme constitue un mécanisme proposé pour garantir la cohésion sociale et la résilience, comme nous le verrons plus loin.

Les améliorations apportées au système éducatif au moyen de **la professionnalisation de la main-d'œuvre** ont été mentionnées comme des formes de renforcement du système. Certaines mesures ont été déterminées pour améliorer les capacités des fonctionnaires de l'éducation de l'échelon intermédiaire (comme au Cambodge), mais beaucoup d'autres se sont concentrées sur l'amélioration des conditions de travail et de la préparation des personnels enseignants. En République kirghize, la personne informatrice clé a évoqué les récentes augmentations de salaire des personnels enseignants, où ceux qui travaillaient « juste pour manger » il y a quelques années sont désormais bien mieux payés : « cela contribue à la résilience et à la durabilité du système dans son ensemble ». Dans les régions rurales en particulier, l'enseignement constitue une profession beaucoup plus attrayante. De même, les politiques du Salvador (Gouvernement du Salvador, 2019) et du Rwanda⁸ suggèrent un certain engagement en faveur du renforcement général du système par l'amélioration des conditions, de la formation et de la gestion des personnels enseignants.

Au Salvador, en Éthiopie et en Sierra Leone, **a amélioré la communication des données**, ce qui constitue un autre signe de renforcement du système. Le PNSE du Salvador (Gouvernement du Salvador, 2019) appelle à l'amélioration de la technologie et des données pour la gestion du système, et en Sierra Leone, un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) reconstruit intègre la saisie en temps réel des données, en particulier sur les situations de crise émergentes, comme les épidémies, les catastrophes relatives aux changements climatiques,

⁸ Référencée par la personne informatrice clé comme figurant dans la Stratégie nationale sur les connaissances fondamentales (SNCF) de 2022-2028, la politique n'était pas encore disponible pour examen au moment de la rédaction du présent rapport, en mars 2024.

les tempêtes et les incendies. Des informatrices et informateurs ont décrit comment une meilleure collecte de données permet une meilleure planification de l'éducation, qui détermine les domaines d'intervention, d'amélioration et de ciblage des ressources. En Éthiopie, des statistiques améliorées et davantage cohérentes portant sur l'éducation soutiennent la planification de l'éducation. En République kirghize, le développement des **stratégies et politiques** avec une meilleure harmonisation des objectifs à travers le système garantit que les parties prenantes « comprennent réellement ce qui doit être fait et quelles sont les ressources manquantes pour atteindre les objectifs qui ont été fixés ». L'importance des PNSE a été soulignée pour l'Éthiopie et le Rwanda. Au Rwanda, l'actuel Plan stratégique du secteur de l'éducation 2018-2024 (MINEDUC, 2017) sert de « boussole principale pour diriger le secteur de l'éducation », comme l'a fait remarquer la personne informatrice clé. Il s'agit d'un outil important pour harmoniser les bailleurs de fonds et les partenaires de développement avec la stratégie du gouvernement.

Enfin, des informatrices et informateurs ont souligné les efforts en cours pour **accroître l'accès à l'éducation pour des populations particulières** en tant que stratégie clé de renforcement du système. La population ciblée varie toutefois d'un pays à l'autre. Dans la province du Pendjab au Pakistan, une personne informatrice clé a commenté les efforts déployés pour accroître les options de scolarisation non formelle, le doublement des effectifs dans les écoles existantes et l'augmentation du recrutement et de la formation des personnels enseignants. La personne a également commenté l'utilisation accrue des modèles de partenariat public-privé (PPP), dans le cadre desquels des écoles privées se sont associées au gouvernement pour dispenser un enseignement qui devrait toucher 10 millions d'enfants non scolarisés. Au Rwanda, l'augmentation de l'alimentation scolaire au moyen de cuisines et de jardins scolaires fait partie des mesures sociales qui ont permis de réduire le taux d'abandon scolaire dans les familles pauvres et des régions rurales. Le PNSE du Salvador (Gouvernement du Salvador, 2019) met fortement l'accent sur la correction des faiblesses de l'offre actuelle en matière de petite enfance, qui a depuis été renforcée par la loi.

5.2.2 Anticiper : Prévoir les défis à venir

L'analyse des PNSE a permis de déterminer l'éventail des risques et des dangers détaillés ou prévus explicitement dans les politiques ou dans d'autres formes d'analyse des risques, et les EIC menés ont permis d'élaborer les risques supplémentaires pris en compte. Les données relatives aux risques explicitement mentionnés dans les PNSE ont montré que, lorsque l'analyse des risques est présente, elle s'appuie largement sur les expériences passées. En Éthiopie, l'analyse des risques contextuels et des dangers contenue dans le Programme de développement du secteur de l'éducation VI 2020-2025 (Ministère de l'Éducation fédéral, 2021) s'appuie largement sur **les expériences passées de déplacement de population** en raison de conflits internes ou d'afflux de personnes réfugiées en provenance de pays voisins touchés par des conflits, ainsi qu'en raison de catastrophes d'origine climatique comme les inondations, les sécheresses prolongées et les famines qui s'ensuivent. Le PNSE de 2022-2026 de la Sierra Leone

(Gouvernement de la Sierra Leone, 2022) établit un lien entre les conflits internes et les populations déplacées, les urgences sanitaires, la violence sexuelle et fondée sur le genre en milieu scolaire et la famine. Ces exemples témoignent d'une certaine attention portée aux enjeux relatifs à l'EGIS, mais dans l'ensemble, dans les politiques et les EIC menés, il n'y avait qu'une référence limitée à l'anticipation de la manière dont les défis à venir auraient des répercussions particulières sur les populations marginalisées.

La propension topographique aux catastrophes naturelles dans certaines régions détermine la planification de plusieurs pays, en particulier au moyen de la RRC. Au Rwanda, une conférence portant sur la réduction et la gestion des risques de catastrophes organisée en 2023 a mis en évidence les multiples risques auxquels le pays est confronté en raison de sa topographie, de sa situation géographique dans une zone sismique et de sa vulnérabilité climatique. Les recommandations issues de la conférence appelaient, entre autres, à une meilleure mutualisation interministérielle et intersectorielle des pratiques exemplaires, notamment avec le ministère de l'Éducation (Ministère de la Gestion des urgences [MINEMA], 2023). Les pays de la région Amérique latine et Caraïbes (y compris le Nicaragua, le Salvador, la Grenade et Saint-Vincent-et-les Grenadines) ont en commun des vulnérabilités semblables (p. ex., tremblements de terre, ouragans, inondations); l'analyse des risques et la prévision des besoins connexes, par exemple, la construction d'infrastructures plus résilientes, sont étendues, mais principalement abordées dans des politiques non propres au secteur de l'éducation. La personne informatrice clé du Salvador a néanmoins décrit comment la nouvelle « carte de l'éducation » du pays soutenait l'analyse des risques particuliers aux écoles dans certaines régions du pays, par exemple dans le « corridor sec » et dans les zones exposées aux inondations ou proches des volcans (Gouvernement du Salvador, 2019; United States Agency for International Development [USAID] et Réseau pour l'éducation en situation de crise et de conflit [ECCN], 2016).

Plusieurs informatrices et informateurs clés ont fait le lien entre **les crises et les conflits actuels** et ceux qui **émergeront à l'avenir**. La personne informatrice clé d'Éthiopie a évoqué le conflit interne en cours qui risque de se prolonger, posant ainsi des défis à la stabilité à venir du système éducatif. Les destructions antérieures d'écoles, par exemple, continueront d'avoir des répercussions sur les contraintes en matière de ressources. Les documents politiques du Salvador décrivent comment le gouvernement surveille les éventuels changements dans la crise migratoire – étroitement arrimée à l'évolution des taux de violence dans le pays – grâce à des données sur les intentions des jeunes d'émigrer hors du pays.

Toutefois, des informatrices et informateurs ont fait état de défis qui dépassaient le cadre des catastrophes ou des crises et reflétaient plutôt **les tendances à venir prédites** sur la base des risques naissants ou croissants. La personne informatrice clé du Cambodge a déterminé l'urbanisation comme une tendance croissante, les conditions économiques poussant de plus en plus de personnes à quitter la campagne pour s'installer dans les centres urbains, où les enfants peuvent être exposés à des risques plus importants, notamment le travail des mineurs et l'interruption de la scolarité. En réponse, le système doit proposer des options éducatives souples qui tiennent compte de la mobilité et soutiennent les élèves, plutôt que d'attendre d'eux

qu'ils se conforment aux possibilités de scolarisation existantes. Les politiques d'apprentissage numérique à venir au Cambodge et au Salvador démontrent également les besoins anticipés en matière de numérisation ainsi que les lacunes en matière de compétences du 21^e siècle. En Sierra Leone, les décideurs politiques s'attendent à ce que les défis actuels relatifs à la « crise de l'apprentissage » se prolongent et se poursuivent au cours des cinq à dix prochaines années, compte tenu des disparités actuelles.

Les informatrices et informateurs ont répondu à des questions portant sur les **risques encore inconnus** présentés par les technologies avancées, y compris l'intelligence artificielle générative (IAG), mais ils n'étaient pas encore préoccupés par leurs répercussions sur l'éducation de base. Au Cambodge, en République kirghize et au Pakistan, les informatrices et informateurs ont noté que l'IA n'est actuellement pas très pertinente pour les considérations en matière de planification dans le secteur de l'éducation générale. Une personne informatrice clé du Pakistan a fait remarquer que le programme d'études doit encore être actualisé en fonction des avancées technologiques : L'IA se développe de jour en jour – l'utilisation adéquate de l'IA et la manière dont elle peut être utilisée efficacement doivent être incorporées dans le programme d'études », a-t-elle noté. En République kirghize, l'IAG a été confinée à des « discussions académiques ». Dans ces mêmes pays, cependant, il a été noté que l'éducation a des besoins plus fondamentaux en matière de technologie, comme un accès généralisé à Internet (El Salvador). Les décideurs politiques du Salvador discutent des différents risques et avantages de la technologie, mais constatent que le rythme du changement dépasse rapidement leur capacité à planifier et à mettre en œuvre des plans. Actuellement, le pays se concentre sur les « éléments constitutifs » des compétences et des connaissances numériques des personnels enseignants, sur la planification des mises à jour des programmes scolaires et sur l'amélioration de l'accès à Internet dans les écoles.

5.2.3 Plan : Politiques visant à développer la RSE à l'échelle nationale

Diverses formes de planification ont été associées à la RSE dans les documents de politique nationale et dans les discussions avec les informatrices et informateurs. Dans l'ensemble, de nombreuses politiques et plans déterminés par l'équipe de recherche et les informatrices et informateurs se sont concentrés sur la réduction des risques de catastrophes, en particulier dans les pays touchés par des catastrophes naturelles (Amérique latine, Caraïbes orientales, Pakistan, etc.). Cependant, dans de nombreux cas, les pays ne font pas référence à la préparation aux catastrophes dans les plans d'éducation ou encore la préparation aux catastrophes pour les écoles est gérée de manière séparée et confiée à une entité distincte responsable de la RRC. Cela peut ainsi entraîner des lacunes dans la planification ou la budgétisation. Au Cambodge, le plan national sectoriel de l'éducation 2019-2023 (Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports [MEJS], 2019) demande aux écoles d'utiliser les fonds d'amélioration des écoles pour prendre des « dispositions pour la gestion des catastrophes naturelles » (p. 101), mais, comme l'a noté la personne informatrice clé, il ne semble pas y avoir de plan centralisé à suivre ou à adapter par les écoles (décembre 2023). Par ailleurs, le plan ne

fait aucune référence à la gestion de crises ou encore à la planification en cas de situations d'urgence. Le Salvador et le Nicaragua disposent tous deux de politiques en matière de RRC distinctes pour les écoles, datant de 2006 (Salvador) et de 2013 (Nicaragua; voir MINED, 2013). Les écoles du Salvador doivent élaborer des « plans de protection scolaire » qui détaillent à la fois les risques particuliers auxquels l'école est confrontée et les protocoles, notamment en ce qui concerne la poursuite de l'enseignement. Selon la personne informatrice clé, le ministère s'est à nouveau engagé à renforcer la capacité des écoles à réviser et à mettre à jour ces plans de manière systématique afin d'en garantir l'efficacité.

Dans certains cas, des plans sont en cours d'élaboration : en République kirghize, des efforts sont actuellement déployés en vue d'assurer la préparation aux catastrophes dans tous les secteurs gouvernementaux, mais ils ne sont pas encore en place dans le domaine de l'éducation. En collaboration avec l'UNICEF et le ministère des Situations d'urgence, le ministère de l'Éducation élabore un plan d'action commun complet pour garantir la préparation des établissements d'enseignement dans les situations d'urgence, et prévoit d'adopter les normes minimales du Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE) (INEE, 2010) pour la préparation, l'intervention et le rétablissement dans le domaine de l'éducation.

Certains plans en matière de RRC sont dictés par la réaction à des événements soudains, ou ne sont pas formalisés de manière exhaustive, et semblent peu susceptibles de renforcer la résilience à long terme. Au Rwanda, un document portant sur la politique et les procédures de gestion des risques (MINEDUC, 2021) a été élaboré pour guider la gestion des risques, afin de limiter au minimum les risques relatifs à un large éventail de menaces, notamment la fraude, les catastrophes naturelles et les risques politiques. Cette politique est estimée comme réactive plutôt que proactive, car elle a été élaborée en réponse aux répercussions de la pandémie de COVID-19 et « manquait de stratégie de mise en œuvre ». Au lieu de se concentrer sur le renforcement de la résilience du système au moyen de ses parties prenantes, cela met davantage l'accent sur la **gestion des fonds et le contrôle de l'optimisation des ressources** (MINEMA, 2023).

Les références répétées à **l'infrastructure résiliente aux changements climatiques** démontrent l'importance croissante de ce domaine d'intervention politique afin de garantir la RSE. Une personne informatrice clé de la province du Sind, au Pakistan, a indiqué que des politiques sont désormais en place pour exiger que tous les nouveaux bâtiments scolaires soient résilients aux changements climatiques, à mesure que les modèles météorologiques changent et que les températures augmentent. Les bâtiments pourront ainsi résister aux fortes chaleurs qui augmenteront dans le nord de la province et ne devraient pas être touchés par l'érosion côtière dans le sud. La personne a souligné que l'approche de planification choisie se concentre sur la construction de « structures résilientes aux changements climatiques et aux catastrophes ». Les investissements du Fonds vert pour le climat et du GPE financent la construction d'écoles résilientes aux changements climatiques au Cambodge, y compris la modernisation des écoles existantes (Fonds vert pour le climat, 2023). En Sierra Leone, le PNSE (Gouvernement de Sierra Leone, 2022) garantit que le processus d'approbation de la

construction de nouvelles écoles comprendra une évaluation des répercussions environnementales et garantit que les écoles ne seront pas construites dans des zones exposées aux catastrophes, et que les élèves et les personnels enseignants seront déplacés hors des zones connues pour être sinistrées.

La collecte de données – une caractéristique du renforcement des systèmes pour la résilience (se reporter à section 3.4) – soutient également la planification de la RRC dans le secteur de l'éducation. Le récent PNSE de la Sierra Leone (Gouvernement de la Sierra Leone, 2022) met l'accent sur **la collecte de données dans les zones exposées aux catastrophes**, ce que la personne informatrice clé a décrit comme une étape majeure vers la planification et la réponse aux crises et catastrophes à venir. Le pays a également publié des lignes directrices portant sur la construction des écoles, ce que la personne informatrice clé a attribué à l'attention accrue portée aux infrastructures scolaires résilientes aux changements climatiques.

D'après les données issues des politiques et des EIC menés, il ne semble pas que les enjeux relatifs à l'EGIS soient fortement centrés sur tous les exercices de planification de la RSE. Les plans en matière de RRC pour la province du Sind font brièvement référence aux besoins des **filles et des femmes** en tant que groupes précisément vulnérables : les directives demandent que les sites où les écoles doivent être construites prennent en compte « les aspects de protection (sûreté et sécurité), en particulier pour les filles et les enseignantes » (Gouvernement du Sind, 2019 c, p. 18), et la sécurité pour les deux groupes dans la conception des bâtiments, avec « des toilettes [construites] de manière à ce que les filles et les enseignantes ne ressentent aucun problème d'intimité » (p. 20). La proposition d'adoption des normes de l'INEE en République kirghize comprendrait un engagement à **inclusion** de « tout membre de la communauté touchée... indépendamment de son âge, de son genre, de son appartenance ethnique, de sa religion, de son orientation sexuelle, de son handicap, de sa séropositivité ou de tout autre facteur ».⁹ En revanche, le PNSE de la Sierra Leone met l'accent sur les besoins des populations marginalisées dans le cadre de la préparation aux catastrophes : « Les filles et les personnes les plus vulnérables au sein des communautés sont touchées de manière disproportionnée; elles peuvent ne pas être en mesure de poursuivre leur éducation parce qu'elles n'ont pas accès aux programmes radio, car elles peuvent tomber enceintes, sont plus exposées à la violence et aux abus et perdent l'accès aux repas scolaires » (p. 41). Par ailleurs, le manque d'attention aux enjeux relatifs à l'EGIS témoigne d'une grave lacune en matière de RRC et de PESD pour la RSE.

5.2.4 Prévenir et atténuer : Paix, développement durable et résilience

Les personnes participantes ont été invitées à commenter les politiques, les plans et les activités qui servent à prévenir et à atténuer les répercussions des crises et des défis, et leurs réponses témoignent d'une grande variété de conceptions de ce que l'on entend par

⁹Voir <https://inee.org/fr/normes-minimales/norme-1>

prévention ou formes d'atténuation. Nous n'avons trouvé que des données probantes limitées de l'inclusion de la formation à la RRC dans les écoles : par exemple, en Sierra Leone, le PNSE (Gouvernement de Sierra Leone, 2022) demande qu'au moins un membre du personnel soit formé aux premiers secours. Toutefois, cela pourrait s'expliquer par le fait que nous nous concentrons sur la politique plutôt que sur la mise en œuvre, comme nous le verrons dans la dernière partie de cette étude de cadrage.

Une stratégie préventive commune a été l'ajout de l'**éducation à la résilience face aux changements climatiques** dans les programmes nationaux. L'éducation à la résilience face aux changements climatiques a été intégrée dans les programmes scolaires en Éthiopie afin de réduire et d'atténuer les risques de catastrophes d'origine climatique (Ministère de l'Éducation fédéral, 2021). Au Cambodge, outre la promotion d'infrastructures résilientes aux changements climatiques, la formation des personnels enseignants, les manuels scolaires et le matériel d'apprentissage tiennent compte des changements climatiques. Le PNSE de la Sierra Leone (Gouvernement de la Sierra Leone, 2022) appelle également à l'intégration de l'éducation climatique et environnementale dans le programme scolaire, et la personne informatrice clé a commenté l'introduction de clubs de plantation d'arbres dans les écoles afin d'inculquer une conscience environnementale. Dans la province du Sind, au Pakistan, une personne informatrice clé a noté que le climat et l'éducation à la durabilité doivent être mieux intégrés dans le programme scolaire. Au sein du PNSE provincial (Gouvernement du Sind, 2019b), la révision des manuels scolaires est présentée comme un objectif clé, qui appelle à l'introduction de la sensibilisation et de la gestion des risques de catastrophe aux côtés des « concepts et pratiques de nutrition, de l'éducation inclusive et des compétences de vie, de l'égalité des genres, de la diversité culturelle et de la citoyenneté, [et] de l'environnement durable » (p. 113). Toutefois, pour le PNSE du Salvador (Gouvernement du Salvador, 2019), nous avons noté l'absence de référence à l'éducation à la résilience face aux changements climatiques, bien qu'elle soit mentionnée comme un risque clé dans la brève section d'analyse des risques de l'étude de cadrage.

Les plans du Nicaragua en matière d'éducation comprennent certaines mesures relatives à l'atténuation des effets des changements climatiques, bien que, dans les documents politiques, ces mesures se limitent à axer l'enseignement supérieur sur la recherche afin de répondre aux besoins relatifs aux changements climatiques. Cependant, le lancement d'un programme appelé « Écoles résilientes (*Escuelas Resilientes*) » (Bermúdez, 2023), suggère que la planification et la programmation – peut-être à une échelle régionale ou davantage **locale** – intègrent et testent des stratégies visant à accroître la résilience des élèves face aux changements climatiques. Le programme vise à améliorer la compréhension des changements climatiques, des mécanismes d'adaptation et des méthodes directes de surveillance et de protection de l'environnement, comme la mesure des précipitations. Il s'agit de comprendre les causes, de prendre des mesures pour limiter au minimum les répercussions humaines sur l'environnement et d'aider la communauté locale, qui dépend de l'agriculture, à s'adapter aux conditions changeantes. Le programme met particulièrement l'accent sur

l'implication des femmes et des filles en tant que leaders de cette initiative. Il convient de noter que ce programme a été mis en œuvre dans des régions situées dans le « corridor sec » du Nicaragua, qui est de plus en plus touché par de faibles précipitations et qui est particulièrement exposé aux effets des changements climatiques. Cela suggère que la planification et la programmation régionales pourraient offrir d'autres exemples d'apprentissage et de bonnes pratiques en matière de RSE, en particulier lorsque la planification de l'éducation est plus décentralisée et que les régions infranationales anticipent des crises particulières.

En République kirghize, la personne informatrice clé a déterminé deux stratégies préventives basées sur la **promotion de la cohésion sociale pour la résilience** : l'éducation multilingue et l'éducation à la consolidation de la paix. La personne a noté l'importance de l'éducation qui vise à assurer la cohésion sociale, et a déterminé que celle-ci est fortement liée à la résilience, en particulier à la lumière de la flambée de violence politique et ethnique de 2010 et de la division croissante de la société selon des lignes de démarcation religieuses, ethniques, régionales et linguistiques. **L'éducation multilingue**, mentionnée plus haut, constitue une approche visant à « combler les lacunes qui se transmettent dans la société ». Des exemples d'**éducation pour la consolidation de la paix** ont également été cités en réponse aux événements de 2010, en référence aux programmes de cohésion sociale de la Fondation Soros qui ont été menés dans près de 60 écoles et ont formé les administrateurs scolaires et les communautés locales sur la façon de gérer les situations de crise et de conflit, en particulier sur la façon de traiter les problèmes qui pourraient survenir à l'école ou dans la communauté en raison de tensions ethniques. Le programme comprenait aussi une formation portant sur la gestion de la violence et du harcèlement à l'école. La personne informatrice clé a également évoqué le programme extrascolaire intitulé « Aller à l'école ensemble », supervisé par l'UNICEF, qui met l'accent sur la cohésion sociale interethnique. À l'échelle nationale, des révisions ont été apportées au programme officiel d'enseignement de l'histoire afin de repérer les « points névralgiques » potentiels où les tensions pourraient être exacerbées et où la présentation actuelle des événements pourrait diviser la communauté.

L'Éthiopie a également entrepris d'intégrer l'**éducation pour la consolidation de la paix** dans le programme scolaire, dans le cadre de la stratégie à long terme de promotion de la cohérence et de la réconciliation nationale. La personne informatrice clé a reconnu qu'il ne s'agissait que d'un aspect de la « stratégie de paix à long terme » et que le gouvernement menait également des actions de consultation et de réconciliation avec les communautés. La personne a également noté que « l'éducation morale et l'éducation à la citoyenneté [font] partie de la stratégie à long terme de promotion de la cohérence dans le pays ». Compte tenu des tensions ethniques actuelles, on ne sait pas dans quelle mesure ces efforts regroupent tous les groupes minoritaires du pays. En Sierra Leone, comme l'a indiqué la personne informatrice clé, l'éducation civique a été introduite dans le programme scolaire, l'accent étant mis sur « la paix, les élections, la bonne gouvernance et [d'autres sujets semblables] ». À long terme, l'éducation pour la consolidation de la paix aidera les enfants à apprendre les valeurs nationales et

l'essence de la paix. Le PNSE du Salvador (Gouvernement du Salvador, 2019) fait allusion au risque et aux effets de la violence dans le pays; la principale approche détaillée dans la politique de prévention de la violence est à long terme et axée sur l'offre de services à la petite enfance, bien qu'un soutien psychosocial aux élèves ait été mentionné au cours de l'entretien.

D'autres politiques ont été déterminées en Éthiopie, où le soutien aux **élèves qui sont aussi des personnes réfugiées** a été mis en avant comme une approche de prévention ou d'atténuation. L'éducation des personnes réfugiées y a été intégrée dans le système national et des efforts ont été faits pour améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation des personnes réfugiées, comme l'indique le récent PNSE (Ministère de l'Éducation fédéral, 2021).

Enfin, l'accent mis sur les **compétences du futur** a été mentionné comme une forme de RSE. Pour le Cambodge, la personne informatrice clé a souligné la nécessité d'une scolarisation qui dote les élèves des compétences du 21^e siècle et assure l'adéquation entre l'éducation et le marché du travail. Dans ces pays, les personnes diplômées ne parviennent pas à trouver un emploi et il est donc nécessaire de veiller à ce qu'ils soient formés pour acquérir de nouvelles compétences, s'adapter et faire preuve de souplesse. Les leaders du système, a-t-il fait remarquer, doivent être en mesure de prévoir les compétences requises pour les cinq prochaines années. Ainsi, le gouvernement actuel s'investit dans l'amélioration de la technologie pour l'éducation : les améliorations de l'apprentissage numérique, des TIC et de l'apprentissage à distance sont estimées comme essentielles pour la résilience à venir du système, en particulier pour le nouveau gouvernement, avec une stratégie numérique à venir et l'intégration dans le PNSE.

5.3 Conclusion de la section

Cette section a fourni des données portant sur la compréhension de la RSE dans divers contextes nationaux, ainsi que sur les plans et activités entrepris pour l'améliorer. L'application des éléments de notre cadre émergent de la RSE montre que, dans les pays comparés, certaines pratiques de planification en place témoignent d'une prise de conscience de la nécessité de la RSE et que, dans certains domaines, il est plus difficile pour les personnes responsables de la planification d'aborder ou de déterminer la planification pertinente. Nous avons également noté que l'accent est mis sur la planification à court terme : peut-être, comme l'ont fait remarquer les personnes participantes, est-il plus difficile pour les systèmes dépendants des bailleurs de fonds et à faible revenu de planifier et de financer des objectifs à long terme, en particulier pour faire face aux répercussions de la pandémie de COVID-19. Les pratiques en matière de RSE se développent donc dans des domaines plus familiers, comme la RRC, où il existe des incitations et un soutien politiques internationaux. Dans certains contextes, les systèmes éducatifs peuvent donc avoir besoin de plus d'aide pour les aspects moins familiers de la RSE, comme l'anticipation des risques, et également afin d'établir une compréhension cohérente et étendue de la RSE. Enfin, nous avons constaté que, dans l'ensemble, les groupes marginalisés ne font pas l'objet d'une attention rigoureuse au sein des politiques et que les enjeux relatifs à l'EGIS n'ont pas fait l'objet d'une forte référence lors des EIC

menés. Dans la section suivante, nous présentons quelques résultats clés et des domaines de recherche potentiels relatifs à chacun d'entre eux.

6 RÉSUMÉ DES RÉSULTATS ET DES LACUNES POTENTIELLES EN MATIÈRE DE RECHERCHE

Dans cette section, nous rassemblons les résultats et les lacunes potentielles en matière de recherche afin de répondre à la dernière question concernant les domaines de recherche potentiels afin de mieux comprendre la RSE et informer les activités de planification à venir. Comme nous l'indiquons dans cette étude de cadrage, la RSE constitue un vaste domaine de recherche. Nous n'avons pas effectué de recherches approfondies portant sur chaque élément de la RSE, comme le renforcement des systèmes, la RRC ou l'éducation aux changements climatiques. Pour cette raison, et parce que les parties prenantes elles-mêmes ont éprouvé des difficultés à fournir des exemples clairs relatifs à la RSE, les besoins n'ont généralement pas été clairement déterminés. Ainsi, les suggestions ci-dessous ont émergé des données que nous avons examinées et comprennent les lacunes suggérées par les informatrices et informateurs clés, y compris les personnes responsables thématiques du GPE.

6.1 Compréhension actuelle de la résilience des systèmes éducatifs (RSE)

Comme le montrent la littérature scientifique et grise ainsi que les données recueillies lors des EIC menés et dans les documents politiques, il n'existe pas de consensus sur la signification du concept de RSE. Dans la littérature scientifique et la littérature grise, la résilience est souvent associée à la crise, et plus particulièrement à l'apparition de catastrophes naturelles, de conflits violents ou d'autres chocs graves qui ont des répercussions sur le fonctionnement des systèmes éducatifs. L'intérêt pour la résilience, terme utilisé pour regrouper un large éventail de défis et de réponses potentielles, a émergé dans le cadre des interventions en raison de la pandémie de COVID-19.

Même lorsqu'ils étaient en mesure de fournir une définition de la résilience, les informatrices et informateurs clés avaient du mal à donner des exemples concrets de ce à quoi la résilience « ressemble » ou encore de ce qu'elle exige. Les informatrices et informateurs clés (et d'autres mesures, y compris les données du Référentiel de résilience du GPE) s'appuient souvent sur l'*existence* des politiques pour mettre en évidence des aspects de la résilience. Il leur est ainsi plus difficile de commenter la manière dont les politiques sont mises en œuvre. Cela pourrait être attribuable en partie à la population d'informatrices et informateurs clés ciblée pour ce travail, puisque nous nous sommes entretenus avec des membres de départements de planification. Toutefois, comme le montre le Référentiel de résilience du GPE, les politiques constituent une « pierre de touche » tangible pour l'établissement de rapports sur les plans ou les programmes.

Exemples de domaines potentiels de recherche :

1. Les moyens dont disposent les pays en matière de RRC et de PESC sont très divers; il existe notamment des exemples de **stratégies, de plans et de politiques**. À l'échelle nationale, la recherche pourrait porter sur les outils les plus utiles pour s'assurer que le personnel est bien informé et en mesure d'agir en situation de crise aux différents ordres d'enseignement. À quoi ressemble une politique nationale efficace? À quelle fréquence les politiques et les plans localisés sont-ils mis à jour? De quoi les écoles ont-elles besoin dans la pratique pour assurer la mise en œuvre de la politique en matière de RRC et de PESC à l'échelle nationale? Est-il plus efficace que la RRC et les politiques connexes soient séparées ou intégrées dans le PNSE? Les ministères de l'Éducation sont-ils équipés pour soutenir la RRC ou doivent-ils collaborer avec d'autres ministères? Il s'agit là de quelques orientations potentielles soulevées par les données analysées.
2. Dans le cadre de cette étude de cadrage, les données ont permis de mettre en évidence une **gestion et une cartographie systématiques des risques pour les contextes**. Si les pays peuvent être préparés aux chocs relatifs aux conflits et au climat, la gestion des risques doit s'étendre à la cartographie de tous les risques – y compris la détermination de leur probabilité et de leurs répercussions potentielles – et aux stratégies d'atténuation visant à réduire les dangers et les dommages. La recherche pourrait donc se concentrer sur les pratiques exemplaires en matière de cartographie des risques et de collaboration intergouvernementale afin de garantir des stratégies générales en matière d'atténuation et d'intervention.
3. Près de la moitié des PNSE examinés (Gouvernement du Salvador, 2019; MINEDUC, 2017; MEJS, 2019) et des politiques fournies par la personne informatrice clé de la province du Sind (Gouvernement du Sind, 2019b, 2019 a) sont antérieurs à la pandémie de COVID-19. Alors que les processus de mise à jour des PNSE sont en cours pour une publication en 2024, une analyse comparative peut démontrer dans quelle mesure les conceptions de la résilience **ont changé ou ont été codifiées** dans la politique nationale de l'éducation.
4. **Comme le montre l'exemple du programme « Écoles résilientes » au Nicaragua, il existe à l'échelle régionale de bons exemples de RSE** axée sur le contexte, où les autorités décentralisées peuvent être davantage incitées à veiller à ce que la planification de la crise tienne compte de leurs besoins particuliers. Des recherches plus approfondies pourraient examiner certaines de ces « régions à fort potentiel » pour en tirer les pratiques exemplaires à appliquer à l'échelle nationale ou dans d'autres contextes semblables; les pratiques exemplaires à l'échelle nationale pourraient également éclairer la planification dans l'ensemble de la région.
5. Pourquoi et comment **certaines régions au sein des pays sont-elles à la pointe des politiques** et des programmes de RSE? Quel est le flux de financement qui sous-tend ces régions? L'apprentissage est-il appliqué ainsi ailleurs dans le pays? Comment leur développement reflète-t-il les intersections avec d'autres dimensions, comme la

vulnérabilité topographique, les populations indigènes, le sous-financement systémique antérieur et/ou l'exposition aux conflits?

6. Les EIIIC menés ont révélé que les politiques relatives aux infrastructures résilientes aux changements climatiques et aux « écoles vertes » constituaient des formes de RSE face aux changements climatiques. L'infrastructure constitue un élément clé pour assurer la continuité de l'éducation afin de faire face aux défis, qu'ils soient lents ou soudains. Compte tenu de l'augmentation des investissements dans les infrastructures, la recherche pourrait étudier les répercussions **sur les écoles résilientes aux changements climatiques ou « vertes » en vue de garantir l'accès aux élèves**, en particulier lors de situations d'urgence relatives au climat, par exemple. Comment ces initiatives modifient-elles la compréhension qu'ont les communautés des changements climatiques et de la préparation aux catastrophes? Quelles sont les initiatives les plus efficaces afin de garantir un accès continu en cas de températures élevées, par exemple, ou d'ouragans?

6.2 EGIS et volonté politique

Dans la littérature scientifique et grise, l'attention portée aux besoins des groupes marginalisés est soulignée, en particulier dans le Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe et dans les cartographies de résilience de Tarricone et coll. (2021) et de l'USAID (2020). Notre étude de cadrage a mis en évidence un certain nombre de considérations favorables aux enjeux relatifs à l'EGIS dans le cadre de la RSE à l'échelle du système, des finances, des données et des politiques, de l'autonomisation et de la mobilisation pertinente, ainsi que de la production et de la mutualisation de données probantes et de pratiques. Si les données ont montré que les gouvernements et les décideurs politiques peuvent être *conscients* de l'importance des considérations relatives à l'EGIS dans la RSE, nous n'avons pas trouvé de politiques – ni de réponses de la part des informatrices et informateurs clés – qui présentaient l'ensemble de ces considérations. Ainsi, en général, nous avons déterminé une lacune **dans l'inclusion particulière des groupes marginalisés ou vulnérables dans la RRC et le PESC**. Si l'attention portée aux besoins des filles, par exemple, figure dans des plans d'urgence nationaux, peu de références ont été faites à la nécessité de veiller à ce que la planification des catastrophes et des crises réponde aux besoins des filles et d'autres groupes marginalisés, ce qui pourrait ainsi exacerber leur exposition face aux dangers.

Nous avons également remarqué l'importance de la volonté politique dans la reconnaissance des crises ou des risques. Les questions politisées – en particulier les migrations, les personnes réfugiées, les tensions ethniques, la violence sexuelle et fondée sur le genre et d'autres formes de violence – n'ont pas été bien mentionnées dans les politiques ou dans le cadre des EIIIC menés. La migration, par exemple, n'est pas mentionnée dans les politiques d'Amérique centrale examinées dans le cadre de cette étude de cadrage, qui ne font allusion qu'à la « désertion scolaire ». Cela est particulièrement surprenant compte tenu du nombre d'enfants qui migrent à travers l'Amérique centrale (se reporter à FICR, 2022) – et qui reviennent après

des expériences traumatisantes – et du lien avec les changements climatiques, les catastrophes naturelles, la violence et la politique qui peuvent provoquer des fluctuations soudaines. Dans de nombreux documents, le « IS » de l'acronyme « EGIS » – « inclusion sociale » – désigne les personnes en situation de handicap, plutôt que les groupes ethniques marginalisés ou les minorités autochtones ou racialisées qui sont plus susceptibles de vivre dans des zones à risque de crise dans de nombreux contextes étudiés. Par exemple, les groupes vulnérables ne figuraient pas dans les plans d'action nationaux pour l'Amérique centrale (Gouvernement du Salvador, 2019; Gouvernement du Nicaragua, 2021).

Exemples de domaines potentiels de recherche :

1. La Sierra Leone, avec l'adoption de la politique d'inclusion radicale (Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire supérieur [MBSSE], 2021) pour garantir que les écoles offrent des environnements d'apprentissage sûrs, inclusifs et accessibles qui répondent aux besoins de tous les enfants, est un pays remarquable dans la codification de l'EGIS en matière de politiques. Dans ce cas, les objectifs en matière de RRC au sein du PNSE témoignent de l'attention portée aux enjeux relatifs à l'EGIS. Lorsque des politiques ou des programmes de RSE ciblent précisément les femmes ou les filles, quelles sont les **hypothèses, les données probantes ou la logique qui sous-tendent cette conception**? Des recherches ont-elles été menées dans ces contextes pour déterminer les besoins particuliers des groupes marginalisés en période de crise?
2. Notre équipe de recherche a noté que dans tous les contextes, la plupart des informatrices et informateurs clés – dont la majorité travaillait dans des départements provinciaux ou nationaux de planification de l'éducation – étaient des hommes. Deux des personnes informatrices clés nationales de notre échantillon ($n=8$) étaient des femmes. Bien que la taille de notre échantillon soit très réduite, la littérature scientifique fait notamment état de l'absence de femmes impliquées dans les activités en matière de RRC. Comme le montre l'annexe 2, la représentation des femmes et d'autres groupes marginalisés est le signe d'une mobilisation pertinente à l'égard des enjeux relatifs à l'EGIS dans le cadre des approches de planification et de renforcement de la résilience des systèmes éducatifs (RSE). Les femmes sont-elles moins représentées à ces postes? Lorsque les femmes sont sous-représentées dans les instances dirigeantes, quelles sont les répercussions sur la planification de l'éducation, en particulier pour la RRC et le PESC?
3. Cependant, tout au long de notre étude de cadrage, nous avons remarqué des **lacunes entre l'analyse des risques et les politiques**. Au Salvador, par exemple, les risques relatifs aux changements climatiques et à la violence des gangs ont été mentionnés dans l'analyse des risques du PNSE (Gouvernement du Salvador, 2019), mais n'ont été abordés que partiellement (violence) ou pas du tout (changements climatiques) dans le contenu de la politique. Cela pourrait indiquer que les risques sont estimés comme relevant de la compétence d'un autre secteur (environnement, justice), mais cela représente potentiellement une occasion manquée de planifier les risques particuliers et

urgents pour l'éducation. Certains enjeux, comme les migrations, un facteur géopolitique potentiellement déstabilisant avec des flux importants de personnes dans la région, ne sont pas mentionnés dans l'analyse des risques ou dans le contenu des politiques. À Grenade, le plan national de développement durable (Secrétariat du Plan national, 2019) prévoit une planification complète pour des évaluations inclusives des risques et de la résilience, mais ne fait pas référence au riche potentiel du secteur de l'éducation. Ces lacunes peuvent constituer une question de volonté politique, comme nous le verrons plus loin, ou simplement un effet du cloisonnement des différentes politiques. La recherche pourrait être axée sur la compréhension de l'harmonisation ou du décalage entre les risques substantiels, l'analyse des risques et les politiques d'éducation. Quelles sont les raisons d'une (mauvaise) harmonisation? Quels en sont les effets? Comment renforcer l'élaboration des politiques afin de réduire les occasions manquées en matière de RSE?

6.3 Bailleurs de fonds et financement

Le **rôle des bailleurs de fonds** est une question qui a été soulevée dans les politiques nationales et les EIC menés, et qui mérite donc d'être approfondie. Les informatrices et informateurs clés de la République kirghize et de la Sierra Leone ont particulièrement insisté sur le fait que l'ensemble de leur système éducatif dépendait de financements extérieurs, ce qui peut avoir des répercussions sur ce qui est financé et sur les raisons de ce financement. La personne chef de file thématique du GPE pour les technologies éducatives a également évoqué le problème du financement, notant qu'il s'agit d'un obstacle important et permanent pour la RSE, en particulier lorsque des situations de crise ont nécessité la réaffectation de fonds au détriment de l'éducation.

Exemples de domaines potentiels de recherche :

1. N'est-il *jamais* possible pour les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (PFR-PRI) d'être « résilients » lorsqu'ils **dépendent du financement des bailleurs de fonds** pour faire fonctionner leurs systèmes éducatifs? Les pays ont-ils établi des priorités en cas de suppression de ces fonds?
2. Quelle est la relation entre la création et la disponibilité de plans – comme ceux pour la RRC, le PESD et même les PNSE disponibles dans les langues européennes – et l'activité des bailleurs de fonds? Dans quelle mesure les plans émergent-ils en raison de la **pression ou des stipulations des bailleurs de fonds**, plutôt que des besoins de la base dans le pays? Dans le premier cas, y a-t-il des répercussions sur la manière dont les plans sont ensuite mis en œuvre dans les scénarios de crise?
3. Que se passe-t-il lorsque les **priorités nationales** entrent en conflit avec celles des bailleurs de fonds – essentiellement, dans quelle mesure les ambitions des bailleurs de fonds sont-elles privilégiées et financées, peut-être au détriment des priorités des systèmes nationaux? Les politiques nationales pilotées par les bailleurs de fonds

occultent-elles les occasions de solutions locales ou infranationales, ou de collaborations multinationales où les risques sont répartis?

4. Avec la généralisation des cryptomonnaies et d'autres formes de banques et de financement, existe-t-il un potentiel – ou un risque accru – pour les systèmes éducatifs de s'appuyer sur **d'autres formes de financement**?
5. Des pays comme le Pakistan se sont tournés vers le secteur privé – au moyen de PPP – pour améliorer l'accès à l'éducation. Cependant, comme on l'a vu lors de la crise économique qui a accompagné la pandémie de COVID-19, le secteur des écoles privées a eu besoin de l'aide du gouvernement pour conserver ses personnels enseignants (Zafar, 2020). Si le secteur privé peut représenter un partenaire important, en particulier dans les contextes à faibles ressources, quels sont les risques et les complexités de ces relations? Comment le secteur privé peut-il être utilisé pour accroître la RSE?
6. Dans des environnements où les ressources sont limitées, vers où doit aller le financement? Quelles sont les interventions les plus rentables pour améliorer la RSE?

RÉFÉRENCES

- Ainsworth, S. et Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- Alieva, A. et Nechitailo, I. (2023). *Resilience of education systems: What lessons can be learned from Ukraine?* (Rapport ad hoc du Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training (NESET)). Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training (NESET), Union européenne. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2023/08/NESET2023-Ad-hoc-report-RESILIENCE-UKRAINE-EDUCATION-1.pdf>
- Conférence ministérielle asiatique sur la réduction des risques de catastrophe (AMCDRR). (2018). *Progress Review and the Way Forward: Gender Equality and Social Inclusion in Implementing the Sendai Framework for Disaster Risk Reduction in Asia*. Conférence ministérielle asiatique sur la réduction des risques de catastrophes. <https://asiapacific.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20ESEAsia/Docs/Publications/2018/12/Progress-Review-Report-2018-GESI-in-implementing-Sendai-Fr-compressed.pdf>
- Amenya, D. et Fitzpatrick, R. (2022). *Climate change and education in Turkana, Kenya*. Education Development Trust. <https://www.edt.org/research-and-insights/climate-change-and-education-in-turkana-kenya/>
- Arnott, A., Bester, G., Bah, A., Crouch, L. et Mohamed, F. (2023). *Étude de cadrage sur les données, les systèmes de données et l'utilisation des données du KIX*. Programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX). <https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/etude-de-cadrage-sur-les-donnees-les-systemes-de-donnees-et-lutilisation-des>
- Bermúdez, Y. (2023, 30 octobre). Lanzamiento de Proyecto « Escuelas Resilientes ». *Ministère de l'Éducation de la République du Nicaragua (MINED)*. <https://www.mined.gob.ni/lanzamiento-de-proyecto-escuelas-resilientes/>
- Cameron, L., Pon, C., D'Angelo, S. et Cooper, K. (2024). *Soutenir l'accès et le maintien des enfants à l'éducation dans les contextes d'urgence, de fragilité ou de conflit*. Programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX).
- Dülks, J., Fekete, A., Karutz, H., Kaufmann, J. et 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>

- Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO). (2022). *Addressing the climate, environment, and biodiversity crises in and through girls' education*. Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO) du Royaume-Uni.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/639071bf8fa8f569f9c82436/Addressing_the_climate__environment__and_biodiversity_crises_in_and_through_girls__education.pdf
- Ministère de la Santé fédéral. (2021). *Ethiopia : Education Sector Development Programme VI (ESDP VI)*. République fédérale démocratique d'Éthiopie.
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2021-11-education-sector-development-plan-ethiopia.pdf>
- Fletcher, D. et Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. *European Psychologist*.
<https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1016-9040/a000124>
- Gouvernement du Salvador. (2019). *Education : Plan Cuscatlán*. Gouvernement du Salvador.
- Gouvernement du Nicaragua. (2021). *Plan Nacional de Lucha Contra La Pobreza, 2022-2026*. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (Gouvernement de réconciliation et d'unité nationale).
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional et Todos los derechos Reservados. (2021). *Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026 de Nicaragua : Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo*. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, Nicaragua.
<https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-lucha-contra-la-pobreza-y-para-el-desarrollo-humano-2022-2026-de-nicaragua>
- Gouvernement de la Sierra Leone. (2022). *Sierra Leone Education Sector Plan : Transforming Learning for All Government of Sierra Leone 2022-2026*. Gouvernement de la Sierra Leone.
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/sierra_leone_education_sector_plan_2022_-_2026.pdf
- Gouvernement du Sind. (2019a). *Disaster Risk Reduction/School Safety Strategy (Sindh)*. Reform Support Unit and School Education & Literacy Department, Government of Sindh, Pakistan.
- Gouvernement du Sind. (2019b). *School Education Sector Plan & Roadmap for Sindh (2019-2024)*. Département de l'éducation scolaire et de l'alphabétisation, gouvernement du Sind.
- Gouvernement du Sind. (2019c). *School safety standards and guidelines*. Autorité provinciale de gestion des catastrophes, gouvernement du Sind.

- GPE ET UNESCO. (2015). *Guide pour la préparation du plan sectoriel de l'éducation*. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).
<https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2020-GPE-guide-preparation-FR.pdf>
- Fonds vert pour le climat. (2023, 2 décembre). *The Green Climate Fund, the Global Partnership for Education and Save the Children launch the world's largest investment for green schools at COP28*. Fonds vert pour le climat.
<https://www.greenclimate.fund/news/green-climate-fund-global-partnership-education-and-save-children-launch-world-s-largest>
- IDA. (2022). *State obligations on Disaster Risk Reduction under Article 11 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. International Disability Alliance (IDA).
- FICR. (2022). *El Salvador : Central America & Mexico Migration Crisis – Emergency Appeal No. MDR43008 – Country Operational Strategy – El Salvador*. Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge. <https://reliefweb.int/report/el-salvador/el-salvador-central-america-mexico-migration-crisis-emergency-appeal-no-mdr43008-country-operational-strategy>
- INEE. (2010). Normes minimales pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement. Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence (INEE).
[https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010_\(HSP\)_FR.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010_(HSP)_FR.pdf)
- Kangas-Dick, K. et O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School et Educational Psychology*, 2, 131-146.
- Kelcey, J., Akar, B. et Bouvier, M. (2023). *Evidence for system transformation: Education resilience*. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).
- Klugman. (2022). *The Gender Dimensions of Forced Displacement. A Synthesis of New Research*. Banque mondiale. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/895601643214591612/The-Gender-Dimensions-of-Forced-Displacement-A-Synthesis-of-New-Research>
- MacEwen, L., Ndabananiye, J. C., Ortiz, D., Seguin, T. et Treguier, M. (2022, 12). Une bonne planification est le premier pas vers des systèmes éducatifs résistants au changement climatique. *Blogue du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE)*.
<https://www.globalpartnership.org/fr/blog/planification-constitue-premier-systemes-educatifs-resistants-changement-climatique>

- Masten, A. S. (2021). Resilience in developmental systems: Principles, pathways, and protective processes in research and practice. Dans M. Ungar (éditeur), *Multisystemic resilience : Adaptation and transformation in contexts of change* (113-134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0007>
- Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire supérieur (MBSSE). (2021). *National Policy on Radical Inclusion in Schools*. Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire supérieur (MBSSE), Sierra Leone. <https://mbsse.gov.sl/wp-content/uploads/2021/04/Radical-Inclusion-Policy.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la République du Nicaragua (MINED). (2013). *Guía para la Seguridad Escolar*. Ministère de l'éducation, Nicaragua. <https://www.mined.gob.ni/biblioteca/product/guia-para-la-seguridad-escolar>
- Ministère de l'Éducation (MINEDUC). (2017). *Education sector strategic plan 2018-2019 to 2023-2024*. Ministère de l'Éducation (MINEDUC), République du Rwanda. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-22-Rwanda-PNSE.pdf>
- Ministère de l'Éducation (MINEDUC). (2021). *Risk Management Policy and Procedures*. Ministère de l'éducation (MINEDUC), République du Rwanda. <https://www.mineduc.gov.rw/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=31750&token=43daacffaec4fe9e0722387a69c35e2b4ff4fb51>
- Ministère de la Gestion des urgences (MINEMA). (2023). *Report for Disaster Risk Reduction and Management Conference in Rwanda (27-28 mars 2023, Kigali)*. Ministère de la Gestion des urgences (MINEMA), République du Rwanda. <https://www.minema.gov.rw/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=81955&token=02360eae1b1310b1ece46258172a31c9693248a7>
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MEJS). (2019). *Education Strategic Plan 2019-2023*. Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MEJS), Royaume du Cambodge. http://cdc-crdp.gov.kh/en/twg-jmi/sector_strategy/ESP2019-2023_EN.pdf
- Secrétariat du plan national. (2019). *National Sustainable Development Plan 2020-2035*. Secrétariat du plan national, ministère des Finances, de la Planification, du Développement économique et physique, Grenade.
- Novelli, M. et Smith, A. (2011). *The Role of Education in Peacebuilding: A synthesis report of findings from Lebanon Nepal and Sierra Leone*. UNICEF. <https://reliefweb.int/report/world/role-education-peacebuilding-synthesis-report-findings-lebanon-nepal-and-sierra-leone>

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *Climate-resilient infrastructure* (Policy Perspectives : OECD Environment Policy Paper No. 14). Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
<https://www.oecd.org/environment/cc/policy-perspectives-climate-resilient-infrastructure.pdf>
- Organisation des États de la Caraïbe orientale (OECO). 2012. *Stratégie du secteur de l'éducation de l'OECO 2012-2021*. Organisation des États de la Caraïbe orientale (OECO).
- Reimers, F. (2021). *L'éducation et la COVID-19 : la récupération de la crise provoquée par la pandémie et la reconstruction en mieux*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_fre
- République du Rwanda. (2017). *7 Years Government Programme: National Strategy for Transformation (NSTI)*. République du Rwanda.
<https://faolex.fao.org/docs/pdf/rwa206814.pdf>
- Rodriquez, A. (2023). *Étude de cadrage : Défis relatifs à l'utilisation des données dans 18 pays partenaires du GPE de la région Europe, Asie et Pacifique*. Programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX).
<https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/defis-lies-lutilisation-des-donnees-dans-18-pays-partenaires-du-gpe-de-la>
- Shah. (2019). *White Paper Transforming Systems in Times of Adversity: Education and Resilience*. United States Agency for International Development (USAID).
- School of International Futures (SOIF). (2021). *Features of effective systemic foresight in governments around the world*. School of International Futures (SOIF).
<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/609aa813d3bf7f2888d18fe3/effective-systemic-foresight-governments-report.pdf>
- Tarricone, P., Mestan, K. et Teo, I. (2021). *Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature*. Australian Council for Educational Research.
<https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0>
- Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Nations Unies.
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F
- ONU Femmes. (2023, 27 juin). *Accelerating action for gender responsive disaster risk reduction*. ONU Femmes. <https://www.unwomen.org/en/news-stories/feature-story/2023/06/accelerating-action-for-gender-responsive-disaster-risk-reduction>
- Bureau des Nations Unies pour la prévention des catastrophes (UNDRR). (2015). *Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe 2015-2030*. Bureau des Nations

- unies pour la réduction des risques de catastrophes (UNDRR).
<https://www.undrr.org/media/16177/download>
- UNESCO. (2011). *Intégrer la réduction des risques de conflits et de catastrophes dans la planification du secteur de l'éducation : notes d'orientation pour les planificateurs de l'éducation*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228650_fre/PDF/228650fre.pdf.multi
- UNESCO. (2021). *UNESCO Green Academies : directives pour la résilience climatique des écoles*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372158_fre
- UNESCO. (2023). *L'éducation en Afrique : placer l'équité au cœur des politiques; rapport continental*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384481>
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L. et Theron, L. (2019). How Schools Enhance the Development of Young People's Resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615-627.
- Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophe (UNISDR). (2016). *Rapport annuel 2015 de l'UNISDR*. Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophe (UNISDR).
<https://www.un.org/ru/issue/433http://www.undrr.org/publication/unisdr-annual-report-2015>
- 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*. United States Agency for International Development (USAID). https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/Resilience%20Resource_Map%20of%20Resilience%20Capacities_Jan20_final.pdf
- United States Agency for International Development (USAID). (2022). *All Children Reading–Asia (ACR–Asia): USAID Systems Strengthening Review*. United States Agency for International Development (USAID). https://www.rti.org/sites/default/files/related-content-files/systems_strengthening_review_final_report_submitted_usaid_11.14.2022.pdf
- United States Agency for International Development (USAID). et Réseau pour l'éducation en situation de crise et de conflit (ECCN). (2016). *Análisis Rápido de Educación y Riesgo de El Salvador Reporte Final*. USAID et Réseau pour l'éducation en situation de crise et de conflit (ECCN).
- Banque mondiale. (2020). *Pivoting to Inclusion. Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*. Banque mondiale.
<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents->

reports/documentdetail/777641595915675088/pivoting-to-inclusion-leveraging-lessons-from-the-covid-19-crisis-for-learners-with-disabilities

Zafar. (2020, 7 avril). The forgotten plight of private school teachers during COVID-19. *The Express Tribune*. <https://tribune.com.pk/article/95162/the-forgotten-plight-of-private-school-teachers-during-covid-19>

Zaidi, R. Z. et Fordham, M. (2021). The missing half of the Sendai framework : Gender and women in the implementation of global disaster risk reduction policy. *Progress in Disaster Science*, 10, 100170. <https://doi.org/10.1016/j.pdisas.2021.100170>

ANNEXE 1 : REMARQUE CONCERNANT LA SÉLECTION DES PAYS

Au début de cette recherche, une liste de pays a été sélectionnée par l'organisme Education Development Trust et le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) pour être incluse et comparée dans cette étude de cadrage. Nous avons d'abord dressé une **liste** des crises et urgences complexes passées, présentes et à venir susceptibles d'avoir des répercussions sur les systèmes éducatifs, notamment :

- héritage d'un conflit ou d'un conflit violent en cours;
- vulnérabilité climatique;
- vulnérabilité aux catastrophes environnementales;
- répercussions de la technologie ou de l'IAG;
- enjeux relatifs aux personnes réfugiées et aux migrations;
- répercussions des épidémies ou pandémies et autres expositions à des risques sanitaires et situations d'urgence.

De nombreux pays connaissent – ou sont susceptibles de connaître – des crises multiples simultanées, qui peuvent également se combiner à une instabilité économique chronique ainsi qu'à une instabilité démographique. Avec cette liste de défis potentiels, nous avons ensuite examiné les pays partenaires du GPE au sein de chacun des quatre pôles régionaux du KIX afin de garantir l'inclusion d'un large éventail de crises existantes et à venir. Nous avons aussi confirmé auprès du CRDI la division régionale **suivante** : des pays :

- Trois pays à sélectionner parmi les pays du Pôle Afrique 19 et du Pôle Afrique 21 combinés pour assurer la couverture du continent tout en évitant de trop insister; étant donné les difficultés rencontrées pour contacter les répondants dans les pays du Pôle Afrique 21, nous avons suggéré d'inclure deux pays anglophones et un pays francophone, compte tenu de la courte période disponible pour la collecte des données.
- Au sein du Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique (Pôle EMAP), nous avons suggéré de sélectionner un pays dans chacune des trois sous-régions (Europe de l'Est, Caucase et Asie centrale; Moyen-Orient et Afrique du Nord [région MOAN] et Asie du Sud; et Asie du Sud-Est et Pacifique).
- Au sein du Pôle Amérique latine et Caraïbes, nous avons suggéré d'inclure un pays anglophone et un pays hispanophone.

Lors de notre premier tour de sélection des pays, le GPE a suggéré des pays à inclure, et les personnes responsables nationales du GPE ont fourni une liste de personnes participantes potentielles aux entretiens pour chacun d'entre eux. Des personnes pays suivants ont participé à notre premier tour de table :

- Pour le **Pôle Afrique 19** et le **Pôle Afrique 21** : Tchad, Éthiopie et Sierra Leone, le Burkina Faso, le Kenya, le Rwanda et le Zimbabwe étant sélectionnés comme pays suppléants.

- Pour le **Pôle EMAP** : Cambodge, République kirghize et Pakistan, le Bangladesh, les Philippines et le Viêt Nam étant sélectionnés comme pays suppléants.
- Pour le **Pôle Amérique latine et Caraïbes** : El Salvador et Grenade, la Dominique et le Guatemala étant sélectionnés comme pays suppléants.

Les contextes choisis comprennent plusieurs pays qui occupent une position élevée (Tchad, Éthiopie) ou moyenne (Sierra Leone, Pakistan) dans l'indice des États fragiles¹⁰ et qui sont déterminés comme les plus vulnérables au moyen de l'Indice ND-GAIN (Notre-Dame Global Adaptation Initiative) de l'Université de Notre-Dame (Tchad, Éthiopie, Pakistan, Sierra Leone).¹¹

Cependant, tout au long de la collecte des données pour l'étude de cadrage (décembre 2023 à mars 2024), nous n'avons pas pu établir de contact avec les personnes représentantes des pays sélectionnés à l'origine et avons dû ajuster notre échantillon de pays.

ANNEXE 2 : INTÉGRATION DES ENJEUX RELATIFS À L'EGIS DANS LA RSE

En ce qui concerne les enjeux clés en matière d'égalité des genres et d'inclusion sociale (EGIS) dans le cadre de la RSE, plusieurs thèmes récurrents sont ressortis de la littérature scientifique et grise.

1) Facteurs favorables à l'échelle du système

- La coordination intersectorielle en ce qui concerne les enjeux relatifs à l'EGIS est cruciale pour harmoniser les organismes gouvernementaux, le secteur privé, les organisations de la société civile et les bailleurs de fonds, ainsi qu'entre les départements gouvernementaux. Un exemple de coordination accrue pour les enjeux relatifs à l'EGIS dans la RSE pourrait impliquer des mécanismes de coordination renforcés entre la planification de l'éducation aux changements climatiques, la gestion des risques de catastrophe et la gestion des données, soulignée comme une caractéristique clé pour la résilience par Tarricone et coll. (2021).
- Intégrer les approches en matière d'EGIS en définissant et en articulant clairement les rôles et les responsabilités, ainsi que la coordination et la communication entre les organisations ou départements, comme indiqué dans le Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe (UNDRR, 2015).
- Renforcer la sensibilisation et les capacités des fonctionnaires afin de les doter des connaissances et des compétences nécessaires pour intégrer les enjeux relatifs à l'EGIS dans leur planification et leur mise en œuvre (AMCDRR, 2018). Cela pourrait impliquer que les organisations de parties prenantes et les bailleurs de fonds s'éloignent des

¹⁰Voir <https://fragilestatesindex.org/global-data/>

¹¹Voir <https://gain.nd.edu/our-work/country-index/rankings/>

interventions basées sur des projets pour mettre en commun et concentrer leurs ressources sur le renforcement des institutions gouvernementales.

- S’attaquer aux inégalités structurelles et se concentrer sur une éducation de qualité pour toutes et pour tous afin de permettre une résilience équitable.

2) Financement

- Inclure les enjeux relatifs à l’EGIS dans les plans nationaux sectoriels de l’éducation pour permettre un financement prévisible et équitable pendant les crises (AMCDRR, 2018).
- Veiller à ce que l’accent soit mis sur le genre dans les contextes de crise et de déplacement ciblé, et ce, afin d’éviter d’enraciner les disparités existantes (Klugman, 2022).
- Allouer des budgets appropriés aux mécanismes de suivi, d’évaluation et redditionnels.

3) Données et politiques

- Recueillir et ventiler les données pour tous les groupes vulnérables afin de comprendre pleinement les besoins, les capacités et l’exposition aux risques des populations vulnérables (UNESCO, 2023).
- Veiller à ce que les mécanismes de suivi, d’évaluation et redditionnels soient dotés d’indicateurs en matière d’EGIS et couvrent toutes les populations vulnérables.
- Permettre une vaste mutualisation des données et des analyses de données entre les institutions gouvernementales afin qu’elles puissent être facilement utilisées à des fins d’anticipation, de planification et d’intervention à l’égard de la RSE.
- Veiller à ce que les perspectives et les stratégies en matière d’EGIS soient intégrées dans toutes les politiques et la planification de la RSE, ainsi que dans les cadres juridiques afin de protéger les droits des populations marginalisées (GPE et UNESCO, 2015).
- Apporter un soutien direct et des ressources aux activités associées aux enjeux relatifs à l’EGIS afin de permettre une mise en œuvre efficace des plans d’action. Il peut s’agir de s’attaquer aux normes et pratiques discriminatoires qui nuisent aux femmes ou aux autres populations vulnérables.

4) Autonomisation et mobilisation pertinente

- Supprimer les obstacles à la participation et au leadership des femmes, des personnes en situation de handicap et d’autres groupes vulnérables comme les migrants et les populations autochtones. Il peut s’agir de programmes de sensibilisation et de la lutte contre les attitudes sociales préjudiciables afin de permettre la mobilisation.
- Se concentrer sur l’autonomisation des femmes et des groupes vulnérables afin de renforcer leur résilience et leur capacité à participer à la société en tant que décisionnaires, à planifier les crises et à y répondre, notamment en leur offrant un accès équitable aux occasions et aux ressources (ONU Femmes, 2023).

- Soutenir, promouvoir et permettre la participation des groupes vulnérables à la consultation, à la planification, à la prise de décision et à la direction, et estimer les contributions d'un large éventail de personnes comme des apports précieux d'égal à égal, plutôt que de traiter les populations vulnérables uniquement comme des bénéficiaires.
- Augmenter la représentation des organisations associées à l'EGIS dans les organes de décision et de coordination. Le bilan d'étape du Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe 2018 recommande également une représentation minimale de 30 % de femmes dans les rôles décisionnels au sein des organes de coordination (AMCDRR, 2018).
- Renforcer la compréhension de l'approche fondée sur l'autonomisation parmi les membres du gouvernement et les parties prenantes, et ce, afin d'accroître la sensibilisation et les capacités de soutien.

5) Production de données probantes et échange de bonnes pratiques

Générer des données probantes et échanger les bonnes pratiques et les leçons apprises autour des enjeux relatifs à l'EGIS, en se concentrant sur l'autonomisation et le renforcement des capacités.

ANNEXE 3 : PROSPECTIVE

Un travail de prospective durable à long terme peut contribuer de manière importante à l'élaboration de stratégies nationales et à la capacité de mettre la stratégie en pratique. La réflexion et la planification à long terme que les travaux de prospective facilitent sont estimées comme le fondement d'un changement transformateur.

La cartographie des organisations travaillant sur l'avenir de l'éducation et la prospective a démontré la mobilisation à long terme d'organisations internationales dans des projets visant à élaborer des scénarios pour l'avenir de l'éducation et les menaces et occasions potentielles présentées par une série de tendances mondiales. Le [programme « Les futurs de l'éducation » de l'UNESCO](#) vise à « imaginer une nouvelle manière dont la connaissance et l'apprentissage peuvent façonner l'avenir de l'humanité et de la planète ». Le programme s'appuie sur leur rapport phare de 2021 « [Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation](#) » au moyen d'une recherche thématique sur l'avenir de l'apprentissage numérique, en repensant la connaissance et la recherche, et en renouvelant le contrat social pour l'éducation. Au sein de l'UNICEF, le [Centre de recherches Innocenti du Bureau mondial de la recherche](#) et le [Centre mondial de la recherche et de la prospective](#) regardent tous deux le monde et l'avenir à travers les yeux d'un enfant. Le rapport annuel de l'UNICEF, « Perspectives pour les enfants », examine des thèmes et des scénarios d'avenir afin de mieux anticiper les défis et les possibilités d'assurer un monde plus équitable pour les enfants. Les travaux du

[Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement \(CERI\) de l'OCDE](#) et du [projet « L'avenir de l'éducation et des compétences à l'horizon 2030 » de l'OCDE](#) ont également influencé la réflexion portant sur les apprentissages et les connaissances qui seront exigées des systèmes éducatifs à l'avenir.

Ces organisations ont un fort pouvoir de rassemblement et l'élaboration des rapports phares a souvent impliqué à la fois une mobilisation et une participation importantes des ministères de l'Éducation des pays du Sud – les fonctionnaires d'Éthiopie et du Pérou semblent être particulièrement impliqués. Le positionnement central des jeunes et l'importance de l'inclusion sont de plus en plus fréquents dans le cadre d'une mobilisation plus vaste visant à repenser et à réévaluer la connaissance et la production de connaissances dans le cadre de la transformation des systèmes éducatifs.

Il existe un certain nombre d'organisations universitaires et de sociétés de conseil qui ont fait leurs données probantes en aidant les gouvernements et les organisations à intégrer l'avenir et la prospective dans leur travail. Ces organisations ont tendance à disposer d'outils et de méthodes d'analyse des données sur mesure et se concentrent le plus souvent sur le soutien à l'innovation. Un exemple important est celui de la [School of International Futures](#) (SOIF) du Royaume-Uni, qui a travaillé avec des gouvernements, des organisations internationales et le système des Nations Unies pour renforcer les capacités en matière de prospective et de réflexion sur l'avenir. L'organisme SOIF (2021) travaille avec une approche écosystémique de la prospective qui prend en compte le niveau du système et les niveaux du département, de l'équipe et de l'individu pour construire et soutenir l'écosystème de la prospective.

Il semble qu'il y ait peu d'organisations universitaires ou des sociétés de conseil basées dans les pays du Sud qui soient spécialisées dans la prospective et l'avenir, en particulier parmi les organisations axées sur l'éducation. Un financement antérieur du projet Millenium de la Rockefeller Foundation a permis de soutenir un réseau d'organisations visant à développer les capacités en matière de prospective avec des partenaires au Ghana, au Nigeria, en Tanzanie/Kenya, au Pérou, au Viêt Nam et en Thaïlande. Ces partenaires ont tendance à se concentrer davantage sur la gouvernance ou la politique économique. Les sociétés de conseil comme la [South African Institute of International Affairs](#) (SAIIA) et l'[African Centre for Economic Transformation](#) (ACET) possèdent des compétences en matière de politique économique, de compétences et d'avenir, tandis que la Wits School of Governance se distingue par ses travaux sur le secteur public et la gouvernance.