



Rapport thématique 1:

Catastrophes et éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes: **impacts, défis et opportunités pour la résilience**

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



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



© **GRADE, Groupe D'analyse pour le Développement.**

Av. Almirante Grau 915, Barranco, Lima, Peru. <https://grade.org.pe/>

© **SUMMA, Laboratoire de Recherche et d'Innovation en Éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes.**

Pocuro 2058, Providencia, Santiago de Chile. <https://www.summaedu.org/>

Auteurs du rapport et du résumé: Aranza Ballesteros, Santiago Cueto, Ivonne Porras et Claudia Sugimaru.

Información de contacto: Informations de contact : Pour toute question concernant le projet AdaptED ou les résultats présentés dans ce résumé, veuillez contacter le responsable du projet : Santiago Cueto (scueto@grade.org.pe). Site web du projet : <https://adapted-lac.org/>.

Remerciements: Ce travail a été soutenu par le Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange, une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international, Canada. Les opinions exprimées dans le présent document ne reflètent pas nécessairement celles du CRDI ni de son Conseil des gouverneurs.

Nous adressons également nos remerciements à l'équipe de SUMMA : Dante Castillo, Andrea Lagos et Paulina Salazar.

Conception graphique et illustrations: Gabriela Ávalos Acevedo.



Cette publication est mise à disposition sous la licence internationale Creative Commons 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Note éditoriale : Cette publication utilise de manière inclusive des termes tels que « les enfants », « les parents », « les tuteurs » et d'autres termes faisant référence aux hommes et aux femmes.

Citation recommandée:

Ballesteros, A., Cueto, S., Porras, I., & Sugimaru, C. (2026). *Catastrophes et éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes : impacts, défis et opportunités pour la résilience*. GRADE, SUMMA & UNICEF LACRO. <https://adapted-lac.org/fr/ressource/rapport/catastrophes-et-education-en-amerique-latine-et-dans-les-caraibes-impacts-defis-et-opportunités-pour-la-resilience/>

Remerciements

L'équipe de l'Observatoire AdaptED remercie les acteurs interrogés issus du gouvernement, de la société civile et de la coopération internationale des trois pays présentés comme études de cas de pratiques prometteuses dans ce rapport : la Dominique, le Salvador et Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Leurs contributions ont permis de recueillir des informations pertinentes sur la situation de chaque pays face aux catastrophes, le fonctionnement de leurs systèmes éducatifs et les pratiques liées à la résilience, ainsi que d'identifier des documents et des contacts clés pour l'analyse.

Nous adressons des remerciements particuliers aux organisations multilatérales ayant participé aux entretiens et partagé leur perspective régionale sur les catastrophes, notamment le Bureau national de projet de l'UNESCO à Santiago, la Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES), le Groupe régional de l'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (GRE LAC) et l'UNICEF. En outre, la révision de ce document a été enrichie par les commentaires de plusieurs membres de l'équipe de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO et, à nouveau, de l'UNICEF.

La mise en œuvre de l'Observatoire pour la Résilience Éducative en Amérique latine et dans les Caraïbes (AdaptED) est assurée par le Groupe d'Analyse pour le Développement (GRADE), en partenariat avec SUMMA, le Laboratoire de Recherche et d'Innovation en Éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes, et le Bureau régional de l'UNICEF pour l'éducation, en collaboration avec le Centre de Recherches pour le Développement International du Canada (IDRC).

Ce travail a été soutenu par le Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange, une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international, Canada. Les opinions exprimées dans le présent document ne reflètent pas nécessairement celles du CRDI ni de son Conseil des gouverneurs. De même, les opinions exprimées dans ce document ne reflètent pas nécessairement celles de l'UNICEF.

Table des matières

Remerciements	3
Abréviations	5
Résumé exécutif	6
1 Vers une meilleure compréhension des catastrophes : perspectives conceptuelles et situation en Amérique latine et dans les Caraïbes	9
1.1 Cadre conceptuel : le débat sur la nature des catastrophes	10
1.2 Panorama des catastrophes dans les pays GPE d'Amérique latine et dans les Caraïbes	16
2 Résilience éducative face aux catastrophes : études de cas dans les pays partenaires du GPE	28
2.1 Méthode	28
2.2 Dominique : construire une nation résiliente à partir du secteur éducatif	30
2.3 Saint-Vincent-et-les-Grenadines : gestion des risques et renforcement des capacités	37
2.4 El Salvador : réformes des infrastructures, planification et réponse aux catastrophes	43
2.5 La construction régionale de la résilience éducative : cadres, acteurs et initiatives	48
3 Éduquer en situation d'urgence : comment les catastrophes affectent-elles les systèmes éducatifs ?	50
3.1 Effets directs	52
3.2 Effets indirects	55
3.3 Réponse éducative : la transition vers l'enseignement à distance	58
4 Principaux résultats et réflexions finales	60
5 Recommandations de politique publique	65
5.1 Au niveau du système : gouvernance et cadres de politique publique	65
5.2 Au niveau institutionnel : renforcement des capacités du système éducatif	67
5.3 Au niveau scolaire : écoles, curriculum et apprentissage	68
6 Références	70
7 Annexes	78

Abréviations

CDEMA	Caribbean Disaster Emergency Management Agency
CSESI	Climate Smart Education Systems Initiative
ECLAC	Economic Commission for Latin America and the Caribbean
GADRRRES	Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector
GPE	Global Partnership for Education
IDB	Inter-American Development Bank
INEE	Inter-agency Network for Education in Emergencies
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change
LAC	Latin America and the Caribbean
OECS	Organisation of Eastern Caribbean States
OCHA	United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs
PDC	Pacific Disaster Center
SERT	Student Emergency Response Team
UNDP	United Nations Development Programme
UNDRR	United Nations Office for Disaster Risk Reduction
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

Résumé exécutif

En 2025, AdaptED a publié un rapport comparatif présentant une vue d'ensemble de l'utilisation du concept de résilience éducative à l'échelle des systèmes dans 11 pays du GPE. Dans le prolongement de ce travail, la phase suivante vise à approfondir l'analyse de cette notion, notamment en ce qui concerne les facteurs affectant la continuité des services éducatifs. À cette fin, trois domaines thématiques ont été priorisés : **les catastrophes, la migration et la violence**. Chaque rapport thématique analysera des événements passés, leurs impacts, ainsi que les différents niveaux d'exposition et de vulnérabilité des pays face à ces risques, tout en identifiant des pratiques résilientes permettant aux systèmes éducatifs de répondre, de s'adapter et de se rétablir.

Ce document constitue le premier rapport de la série thématique d'AdaptED sur la résilience éducative. Il porte spécifiquement sur la relation entre les catastrophes et les systèmes éducatifs en Amérique latine et dans les Caraïbes (ALC), afin de comprendre comment ces systèmes sont affectés et d'identifier les avancées ainsi que les pratiques de résilience éducative face à ce type de perturbations dans la région.

Ces dernières années, les données ont mis en évidence la forte exposition des enfants et des adolescents aux catastrophes en ALC. Plus de 11 millions d'entre eux ont notamment vu leur scolarité interrompue à la suite d'une soixantaine de catastrophes survenues entre 2000 et 2019. Ce constat souligne la nécessité de renforcer la résilience des systèmes éducatifs afin de garantir la continuité de l'éducation face à des crises récurrentes (GADRRRES, 2022). La présente étude adopte une approche orientée vers les politiques publiques et s'appuie sur l'étude de cas de trois pays de la région – *la Dominique, le Salvador et Saint-Vincent-et-les-Grenadines* – afin d'analyser cette problématique, d'identifier des pratiques prometteuses et de formuler des recommandations destinées à éclairer la prise de décision en matière de politique éducative.

Les résultats du rapport montrent que le changement climatique a intensifié la fréquence et la gravité des phénomènes extrêmes, touchant de manière disproportionnée les pays à faibles revenus ainsi que les populations en situation de vulnérabilité. En réponse à cette situation, la résilience éducative apparaît comme un processus construit à partir d'expériences de catastrophes ayant conduit certains systèmes éducatifs à renforcer leurs capacités d'adaptation et de réponse. Bien que les pays de la région soient confrontés à ces situations à des rythmes différents, selon leurs

contextes et leurs capacités, les avancées les plus significatives concernent la sécurité scolaire, notamment à travers les infrastructures et le bien-être des élèves.

Par ailleurs, certains pays ont intégré la réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires, la formation des enseignants et la mise en œuvre de plans de gestion des risques. L'analyse souligne également l'importance de prendre en compte non seulement les effets directs des catastrophes sur la continuité des services éducatifs, mais aussi leurs effets indirects, liés aux impacts sociaux et économiques qui influencent les trajectoires éducatives.

Les études de cas portent sur trois pays de la région, sélectionnés selon trois critères : (i) la pertinence des résultats associés au pays dans le rapport comparatif sur les significations et les pratiques de résilience éducative en ALC publié en 2025 ; (ii) l'existence de données attestant du niveau de risque, de l'occurrence et de l'exposition du pays ; et (iii) la disponibilité de documents et/ou d'initiatives liés à la résilience face aux catastrophes. La Dominique se distingue par une approche stratégique et nationale de la résilience fondée sur le principe du « reconstruire en mieux », articulant infrastructures, programmes scolaires et planification. Saint-Vincent-et-les-Grenadines présente, quant à elle, une approche davantage centrée sur la mise en œuvre au niveau scolaire, où la résilience se concrétise à travers des cadres normatifs, l'organisation de comités scolaires et la formation des enseignants. Le Salvador, pour sa part, illustre une approche institutionnelle caractérisée par l'adoption de cadres obligatoires de gestion des risques, l'articulation intersectorielle et l'investissement dans les infrastructures.

Dans la région, des progrès ont été accomplis en matière de coordination grâce à des cadres, des agences et des initiatives visant à renforcer les capacités des systèmes éducatifs face aux catastrophes. Toutefois, il demeure nécessaire de renforcer le partage d'expériences, de progresser vers des cadres communs et de définir des priorités adaptées aux contextes nationaux.

Enfin, le document formule des recommandations visant à renforcer la résilience éducative de manière articulée. Au niveau systémique, il est essentiel de consolider des cadres politiques et des mécanismes de coordination capables d'orienter des réponses cohérentes face aux catastrophes. Au niveau institutionnel, il convient de prioriser la préparation et l'anticipation, de renforcer les capacités du secteur éducatif et de progresser dans la production de données probantes pour éclairer la prise de décision. Au niveau scolaire, il est fondamental d'intégrer la gestion des risques et le changement climatique dans les programmes, d'assurer la continuité des apprentissages et de renforcer le rôle des écoles en tant qu'espaces sûrs et bienveillants.

Les catastrophes n'affectent pas seulement l'accès et le maintien des élèves à l'école ; elles dégradent également la qualité des apprentissages, creusant ainsi les inégalités éducatives existantes. Dans ce contexte, il est essentiel de mettre en lumière les pratiques contribuant au renforcement des capacités des systèmes éducatifs dans une perspective de résilience éducative.

1 Vers une meilleure compréhension des catastrophes : perspectives conceptuelles et situation en Amérique latine et dans les Caraïbes

La résilience renvoie à la capacité des systèmes à faire face, à répondre et à surmonter diverses menaces et/ou perturbations. Le rapport comparatif¹ d'AdaptED (Ballesteros et al., 2025) a transposé ce concept au domaine de l'éducation en analysant la présence du terme de résilience éducative, ainsi d'autres termes connexes, dans les lois sur l'éducation, les programmes scolaires et les plans de développement éducatif des onze pays ciblés du Global Partnership for Education² (GPE). À partir des résultats du rapport comparatif de l'Observatoire et des entretiens avec des experts sur le thème de la résilience éducative au niveau des systèmes, le premier axe thématique proposé aborde le lien entre les catastrophes et le secteur de l'éducation.

Les données sur les catastrophes témoignent de la forte exposition et des risques auxquels font face les enfants et les adolescents en Amérique latine et dans les Caraïbes (ALC), deuxième région du monde la plus exposée aux catastrophes (UNDRR et OCHA, 2022). Entre 2000 et 2022, 1 534 catastrophes ont été recensées, notamment des ouragans, des tremblements de terre, des inondations, des sécheresses et d'autres phénomènes liés, à des degrés divers, au changement climatique, affectant environ 190 millions de personnes (UNDRR et OCHA, 2022). Les populations les plus touchées sont celles vivant dans des contextes de pauvreté, de crises économiques et politiques, confrontées à des problèmes urbains et environnementaux, à l'exploitation des ressources naturelles et à des situations de violence. Ces scénarios illustrent comment la région est exposée à des risques interdépendants qui aggravent les conditions de vulnérabilité, rendant

-
- 1 Ce rapport a été intitulé « [Comment la résilience éducative est comprise en Amérique latine et dans les Caraïbes ?](#) ». L'étude a offert une première analyse de la résilience éducative dans la région, à partir de l'analyse des lois éducatives, des programmes scolaires et des plans stratégiques dans les 11 pays partenaires de l'Association mondiale pour l'éducation (GPE, selon son sigle en anglais). À partir de ce rapport comparatif, trois thèmes prioritaires ont été identifiés pour les rapports ultérieurs, correspondant aux principales perturbations affectant la région : les catastrophes, la migration, le crime et la violence.
 - 2 Le [GPE](#) est le plus grand fonds mondial dédié à la transformation de l'éducation dans les pays à faibles revenus et constitue un partenariat multi-acteurs unique à l'échelle mondiale. Les pays du GPE en Amérique latine et dans les Caraïbes sont le Belize, la Bolivie, la Dominique, le Salvador, la Grenade, le Guatemala, le Guyana, Haïti, le Honduras, le Nicaragua, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Global Partnership for Education.

ainsi nécessaire le renforcement des capacités de préparation, de réponse et de relèvement face aux catastrophes (UNDRR et OCHA, 2023).

Ce rapport est le premier d'une série sur la résilience éducative et examine la relation entre les catastrophes et le secteur éducatif en Amérique latine et dans les Caraïbes, avec pour objectif de comprendre comment les catastrophes affectent les systèmes éducatifs et d'identifier les avancées ainsi que pratiques de résilience éducative développées dans la région face à ce type de perturbations. Le rapport est divisé en trois sections. La première présente un cadre conceptuel sur les catastrophes et les concepts connexes dans le domaine éducatif, accompagné d'une vue d'ensemble des catastrophes et de leurs impacts dans la région. La deuxième section examine trois études de cas : la Dominique, Saint-Vincent-et-les-Grenadines et le Salvador, en mettant en lumière des pratiques prometteuses orientées visant à renforcer la résilience éducative face aux catastrophes. Enfin, la troisième section analyse les effets directs et indirects des catastrophes sur les systèmes éducatifs, afin d'identifier les impacts à différents niveaux et de contribuer à améliorer l'approche et la portée des initiatives actuelles et futures

1.1 Cadre conceptuel : le débat sur la nature des catastrophes

L'objectif de cette première section est d'explorer la conceptualisation du terme "catastrophes", en abordant les débats existants autour des dimensions naturelles et humaines, ainsi que la manière dont ce terme a été traité par les organisations internationales œuvrant dans ce domaine. Dans ce cadre, le rôle d'autres termes associés aux catastrophes sera également examiné, afin d'établir les bases conceptuelles pour analyser la relation entre catastrophes, éducation et résilience. Enfin, une vue d'ensemble de la région est présentée à partir de données sur l'occurrence, le risque, les impacts et les effets différenciés entre les pays du GPE.

1.1.1 Comprendre les catastrophes au-delà du naturel

Il est de plus en plus reconnu que les catastrophes ne sont pas uniquement des phénomènes naturels, mais le résultat de l'interaction entre des menaces et des conditions sociales, économiques et environnementales (UNDRR et OCHA, 2022). Dans certains cas, l'action humaine contribue à l'augmentation de la fréquence des catastrophes et, dans d'autres, elle intensifie leurs impacts, générant des dommages supérieurs à ceux prévus. Diverses organisations internationales telles

que le Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophes³ (UNDRR, selon son sigle en anglais), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies⁴ (OCHA) et le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), ainsi que des chercheurs et des professionnels du secteur, ont alimenté ce débat et défini de nouveaux cadres et stratégies pour aborder la problématique.

Dans le rapport comparatif d'AdaptED⁵ a été présentée la définition des catastrophes utilisée dans le Cadre de Sendai de l'UNDRR, qui les définit comme suit :

« une perturbation grave du fonctionnement d'une communauté ou d'une société à toute échelle, due à des phénomènes dangereux qui interagissent avec des conditions d'exposition, de vulnérabilité et de capacité, occasionnant un ou plusieurs des effets suivants : des pertes et impacts humains, matériels, économiques et environnementaux » (Naciones Unidas, 2016, p. 13).

Cette définition initiale met déjà en évidence que les catastrophes constituent un concept complexe qui doit être distingué des menaces. À partir de cette prémisse, l'analyse est complétée par une revue plus large de la littérature, afin d'approfondir et de clarifier cette distinction.

Au regard de ce qui précède, le terme catastrophes a été défini comme « la combinaison de phénomènes naturels, de l'action humaine et des conditions préexistantes de vulnérabilité physique, sociale, économique et environnementale des personnes et des établissements humains », selon Cecchini, Sunkel et Barrantes (2017, cité dans Cecchini et al., 2021, p. 2). Les critères utilisés pour définir ce qu'est une catastrophe comprennent la présence d'au moins 10 personnes ou plus décédées lors de l'événement ; 100 personnes ou plus affectées ; la déclaration

-
- 3 Le Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophes (UNDRR) est chargé de faciliter et de fournir un appui à la prise de décision en matière de réduction des risques de catastrophes à l'échelle mondiale. À ce titre, il offre une assistance technique, promeut la compréhension des approches liées aux risques, sensibilise à la prévention des catastrophes et collabore avec diverses organisations, agences et gouvernements. De plus amples informations sont disponibles sur <https://www.undrr.org/>
 - 4 Le Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies a pour mission de coordonner la réponse d'urgence à l'échelle mondiale afin de sauver des vies et de protéger les personnes lors de crises humanitaires. Voir le lien vers le site web : <https://www.unocha.org/>.
 - 5 Le rapport intitulé « Comment la résilience éducative est comprise en Amérique latine et dans les Caraïbes? » est disponible au lien suivant : <https://adapted-lac.org/fr/ressource/rapport/comment-la-resilience-educative-est-comprise-en-amerique-latine-et-dans-les-caraibes/>

d'un état d'urgence, et/ou la demande d'assistance internationale⁶. Selon le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC), ces perturbations survenant dans des contextes de vulnérabilité entraînent des conséquences matérielles, sociales, économiques et environnementales, ce qui exige des stratégies de réponse immédiate et de relèvement à long terme (IPCC, 2012, cité dans Cecchini et al., 2021).

Les dangers ou *menaces* naturels ne provoquent pas toujours des *catastrophes*, mais leur probabilité d'en provoquer augmente en présence de conditions de vulnérabilité existantes. Selon l'UNDRR (2017), lorsque l'on parle de vulnérabilité dans le contexte des catastrophes, on fait référence à un ensemble de conditions déterminées par des facteurs ou des processus physiques, économiques, environnementaux et sociaux qui accroissent la susceptibilité des individus, des communautés ou des systèmes aux effets néfastes d'une menace.

Cette compréhension des concepts permet de remettre en question l'utilisation du terme « naturelles », car – comme le souligne le Rapport sur le panorama des catastrophes en Amérique latine et dans les Caraïbes 2000-2022 – « nous n'utilisons plus le terme 'catastrophes naturelles', en reconnaissance claire du rôle des sociétés dans la transformation des phénomènes ou menaces naturels en catastrophes » (UNDRR et OCHA, 2022, p. 11). À cela s'ajoute le fait que de nombreuses menaces se produisent simultanément, comme c'est le cas de la pandémie de Covid-19 et du changement climatique, ce qui génère des conséquences encore plus dévastatrices et souligne la nécessité d'une approche systémique du risque multi-menaces, ainsi que de la réduction des risques, de la préparation et de l'action anticipatoire dans le secteur humanitaire (2022, p. 10). Dans ce rapport, le terme catastrophes sera donc utilisé pour désigner les impacts qui révèlent l'interaction entre les menaces et les conditions préexistantes de vulnérabilité des sociétés. De manière connexe, les menaces seront comprises comme des événements ou des phénomènes d'origine naturelle ou humaine, tels que les inondations, les tempêtes et les vagues de chaleur qui, selon le contexte dans lequel ils surviennent, peuvent ou non aboutir à une catastrophe.

Sur la base de ce cadre conceptuel, il devient possible d'avancer vers une meilleure compréhension de l'indicateur de risque de catastrophes, qui permet non seulement de comprendre comment les impacts se produisent dans les pays, mais aussi pourquoi ceux-ci peuvent être plus intenses et différenciés selon les territoires et les groupes de population, comme le propose l'UNDRR (2016).

.....
6 Le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) a été créé en 1988 et est chargé de fournir des informations et des évaluations à base scientifique sur le changement climatique, les impacts, les risques futurs et les options d'adaptation et d'atténuation. Voir le lien : <https://www.ipcc.ch/>



Cette approche se caractérise par la combinaison de : 1) **Menaces** : un processus, phénomène ou activité humaine pouvant causer des pertes en vies humaines, des blessures ou d'autres effets sur la santé, des dommages aux biens, des perturbations sociales et économiques ou une dégradation environnementale ; 2) **Exposition** : la situation des personnes, des infrastructures, des logements, des capacités de production et d'autres actifs humains tangibles situés dans des zones exposées aux menaces ; et 3) **Vulnérabilité** : les conditions déterminées par des facteurs ou des processus physiques, économiques, environnementaux et sociaux qui accroissent la vulnérabilité des individus, des communautés ou des systèmes aux effets néfastes d'une menace.

Considérer le risque de catastrophes comme une approche analytique pour la région est pertinent afin d'identifier comment les menaces interagissent avec les conditions de vulnérabilité, lesquelles varient selon les territoires et génèrent des impacts différenciés sur la population, les groupes en situation de vulnérabilité étant ceux qui en subissent le plus les conséquences. L'un des domaines où ces dynamiques se manifestent avec une grande profondeur est celui de l'éducation, car les systèmes doivent relever le défi de garantir la continuité des apprentissages et de renforcer leurs capacités de résilience face à des crises de plus en plus fréquentes et complexes.

1.1.2 Repenser la résilience éducative face aux catastrophes

La revue de la littérature sur les catastrophes permet également d'identifier d'autres termes associés qui contribuent à l'analyse du lien entre catastrophes et éducation. En premier lieu, la gestion des risques de catastrophes désigne le processus par lequel sont promues des politiques et des stratégies de réduction des risques de catastrophes pour la prévention, le renforcement de la résilience et la réduction des pertes dues aux catastrophes (Naciones Unidas, 2016). Par ailleurs, l'analyse nous amène également au terme éducation en situations d'urgence, utilisé par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et d'autres organisations, qui le définissent comme un ensemble d'opportunités garantissant l'accès à un apprentissage de qualité en situations de crise, ce qui implique de promouvoir la protection physique, psychosociale et cognitive, dans un contexte où le droit à l'éducation n'est pas suspendu en raison de perturbations telles que les catastrophes (INEE, 2024). Enfin, le concept de sécurité scolaire de GADRRRES (2022) propose de protéger la santé et le bien-être de la communauté scolaire à travers la gestion des infrastructures éducatives, la prise en charge du personnel éducatif et la prestation d'un soutien psychosocial.



Dans ce contexte, la nécessité de renforcer la résilience des systèmes éducatifs comme condition pour garantir la continuité des apprentissages face à des situations de crise, telles que les catastrophes, a gagné en importance. Dans le monde actuel, on estime que les phénomènes climatiques interrompent la scolarité d'environ 40 millions d'enfants (Nusche et al., 2024). En ce sens, Nusche et al. (2024) affirment que les gouvernements doivent renforcer la résilience de leurs systèmes éducatifs face à ces menaces, et en particulier face aux conséquences du changement climatique. Selon Cameron et al. et USAID (2024 ; 2020), ce processus va de pair avec le renforcement des capacités d'adaptation, d'affrontement, de prévention, d'anticipation, de rétablissement et d'atténuation, lesquelles ont également été mentionnées dans le premier rapport général de l'Observatoire AdaptED.

De plus, mettre en avant le lien entre résilience, catastrophes et changement climatique permet d'identifier des cadres mondiaux ou des stratégies de réduction des risques face aux catastrophes qui s'alignent avec les capacités et les possibilités des systèmes éducatifs. Par exemple, la gestion des risques de catastrophes « a incorporé des notions telles que “*reconstruire en mieux*” (build back better) et “*rebondir vers l'avant*” (bounce forward), qui cherchent à intégrer les capacités de développement, de transformation et d'adaptation post-catastrophe dans le concept plus large de résilience » (Graveline et Germain, 2022, p. 332). En ce qui concerne d'autres types d'actions, le Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophes 2015-2030 établit la Priorité d'action 3, qui vise à « Investir dans la réduction des risques de catastrophes pour la résilience », soulignant la nécessité de renforcer la résilience économique, sociale, sanitaire et culturelle des personnes, des communautés et des pays, ainsi que de l'environnement (UNDRR, 2020). Dans ce cadre, la nécessité de dépasser la notion du « naturel » est soulignée, étant donné que les catastrophes impliquent des processus sociaux qui non seulement révèlent, mais aussi approfondissent les inégalités préexistantes (CEPAL, 2014 ; Vargas, 2015, cité dans Cecchini et al., 2021 ; Inter-Agency Standing Committee & European Commission, 2022).

Sur la base de ce qui précède, les effets des catastrophes sur l'éducation ne peuvent s'expliquer uniquement par l'intensité des menaces, mais aussi par des facteurs structurels tels que les niveaux d'inégalité, la fragilité institutionnelle et la capacité de réponse des systèmes éducatifs dans certains contextes. Cette perspective peut être comprise à partir du concept de piège de la vulnérabilité qui, selon Hugon (2017), explique comment la pauvreté génère des conditions d'exposition plus grande et de moindre capacité de réponse face aux risques. En conséquence, lorsque des catastrophes surviennent, les groupes en situation de vulnérabilité subissent des impacts plus sévères, ce qui finit par renforcer et aggraver leur condition initiale. Un exemple évident de cette situation est

celui des populations les plus pauvres, qui habitent généralement dans les zones les plus exposées aux catastrophes et sont également les moins capables d'y faire face. Dans ce cadre, les impacts différenciés entre territoires et groupes de population peuvent être compris à partir d'une approche intersectionnelle, qui reconnaît l'interaction simultanée de multiples facteurs de vulnérabilité. Dans le domaine éducatif, cela permet d'analyser comment ces dimensions se croisent dans l'expérience des élèves, approfondissant les inégalités existantes (Ballesteros et al., 2025).

Selon Cavallo et al. (2010), les populations vulnérables, telles que les personnes handicapées, les populations autochtones et afrodescendantes, les personnes en situation de pauvreté ou d'extrême pauvreté, les migrants et les déplacés, et/ou les enfants et les femmes, ont fréquemment une moindre capacité à faire face aux conséquences des catastrophes et à s'en remettre. Cette approche peut être élargie au-delà des conditions structurelles (pauvreté et autres), en intégrant d'autres facteurs qui affectent également directement les élèves. Par exemple, lorsque des enfants souffrent de troubles du sommeil, d'anxiété ou de dépression, et présentent en outre de faibles niveaux d'énergie associés à une alimentation insuffisante, leurs trajectoires éducatives en termes d'accès, de maintien et de qualité s'en trouvent sérieusement compromises. Ces limitations ont un impact non seulement sur leurs résultats scolaires, mais aussi sur leur développement global et sur la construction de leurs capacités, comme cela sera analysé dans la section suivante.

Dans cette lignée, le développement des capacités, tant au niveau individuel que systémique, nécessite de prendre en compte le contexte spécifique de chaque pays, incluant son histoire, sa langue, ses caractéristiques et ses défis éducatifs, ainsi que ses composantes structurelles et culturelles, et la manière dont celles-ci interagissent entre elles. Ainsi, le progrès conceptuel et pratique doit s'accompagner de dynamiques locales et régionales permettant d'adapter et de mobiliser l'information de manière plus efficace (Aydos et al., 2025).

Tout cela est essentiel, car cela permet d'observer que le lien entre catastrophes et éducation a été abordé à partir de différentes approches qui se complètent mutuellement, telles que la réduction des risques, la continuité éducative dans des contextes de crise et la sécurité des communautés scolaires. Ces perspectives témoignent d'avancées importantes dans la manière dont les systèmes éducatifs se préparent et répondent aux perturbations provoquées par les catastrophes. Elles permettent également de reconnaître et d'intégrer la résilience éducative comme une perspective articulant ces efforts, en mettant l'accent sur le renforcement des capacités d'anticipation, d'adaptation et de réponse au sein des systèmes éducatifs.

Ces avancées conceptuelles s'inscrivent dans un contexte régional caractérisé par l'augmentation de l'exposition aux risques, la persistance des conditions de vulnérabilité et l'intensification des événements climatiques, ce qui génère des impacts différenciés sur la population et amplifie les inégalités existantes.

1.2 Panorama des catastrophes dans les pays GPE d'Amérique latine et dans les Caraïbes

La situation de l'Amérique latine et des Caraïbes, comme dans d'autres régions du monde, montre que le changement climatique a considérablement accru l'occurrence des menaces, affectant davantage les pays à plus faibles revenus et les populations vulnérables. Face aux changements climatiques à long terme, de nombreux phénomènes météorologiques extrêmes apparaissent avec une plus grande fréquence et sévérité, comme c'est le cas des sécheresses, des incendies de forêt et des températures extrêmes (Nusche et al., 2024).

Le Portail de Connaissances sur le Changement Climatique de la Banque mondiale présente l'occurrence moyenne des catastrophes au cours des quarante dernières années pour la région. Pour la majorité des pays du GPE, les tempêtes ont constitué la menace prédominante, la Dominique étant le pays ayant connu le plus fréquemment ce type d'événements. La deuxième menace la plus fréquente correspond aux inondations, qui ont particulièrement affecté le Guyana, bien qu'elles soient également recensées dans la plupart des pays.

Tableau 1
Occurrence des menaces dans les pays GPE entre 1980 et 2024 - Indice de risque 2025

Pays partenaires du GPE	Menaces						
	Tempêtes	Inondations	Températures extrêmes	Tremblements de terre	Sécheresses	Épidémies	Activité volcanique
Belize	66.7	22.2	5.6	-	-	-	-
Dominique	90.9	-	-	9.1	-	-	-
El Salvador	31.4	25.7	1.4	11.4	8.6	14.3	2.9
Grenade	75.0	-	-	-	25.0	-	-
Guatemala	18.2	30.6	3.3	10.7	5.8	7.4	9.1
Guyana	-	81.8	-	-	18.2	-	-
Haïti	32.3	51.6	-	3.2	4.8	6.5	-
Honduras	29.4	41.2	-	3.5	12.9	9.4	-
Nicaragua	35.5	25.0	-	6.6	7.9	14.5	5.3
Sainte-Lucie	63.2	15.8	-	5.3	5.3	5.3	-
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	55.0	30.0	-	-	5.0	5.0	5.0

Note : Les tirets (-) indiquent l'absence de données concernant ces menaces dans le pays. Ces données sont présentées en pourcentage. Par exemple, en Dominique, 90,9 % des menaces survenues entre 1980 et 2024 correspondaient à des tempêtes. Les données mises en évidence en rouge, ou dans des teintes proches de cette couleur, indiquent une fréquence élevée, tandis qu'à l'inverse, la couleur verte correspond à une fréquence plus faible durant cette période. Adapté du Portail de connaissances sur le changement climatique de la Banque mondiale (s.f), consulté le 11/11/25 sur <https://climateknowledgeportal.worldbank.org/>

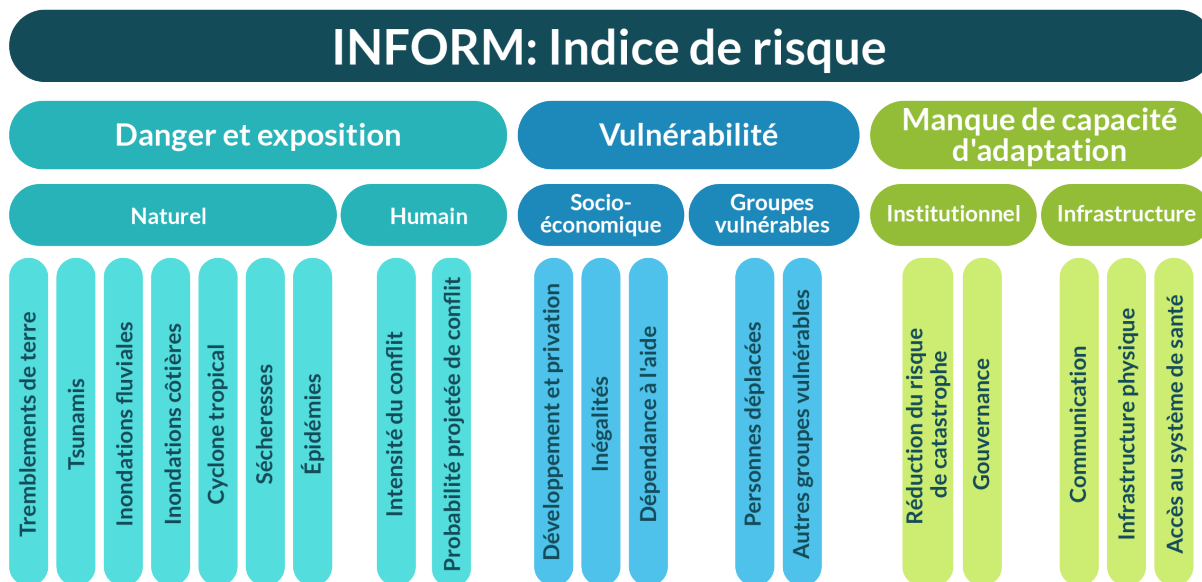
D'autres menaces présentent une fréquence moindre parmi les pays, comme les tremblements de terre qui, bien que survenant moins régulièrement, peuvent générer des impacts significatifs. Un exemple en est le séisme en Haïti en 2010, qui a atteint une magnitude de 7 degrés sur l'échelle de Richter et a provoqué la mort de plus de 200 000 personnes, causant également des effets dévastateurs sur les infrastructures (Duran, 2010). Cette catastrophe a mis en évidence les conditions préexistantes dans lesquelles vivait la population haïtienne et a considérablement aggravé la crise politique et économique du pays, ainsi que les phénomènes de violence et des déplacements. De plus, 80 % des écoles ont été endommagées ou détruites, compromettant ainsi la continuité des études des enfants et des adolescents (UNDP, 2011).

Par conséquent, au-delà du degré d'occurrence des catastrophes, il est nécessaire de prendre en compte d'autres facteurs associés au risque et à la vulnérabilité des pays. En ce sens, l'indice INFORM offre un cadre de référence pour analyser ces éléments et élaborer un profil de risque par pays. L'Indice de Risque est une initiative multisectorielle, pilotée par le Centre de Recherche de la Commission européenne, qui évalue le degré de vulnérabilité et d'exposition d'un pays face à d'éventuelles crises, ainsi que sa capacité à se préparer, à répondre et à se rétablir (Marin-Ferrer, Vernaccini, & Poljansek, 2017). Cet indice peut constituer un appui clé pour les gouvernements dans la prise de décisions en matière de prévention, de préparation et de réponse..

La construction de l'indice INFORM repose sur trois dimensions : (i) danger et exposition : cette dimension représente le risque potentiel face aux catastrophes ou aux conflits, en tenant compte de la probabilité que les personnes y soient physiquement exposées ; (ii) vulnérabilité : elle désigne les conditions sociales, économiques et politiques des personnes qui les rendent plus susceptibles⁷ de subir des dommages lors de catastrophes ou de crises ; et (iii) capacité d'adaptation : mesure le niveau de préparation de chaque pays à faire face aux crises et aux catastrophes et à y répondre, en tenant compte spécifiquement des ressources disponibles, de l'institutionnalité et des infrastructures (Marin-Ferrer, Vernaccini, & Poljansek, 2017). Voir l'indice dans le Graphique 1.

7 Dans cette deuxième dimension, la magnitude ou la fréquence des catastrophes n'est pas prise en compte, mais bien l'identification des groupes de population qui se trouvent déjà dans une situation de risque accru parce qu'ils vivent dans la pauvreté, n'ont pas accès à l'éducation, manquent de services de base

Graphique 1
Structure de l'Indice de Risque INFORM



Note : Adapté du Inform Report 2024, consulté le 30/07/2025: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC136641>.

Chaque dimension est notée sur une échelle de 0 à 10, où 0 représente un faible niveau et 10 un niveau élevé de risque. Par exemple, Haïti présente le niveau de risque le plus élevé parmi les pays GPE, et en ce qui concerne les dimensions, il affiche une forte probabilité d'exposition et de danger face aux menaces (7,5 points), une vulnérabilité plus grande associée aux conditions sociales, économiques et politiques. Ces facteurs rendent le pays plus susceptible de subir des impacts importants (6,7), tout en révélant une capacité d'adaptation limitée pour répondre à ces crises (7,3). En revanche, d'autres pays affichent des scores plus faibles dans ces dimensions, comme c'est le cas de la Grenade et de la Dominique. Le Tableau 2 ci-dessous présente ces données de l'Indice de Risque et ses indicateurs pour les pays GPE.

Tableau 2
Indicateurs de l'Indice de risque 2025 d'INFORM

Pays partenaires du GPE	Indice de risque	Composantes		
		Danger et exposition	Vulnérabilité	Manque de capacité d'adaptation
Haïti	7.2	7.5	6.7	7.3
Honduras	5.8	6	5.5	5.9
Guatemala	5.3	4.8	6.2	5
Nicaragua	4.9	4.4	4	6.5
El Salvador	4	3.8	4.6	3.7
Guyana	3.9	3.1	3.9	4.9
Belize	3.6	2.1	4.8	4.8
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	3	1.8	3.4	4.2
Dominique	2.8	2.2	2.7	3.7
Grenade	2.6	1.7	3	3.5
Sainte-Lucie	2.6	1.9	2.5	3.7

Note : Adapté du Centre de données sur les risques du Centre de connaissances pour la gestion des risques de catastrophes de la Commission européenne (2025). Données consultées le 16/07/2025 à partir de <https://drmkc.jrc.ec.europa.eu/inform-index/INFORM-Risk/Results-and-data>

Dans cette perspective, le Tableau 3 présente les indicateurs qui composent la dimension « **danger et exposition** », plus précisément ceux qui montrent le niveau d'exposition des pays à six types de menaces. Parmi les données les plus marquantes du Tableau 3, on observe Haïti et son niveau élevé de danger et d'exposition aux cyclones tropicaux (8,9), de même que Sainte-Lucie (8,0), Saint-Vincent-et-les-Grenadines (7,8) et la Dominique (7,8), trois des quatre pays du GPE membres de l'Organisation des États de la Caraïbe orientale (OECO). En ce qui concerne les tremblements de terre, le Guatemala (9,5) et le Salvador (9,2) sont les pays présentant le niveau de risque le plus élevé, atteignant presque 10 points. Ils sont suivis par le Nicaragua (8,2), le Honduras (8,4) et Haïti (8,1). À l'inverse, le Guyana n'affiche qu'un niveau de danger et d'exposition de 0,1 face aux tremblements de terre, mais son score augmente considérablement en ce qui concerne les inondations côtières (7,0) et fluviales (6,9).

Tableau 3
Indicateurs de danger et d'exposition dans le Rapport sur les risques 2025

Pays partenaires du GPE	Niveau d'exposition						
	Danger et exposition	Inondation côtière	Tremblement de terre	Cyclone tropical	Sécheresses	Inondation fluviale	Tsunami
Haïti	7.5	4.5	8.4	8.9	3.8	4.6	4.1
Honduras	6	4	8.1	4.6	5	5.4	6.4
Guatemala	4.8	3.7	9.5	3.7	3.5	4.2	6.8
Nicaragua	4.4	4.3	8.2	4.2	4	5	7.2
El Salvador	3.8	4.3	9.2	1.3	3.6	3.5	7.6
Guyana	3.1	7	0.1	0	3.7	6.9	2.5
Dominique	2.2	2	3.8	7.8	0	0	5.5
Belize	2.1	6	2	5	2.2	2.2	3
Sainte-Lucie	1.9	2.6	4.4	8	0.5	0	0
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	1.8	1.8	4.8	7.8	0.5	0	0
Grenade	1.7	2.5	3.4	6	4.4	0	0

Note : Le Rapport sur les risques comprend des mesures pour ces six menaces, mais aucune donnée n'a été trouvée pour d'autres types de menaces, telles que les éruptions volcaniques ou les glissements de terrain.

Les données mises en évidence en rouge ou dans des tonalités similaires correspondent aux valeurs les plus élevées enregistrées parmi les pays du GPE.

Informations tirées du Centre de données sur les risques du Centre de connaissances pour la gestion des risques de catastrophes de la Commission européenne (2025), recueillies le 16/07/2025 à partir de

<https://drmkc.jrc.ec.europa.eu/inform-index/INFORM-Risk/Results-and-data>

Il existe d'autres indices, tels que l'Indice de risque climatique⁸, créé par l'organisation allemande Germanwatch, qui offre une perspective à long terme des pays les plus touchés par le changement climatique et les phénomènes météorologiques extrêmes au cours de la période 2000-2019. Le score tient compte à la fois des pertes humaines et économiques causées par les catastrophes liées au climat (ouragans, inondations, sécheresses, etc.) et met en évidence les pays qui ont été les plus vulnérables de manière constante pendant deux décennies. Contrairement à l'indice précédent (INFORM), celui-ci se concentre non seulement sur la survenue d'événements au cours d'une période donnée, mais aussi sur l'ampleur des impacts qu'ils génèrent. Selon les derniers résultats, parmi les pays les plus touchés en Amérique latine et dans les Caraïbes figurent Haïti, la Dominique et le Guatemala (Eckstein et al., 2021). Dans le rapport publié récemment (2025), la Dominique apparaît comme le pays présentant le plus grand niveau de risque et les impacts les plus importants liés aux phénomènes climatiques entre 1993 et 2022. Cela s'explique par le fait que le pays est régulièrement touché par des cyclones tropicaux, tels que l'ouragan Maria en 2017, l'ouragan Debby en 2020, l'ouragan Omar en 2018 et l'ouragan Dorian en 2019. En outre, le rapport souligne que le pays est exposé à des tempêtes violentes tous les deux ans (Adil et al., 2025).

Il est important de comprendre comment les différents types de menaces affectent les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, car leur impact varie selon la situation géographique, la vulnérabilité socioéconomique, les niveaux de préparation et les capacités de réponse. La CEPALC (2022) indique que les inondations (48 %) et les glissements de terrain (11 %) constituent les aléas les plus fréquents dans l'ensemble de la région entre 1960 et 2020. Plus précisément, dans les pays des Caraïbes, les tempêtes et les inondations ont été les menaces prédominantes, représentant respectivement 58 % et 27 % de l'ensemble des catastrophes enregistrées au cours de cette période. En ce qui concerne les tempêtes tropicales et les ouragans, la saison 2020, marquée par les ouragans Eta et Iota, a touché le Nicaragua, le Honduras et le Guatemala, tout en provoquant également des inondations et des déplacements de population au Belize et au Salvador (UNDRR et OCHA, 2022). Les cinq pays d'Amérique latine et des Caraïbes où le plus grand nombre de personnes a été affecté

8 La mesure de l'Indice de risque climatique (CRI) repose sur les impacts humains et économiques des événements climatiques extrêmes, en prenant en compte les dommages matériels, la population touchée, ainsi que les personnes blessées ou déplacées. Les sources d'information utilisées sont la base de données internationale EM-DAT, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI). Par ailleurs, l'Indice intègre l'IDH (Indice de développement humain) comme référence pour interpréter les données. Dans l'édition 2025, Germanwatch a introduit un ajustement utilisant l'IDH comme mesure approximative de la disponibilité de l'information dans chaque pays. Selon cette logique, les pays ayant un IDH plus faible peuvent présenter des limitations dans l'enregistrement des impacts des catastrophes ; ainsi, une valeur relativement « favorable » dans le CRI ne reflète pas nécessairement une moindre affectation, mais peut plutôt indiquer des lacunes dans les informations rapportées. Pour plus d'informations à ce sujet, voir le rapport disponible au lien suivant : <https://www.germanwatch.org/en/crri>.



par des tempêtes entre 2000 et 2022 sont le Honduras, le Guatemala, Haïti, le Mexique et Cuba (2022, p. 18).

En ce qui concerne les tremblements de terre, le niveau d'impact dépend également des facteurs mentionnés précédemment. Par exemple, bien que le séisme survenu au Chili (8,8 Mw) ait eu une magnitude⁹ plus élevée que celui d'Haïti (7,0 Mw) en 2010, ce dernier a entraîné des conséquences plus graves sur les plans matériel, humain, économique et social. Dans le cas des sécheresses, les pays où le plus grand nombre de personnes a été affecté sont Haïti, le Guatemala, le Salvador, le Honduras et le Nicaragua. Pour les inondations, la situation géographique constitue un facteur déterminant dans l'évaluation l'impact de ce type de catastrophe, car certaines caractéristiques territoriales accroissent l'exposition et la vulnérabilité (UNDRR et OCHA, 2022).

Un autre aspect important des catastrophes dans la région est qu'elles n'ont pas seulement un impact différencié entre les pays, mais aussi entre leurs habitants. Par exemple, dans le cas du séisme de 2010 en Haïti, ses effets dévastateurs sur la population ont été associés à des vulnérabilités préexistantes qui ont amplifié les impacts pour certains groupes. Une étude portant sur cet événement souligne que les vulnérabilités révélées par les catastrophes peuvent influencer la répartition du temps des enfants, ce qui affecte leur fréquentation scolaire. Plus précisément, deux ans après le séisme en Haïti, « près de 30 % des enfants âgés de 10 à 17 ans ne fréquentaient pas l'école ou ne consacraient que quelques heures à leurs études, car ils devaient contribuer au revenu familial ou travailler au sein du foyer » (Novella et Zunino, 2018, p. 2).

1.2.1 Situation des enfants et des adolescents dans les contextes de catastrophes

Les enfants et les adolescents constituent aujourd'hui l'un des groupes les plus vulnérables et les plus exposés aux effets disproportionnés des catastrophes (UNICEF, 2023). En provoquant des pertes matérielles, humaines, sociales et économiques, les catastrophes compromettent, de manière directe et indirecte, la continuité des services éducatifs et, par conséquent, un aspect fondamental du droit à l'éducation : l'accès à l'école et la continuité des parcours scolaires. En 2024, la Banque mondiale a alerté sur l'augmentation de la fréquence et de l'intensité des catastrophes ainsi que sur leurs effets sur les enfants et les adolescents à l'échelle mondiale. Aujourd'hui, un élève

.....

9 Mw fait référence à la magnitude de moment, qui mesure l'énergie libérée par un tremblement de terre à partir du moment sismique, c'est-à-dire de la force impliquée dans la rupture de la faille, estimée au moyen de sismogrammes. Pour plus d'informations, voir le lien suivant : https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/magnitudes_moment_magnitude_explained.

de 10 ans est confronté à trois fois plus d'inondations fluviales, deux fois plus de cyclones tropicaux et d'incendies de forêt, quatre fois plus de pertes de récoltes et 36 fois plus de vagues de chaleur qu'un enfant du même âge en 1970 (Venegas Marín et al., 2024).

Dans ce contexte, l'UNICEF a élaboré l'Indice des risques climatiques pour les enfants, qui combine l'exposition aux risques, aux chocs et aux pressions climatiques et environnementales avec la vulnérabilité des enfants associée à : (i) la santé et la nutrition ; (ii) l'éducation ; (iii) l'eau, l'assainissement et l'hygiène ; et (iv) la pauvreté, les moyens de communication et la protection sociale. À cette fin, l'UNICEF a développé un score global intégrant ces deux composantes, ainsi que des scores distincts pour l'exposition et la vulnérabilité. L'indice vise à identifier les pays ou les zones à risque dans lesquels les enfants sont davantage exposés aux privations en raison des perturbations climatiques et environnementales, ainsi qu'à mieux comprendre les facteurs structurels qui contribuent à ces risques (UNICEF, 2021). Le tableau suivant présente des données relatives à certains pays partenaires du GPE (voir Tableau 4).

Tableau 4
Indice des risques climatiques pour les enfants

Pays	Indice des risques climatiques et environnementaux pour les enfants (IRCE)	Perturbations climatiques et environnementales	Vulnérabilité des enfants
Haïti	7.3	6.7	7.8
Guatemala	5.9	6.6	5.1
Honduras	5.5	6.5	4.3
El Salvador	5.1	6.3	3.5
Guyana	4.8	6	3.3
Nicaragua	4.6	4.6	4.5
Belize	3.8	4.9	2.6

Note : Aucune information n'a été trouvée pour la Dominique, la Grenade, Saint-Vincent-et-les-Grenadines et Sainte-Lucie, bien que, comme l'ont montré d'autres outils, ces territoires soient fortement exposés aux perturbations climatiques.

Consulté le 10/01/2026 dans le rapport de l'UNICEF : La crise climatique est une crise des droits de l'enfant : présentation de l'Indice des risques climatiques pour les enfants. <https://www.unicef.org/media/109906/file/The%20Climate%20Crisis%20is%20a%20Child%20Rights%20Crisis%20.pdf>

Selon le Tableau 4, Haïti enregistre le niveau le plus élevé de risque climatique pour les enfants, en raison de la combinaison d'un niveau élevé de vulnérabilité des enfants (7,8) et d'importantes perturbations climatiques et environnementales (6,7). Cette situation met en évidence le fait que les effets du changement climatique sur les enfants et les adolescents s'inscrivent dans un contexte de profondes inégalités structurelles, liées à des facteurs tels que la pauvreté, la violence, les inégalités et diverses formes d'exclusion, qui renforcent les risques de catastrophes. Par conséquent, les catastrophes affectent de manière disproportionnée les enfants vivant dans la pauvreté ou dans d'autres situations de vulnérabilité. Ces impacts sont également influencés par des facteurs tels que le genre, l'origine ethnique, l'âge, le handicap, la religion et la situation socioéconomique, qui jouent un rôle important dans l'exposition aux risques, les conséquences des catastrophes et les capacités de réponse face à ces événements (UNDRR, 2020).

Dans les contextes de catastrophe, les enfants et les adolescents voient leur droit à l'accès à une éducation formelle interrompu. À cet égard, l'UNICEF (2024) a compilé le nombre d'élèves par pays et selon le principal type de menace :

Tableau 5

Nombre d'élèves touchés par des interruptions scolaires liées au climat en 2024, par pays et territoire et selon le principal type de menace climatique

Pays	Nombre d'élèves affectés par des interruptions scolaires liées au climat	Principale menace climatique ayant provoqué la plus grande interruption scolaire.
Régional	29,986,791	Sans information
Guatemala	2,302,939	Tempête
El Salvador	1,297,360	Tempête
Honduras	79,821	Tempête
Belice	89,178	Tempête
Sainte-Lucie	30,041	Cyclone tropical
Grenade	24,981	Cyclone tropical
Saint-Vincent	5,920	Cyclone tropical

Note : Aucune information n'est disponible pour la Dominique, le Guyana, Haïti et le Nicaragua. La donnée régionale représente la moyenne des pays d'Amérique latine et des Caraïbes (ALC) pris en compte dans la base de données.

Consulté le 10/01/2026 dans le rapport de l'UNICEF Learning Interrupted: Global Snapshot of Climate-Related School Disruptions in 2024. <https://www.unicef.org/guatemala/en/reports/learning-interrupted-global-snapshot-climate-related-school-disruptions-2024>



En 2024, en Amérique latine et dans les Caraïbes, près de 30 millions d'élèves ont vu la continuité de leur scolarité interrompue en raison des effets du climat, principalement à cause de la combinaison de vagues de chaleur, d'inondations, de tempêtes et de cyclones (voir Tableau 4). Bien que des données ne soient pas disponibles pour tous les pays du GPE, les données existantes montrent que la fréquence de ces événements demeure un défi majeur pour la région (UNICEF, 2025). Comme l'illustre le Tableau 5, dans les Caraïbes, les élèves ont été principalement touchés par les cyclones tropicaux, tandis qu'en Amérique centrale, les interruptions scolaires ont été causées, dans la plupart des cas, par des tempêtes.

1.2.2 Catastrophes et éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes : que savons-nous jusqu'à présent ?

L'analyse du panorama de l'Amérique latine et des Caraïbes (ALC), ainsi que des indicateurs qui permettent de mesurer la survenue des catastrophes, leurs impacts, les niveaux de risque et les conditions de vulnérabilité, permet de comprendre que les catastrophes ne peuvent pas être expliquées uniquement par l'intensité ou la fréquence des aléas. Au contraire, ces événements doivent être analysés à la lumière des conditions géographiques et structurelles dans lesquelles se trouvent les pays. L'exposition historique à certains phénomènes, comme c'est le cas de la Dominique face aux ouragans, montre comment certains territoires sont exposés de manière récurrente à ces impacts. Par ailleurs, des facteurs structurels tels que la pauvreté, les conditions éducatives et la présence de groupes en situation de vulnérabilité accrue contribuent à une répartition inégale des effets des catastrophes au sein de la population. Plus précisément, ces événements affectent directement l'accès à l'éducation des enfants et des adolescents.

Dans cette perspective, la compréhension de ces différentes dimensions est essentielle pour interpréter les effets des catastrophes sur les systèmes éducatifs et pour orienter des réponses adaptées aux contextes territoriaux et aux conditions sociales propres à chaque pays. Selon une approche intersectionnelle, comme mentionné précédemment, le droit à l'éducation d'un élève peut être compromis non seulement par la survenue d'une catastrophe, mais également par des facteurs associés qui en intensifient les conséquences (Ballesteros et al., 2025). Par exemple, un enfant vivant dans une zone exposée à des menaces telles que les inondations ou les sécheresses, et qui se trouve en situation de pauvreté et/ou présente un handicap, verra sa vulnérabilité s'accroître et fera face à des impacts disproportionnellement plus importants lors de tels événements.

Cette première section a permis d'établir les bases conceptuelles liées aux catastrophes (catastrophes versus aléas, sécurité scolaire, gestion des risques de catastrophe et éducation en situations d'urgence) et de caractériser la situation des pays partenaires du GPE en ALC, en tenant compte des variations entre les pays et entre leurs populations. Ce point de départ est essentiel pour approfondir la compréhension des liens entre éducation et catastrophes, ainsi que pour identifier les pays qui se distinguent par leurs pratiques résilientes face à ces événements, comme cela sera présenté dans la section suivante. Dans ce parcours analytique, l'approche de la ***résilience des systèmes éducatifs*** (ESR, selon son acronyme en anglais) constitue un cadre qui accompagne et oriente l'analyse de ce rapport, en permettant d'articuler les bases conceptuelles, l'analyse des impacts et, par la suite, l'identification des réponses et des pratiques institutionnelles. Cette approche comprend cinq actions stratégiques pour renforcer la résilience : anticiper, planifier, répondre, se relever, ainsi que prévenir et atténuer (Cameron et al., 2024). Elle est particulièrement pertinente pour examiner la manière dont les pays partenaires du GPE en Amérique latine et dans les Caraïbes construisent et renforcent leurs capacités afin de faire face et de s'adapter à des contextes de crise et de perturbation.

2. Résilience éducative face aux catastrophes : études de cas dans les pays partenaires du GPE

La deuxième section présente une étude de cas des trois pays partenaires du GPE sélectionnés en Amérique latine et dans les Caraïbes, dans lesquels des pratiques prometteuses en matière de résilience éducative face aux catastrophes ont été identifiées. Les pays retenus sont la Dominique, Saint-Vincent-et-les-Grenadines et le Salvador.

2.1 Méthode

Pour l'identification et la sélection des cas, le rapport a adopté une approche de recherche en politiques publiques (policy research), entendue comme une forme de recherche visant à produire des données probantes utiles à la prise de décision publique. Cette approche combine l'examen des informations existantes et l'analyse d'expériences concrètes afin d'identifier des pratiques et des orientations susceptibles de contribuer à la planification et à la gestion du secteur éducatif (Majchrzak, 1984). Dans ce cadre, une revue documentaire des lois, politiques, plans et programmes en vigueur liés aux catastrophes a été réalisée dans chacun des trois pays. Par ailleurs, des informations ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-structurés menés auprès de trois types d'acteurs : des représentants du gouvernement, de la coopération internationale et des organisations de la société civile. Au total, huit entretiens ont été réalisés.

La sélection des trois pays s'est appuyée sur les principaux critères suivants :

- i. **Résultats du rapport comparatif**¹⁰: Les pays qui se distinguaient par la présence de termes tels que résilience, catastrophes et crises dans leurs documents officiels ont été identifiés. Il a également été examiné si ces documents faisaient explicitement référence à des agences, politiques, plans ou cadres institutionnels liés à la gestion des risques et à la résilience.

.....

10 Ce premier rapport d'AdaptED a analysé le contenu des lois générales sur l'éducation, des plans curriculaires et des plans stratégiques de l'éducation actuellement en vigueur dans les 11 pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). Il peut être téléchargé au lien suivant : <https://adapted-lac.org/fr/ressource/rapport/comment-la-resilience-educative-est-comprise-en-amerique-latine-et-dans-les-caraibes/>

- ii. Données sur les catastrophes (occurrence, exposition et risque) : **Comme** indiqué dans la section intitulée « *Panorama des catastrophes dans les pays partenaires du GPE en Amérique latine et dans les Caraïbes* », les trois pays ont été sélectionnés en raison de la forte occurrence d'aléas tels que les ouragans, les inondations et les tremblements de terre, ainsi que de leurs niveaux d'exposition. Bien qu'ils présentent des scores relativement faibles dans les indices actuels de risque, ces résultats sont interprétés en tenant compte du fait que l'indice INFORM mesure le risque à partir de trois dimensions : l'exposition aux aléas, la vulnérabilité et la capacité d'adaptation¹¹. En outre, l'analyse a été mise en perspective avec d'autres indicateurs disposant de séries historiques plus longues, qui montrent que, malgré les améliorations récentes des capacités de réponse, ces pays ont été historiquement touchés par des catastrophes.
- iii. **Documents et initiatives liés à la résilience éducative** : Grâce à la revue documentaire et aux entretiens menés avec des acteurs clés, des lois, plans, politiques et programmes ont été identifiés dans les trois pays, témoignant de progrès dans le domaine de la résilience éducative face aux catastrophes.

À partir des informations recueillies, ces trois études de cas ont été élaborées. Afin de proposer une première vision comparative, le Tableau 6 présente le profil de chaque pays au regard des principales menaces auxquelles il est confronté et de la probabilité d'occurrence de ces événements. Il inclut également des informations sur le cadre normatif et institutionnel existant, ainsi qu'une première approche de la manière dont la résilience est développée dans les contextes éducatifs de la Dominique, de Saint-Vincent-et-les-Grenadines et du Salvador. Cette synthèse permet d'identifier les similitudes et les différences entre les cas analysés et sert de point de départ à l'analyse plus détaillée qui sera présentée par la suite.

.....

11 Par exemple, dans le cas du Nicaragua, le pays présente un niveau modéré d'exposition aux aléas (4 sur 10) et de vulnérabilité (4 sur 10), mais une probabilité plus élevée de limitations de sa capacité de réponse (6,5 sur 10). Cela porte son score moyen de risque à 4,9, ce qui montre comment les faiblesses en matière de capacité de réponse peuvent accroître le risque global, même lorsque le niveau d'exposition n'est pas particulièrement élevé.

Tableau 6
Profil comparatif de la résilience des systèmes éducatifs face aux catastrophes

Pays	Occurrence des menaces	Pratiques remarquables de résilience
Dominique	Type : Ouragans et tempêtes Occurrence : élevée Indice de risque : 2,8 sur 10	<ul style="list-style-type: none"> • Projet national : pays résilient « build back better». • Reconstruction d'écoles résilientes. \nCadres normatifs et plans nationaux de résilience. • Intégration de la Réduction des Risques de Catastrophe (RRC) dans le curriculum éducatif. • Protocoles et plans pour la continuité éducative. • Alerte précoce et articulation communautaire/multisectorielle.
Saint-Vincent-et-Grenadines	Type : Tempêtes et inondations Occurrence : élevée Indice de risque : 3 sur 10	<ul style="list-style-type: none"> • Cadres normatifs et politiques de gestion des risques et de sécurité scolaire. • Comités scolaires et équipes étudiantes de réponse (SERT). • Intégration de la RRC et du changement climatique dans le curriculum. • Formation des enseignants (gestion des risques et santé mentale). • Utilisation de données et de systèmes d'information pour la prise de décision.
Salvador	Type : Tempêtes et inondations Occurrence : élevée Indice de risque : 4 sur 10	<ul style="list-style-type: none"> • Plans de gestion des risques obligatoires dans toutes les écoles. • Guide du Plan de protection scolaire pour la prévention et la réponse. • Amélioration des infrastructures scolaires avec une approche résiliente. • Coordination interinstitutionnelle pour la gestion des risques. • Stratégies de continuité éducative (enseignement à distance).

Note : Pour identifier les principales menaces, les informations disponibles sur les plateformes de la Banque mondiale pour chaque pays ont été examinées. Les catastrophes spécifiques survenues au cours des dernières années ont également été prises en compte. Le degré d'occurrence repose sur le Tableau 1, qui présente le pourcentage d'occurrence des catastrophes pour chaque pays partenaire du GPE. L'indice de risque s'appuie sur les informations recueillies par INFORM et présentées dans le Tableau 2.

2.2 Dominique : construire une nation résiliente à partir du secteur éducatif

La Dominique est une île des Caraïbes orientales d'une superficie de 751 km², comptant 71 941 habitants. Parmi les principales menaces climatiques auxquelles le pays est confronté figurent l'augmentation de la fréquence et de l'intensité des tempêtes, notamment les ouragans, ainsi que les inondations, les glissements de terrain et l'érosion côtière (PNUD, s.d.). Selon le Portail de connaissances sur le changement climatique de la Banque mondiale¹² (s.d.), les ouragans ont

12 La plateforme peut être consultée à l'adresse suivante : <https://climateknowledgeportal.worldbank.org/>

représenté 90,9 % de l'ensemble des aléas enregistrés au cours des quarante dernières années. Par ailleurs, le niveau d'exposition du pays aux cyclones tropicaux a été évalué à 7,8 sur 10. D'après INFORM (2025), ce score indique un niveau élevé d'exposition structurelle, ce qui implique une forte probabilité que la population et les infrastructures soient affectées de manière récurrente par des menaces climatiques.

Dans le rapport comparatif¹³ de l'Observatoire AdaptED (Ballesteros et al., 2025), la Dominique s'est distinguée par la fréquence la plus élevée de mentions des termes résilience et catastrophes dans son plan stratégique de l'éducation. À partir de cette analyse, trois constats principaux ont été identifiés concernant la résilience éducative face aux catastrophes : la Stratégie nationale de développement de la résilience (NRDS, selon son acronyme en anglais), le système d'information éducative OpenEMIS et les efforts visant à renforcer la résilience à la suite de l'ouragan Maria (Ballesteros et al., 2025).

Le pays possède une longue histoire de dévastation causée par des ouragans, notamment l'ouragan Maria, survenu en 2017, qui fut l'un des plus destructeurs, affectant gravement le pays tant sur le plan économique que sur celui des infrastructures physiques. Après cet événement, il a été constaté que les infrastructures publiques étaient déjà mal conçues, vulnérables et détériorées, en particulier dans des secteurs tels que la santé, l'éducation, l'eau et les routes (ONU Femmes, 2021). Ainsi, l'impact de l'ouragan a aggravé le manque d'accès aux services ainsi que les déplacements internes, y compris ceux des personnes vivant dans des abris, tout en accentuant les pertes liées aux risques de catastrophe, ventilées par sexe et par groupes en situation de vulnérabilité (ONU Femmes, 2021).

À la suite de l'ouragan, la Dominique a planifié sa transformation pour devenir la première nation résiliente au climat au monde. Cette décision ne repose pas uniquement sur une logique de relèvement, mais également sur une stratégie de survie. Dans cette optique, le pays a adopté l'approche du « reconstruire en mieux » (*build back better*) comme principe directeur de ses efforts de reconstruction et de résilience (PNUD, s.d.). Lors d'entretiens menés par AdaptED en 2025, un représentant du gouvernement a expliqué que cette approche « consiste à tout reconstruire dans de meilleures conditions : plus solides et plus résilientes. Par exemple, plusieurs écoles sont en cours de reconstruction complète afin de résister aux ouragans, aux tremblements de terre et aux inondations, et de rester opérationnelles pendant et après un événement. Elles sont équipées

13 Le rapport peut être téléchargé à l'adresse suivante : <https://adapted-lac.org/fr/ressource/rapport/comment-la-resilience-educative-est-comprise-en-amerique-latine-et-dans-les-caraibes/>

de systèmes solaires, de générateurs et de réservoirs d'eau » (entretien avec un représentant du ministère de l'Éducation, 12 novembre 2025).

Les entretiens menés avec des représentants du gouvernement et d'organismes de coopération internationale montrent qu'en Dominique, la résilience est considérée comme un outil permettant de faire face aux catastrophes, d'en atténuer impacts et de se relever lorsqu'elles surviennent, plutôt que comme une stratégie visant à les prévenir, puisqu'il n'est pas possible de les éviter. Dans le domaine de l'éducation, cela implique une préparation en amont, une réponse pendant l'événement et un relèvement après celui-ci, avec comme priorité la reprise des cours dans les plus brefs délais à la suite d'une situation d'urgence. Dans cette perspective, la Dominique a encouragé l'élaboration de protocoles spécifiques, dont trois se distinguent particulièrement (voir Tableau 7).

Tableau 7
Principaux documents sur les catastrophes et l'éducation
Cas de la Dominique

Document	Description
Loi sur la résilience climatique (2018)	Loi visant à reconstruire le pays après l'ouragan Maria, en renforçant sa capacité à faire face aux catastrophes. Elle promeut un relèvement rapide et une reconstruction dans de meilleures conditions, tout en améliorant la préparation aux événements futurs. Elle crée également l'agence CREAD pour diriger ces actions.
Stratégie nationale de développement de la résilience 2030 (2018)	Intègre la résilience climatique et la gestion des risques dans la planification du développement national. Elle vise à renforcer les infrastructures, les systèmes sociaux et la capacité de réponse face au changement climatique. Elle repose sur le développement durable et une approche centrée sur les personnes.
Plan de résilience climatique et de relèvement de la Dominique 2020-2030 (2020)	Définit la manière de mettre en œuvre la stratégie nationale de résilience, en établissant les objectifs, les initiatives et les ressources nécessaires. Il identifie les priorités en fonction de leur impact et de leur coût, ainsi que les lacunes en matière de financement. Il promeut également l'égalité des genres et l'inclusion, et soutient des actions telles que la construction d'écoles résilientes.

Note : Élaboration propre à partir du Gouvernement du Commonwealth de la Dominique (2020), du Gouvernement du Commonwealth de la Dominique (2018a) et du Gouvernement du Commonwealth de la Dominique (2018b).

La **réduction des risques de catastrophe** (RRC) constitue l'objectif central de la gestion des risques de catastrophe, visant à prévenir l'apparition de nouveaux risques, à réduire les risques existants et à gérer les risques résiduels (UNDRR, 2017). Dans ce cadre, le ministère de l'Éducation de la Dominique intègre progressivement la RRC dans le curriculum national, en incorporant ses approches et concepts à tous les niveaux d'enseignement, de l'éducation préscolaire au secondaire, comme partie intégrante du curriculum existant et non comme une composante distincte. Comme l'a expliqué un représentant du ministère de l'Éducation :

« Elle est intégrée dans tous nos cours. Par exemple, au niveau primaire, nous avons les études sociales et les sciences. Dans le programme de sciences, lorsque nous abordons la gestion des risques de catastrophe, nous expliquons ce qu'est une catastrophe et comment elle affecte les personnes, le pays et la région. En études sociales, nous analysons les implications sociales des catastrophes et la manière dont nous devrions y répondre. Nous étudions également, par exemple, le fait que la Dominique se situe dans la ceinture des ouragans, ce qui signifie que nous sommes confrontés à cette menace chaque année. C'est pourquoi nous enseignons aux enfants ce qu'il faut faire pour prévenir les catastrophes, réduire leurs effets et agir de la meilleure manière possible » (entretien avec un représentant du ministère de l'Éducation de la Dominique, 12 novembre 2025).

Parallèlement, le Bureau de gestion des catastrophes mène des actions d'éducation et de sensibilisation du public aux menaces. Il a également développé des supports de communication sous divers formats, notamment des affiches, des enregistrements audios, des vidéos et des contenus pour les réseaux sociaux, qui encouragent des actions de sécurité et de préparation face aux ouragans, aux inondations, aux glissements de terrain, aux tremblements de terre, aux tsunamis et aux éruptions volcaniques (UNDRR, 2020). Un livre destiné aux écoles primaires a également été élaboré pour les élèves de la 3^e à la 6^e année, intitulé *Prepare with Perrie Parrot: Natural Hazards Guide for Primary Schools* (ODM, 2020).

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation a mis en place des formations en gestion des risques et en premiers secours à destination des enseignants, ainsi que des protocoles d'action avant, pendant et après les catastrophes. Chaque école doit disposer d'au moins une personne responsable de la préparation aux situations d'urgence. En matière d'infrastructures, six nouvelles écoles ont été construites pour résister aux ouragans, aux tremblements de terre et aux inondations, tandis que des établissements existants ont été réhabilités. De nombreuses écoles servent également d'abris

et disposent de générateurs, de systèmes solaires dans certains cas, ainsi que de réservoirs et de dispositifs de collecte d'eau, ce qui leur permet d'offrir un espace sûr en situation d'urgence.

En ce qui concerne la coordination entre les acteurs pour renforcer la résilience du pays, la Croix-Rouge de la Dominique a mis en œuvre, en 2021 et 2022, des systèmes communautaires d'alerte précoce (CEWS, selon leur acronyme en anglais), avec le financement de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) et l'appui de la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (IFRC). Cette initiative visait à améliorer la préparation aux catastrophes grâce à l'installation de systèmes d'alerte, en particulier pour atténuer les effets des inondations (Maurya, 2024). Ces systèmes ont été développés avec la participation des communautés, favorisant la collecte et la diffusion rapide de l'information afin de réduire les dommages. Actuellement, diverses actions sont menées en coordination étroite avec le Service météorologique, le Bureau de gestion des catastrophes et d'autres acteurs tels que la National Emergency Planning Organisation (NEPO), la Caribbean Disaster Emergency Management Agency (CDEMA), l'Organisation des États de la Caraïbe orientale (OECO) et le secteur privé.

En outre, le *Model Safe Schools Programme* (MSSP), lancé en 2018 en collaboration avec la CDEMA, vise à intégrer la gestion globale des risques de catastrophe dans le secteur éducatif au moyen de politiques, d'outils d'évaluation et de plans d'urgence adaptables. Il a été mis en œuvre en Dominique, ainsi qu'à Antigua-et-Barbuda, à la Barbade, à Sainte-Lucie et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, dans le but de promouvoir des écoles plus sûres et plus résilientes (CDEMA, 2018). En Dominique, ce modèle a été renforcé par l'élaboration de Plans d'opérations d'urgence scolaire (SEOP), qui définissent les protocoles de réponse, les responsabilités et les mesures nécessaires pour garantir la sécurité et la continuité éducative. Cela a également impliqué la formation des enseignants et des élèves, la réalisation de simulations et la coordination avec des acteurs tels que les pompiers, la Croix-Rouge et Israel Aid.

Le principal défi auquel l'initiative est confrontée est de nature logistique et institutionnelle. Bien que la Dominique soit un petit pays, de nombreuses écoles sont situées dans des zones difficiles d'accès, ce qui signifie que l'accompagnement depuis le gouvernement central peut prendre plusieurs heures. À cela s'ajoutent des limitations en ressources, notamment en personnel, qui ralentissent la mise en œuvre complète des plans d'opérations d'urgence dans l'ensemble des écoles. En conséquence, toutes les écoles n'ont pas pu élaborer ou consolider ces plans au même rythme, ce qui a également limité l'évaluation globale du programme (entretien avec un représentant du ministère de l'Éducation de la Dominique, 12 novembre 2025).



D'autre part, bien que les acteurs clés interrogés reconnaissent l'importance de prendre en compte les populations vulnérables en contexte de catastrophe ainsi que les effets différenciés que ces événements peuvent engendrer, aucun programme ou politique spécifique n'a été identifié à l'intention des élèves en situation de handicap ou des élèves migrants. Dans ce cadre, il a été souligné que le peuple kalinago¹⁴ continue de faire face à la stigmatisation et à la discrimination dans un contexte structurel d'inégalités (entretien avec un représentant d'un organisme de coopération internationale, 2026). Cette situation est d'autant plus préoccupante que ses moyens de subsistance dépendent largement de la santé des écosystèmes : en Dominique, près de 20 % des emplois sont indirectement liés aux forêts, qui jouent un rôle essentiel dans le tourisme, l'agriculture et la gestion de l'eau. Pour la population autochtone **kalinago**¹⁴, ces ressources sont indispensables à l'agriculture de subsistance et à la fabrication d'artisanat traditionnel à base de roseau larouma, ce qui montre comment les risques environnementaux peuvent accentuer les inégalités préexistantes (Banque mondiale, 2022).

.....

14 La población kalinago es la comunidad indígena originaria de Dominica. Se asienta en el Territorio Kalinago, conformado por ocho aldeas: Sineku, Mahaut River, Gaulette River, Salybia, Crayfish River, Bataka, Atkinson y parte de Concord. Cuentan con autoridades propias, incluyendo un jefe y un representante en la asamblea, y han logrado preservar gran parte de su autonomía y tradiciones culturales en comparación con otras zonas del país. Ver mayor información en el siguiente enlace <https://kalinago.ictu.gov.dm/>



Tableau 8
Résumé des pratiques et des avancées en matière de résilience éducative en Dominique

Domaine	Avancées et réalisations
Infrastructure scolaire	Elle a été renforcée comme axe central de la résilience à partir de l'approche du « reconstruire en mieux » à la suite de l'ouragan Maria. Cela a impliqué la construction et la réhabilitation d'écoles conçues pour résister à de multiples menaces, équipées de systèmes d'énergie et d'approvisionnement en eau, et également conçues pour servir d'abris. Ainsi, non seulement la sécurité est améliorée, mais la continuité éducative est également assurée pendant et après les catastrophes.
Intégration de la réduction des risques dans le curriculum	La réduction des risques est intégrée de manière transversale dans le curriculum, en particulier dans des matières telles que les sciences et les études sociales. Cela permet aux élèves de comprendre les menaces et de développer des capacités pour prévenir les catastrophes et y répondre.
Renforcement des capacités des enseignants	Les capacités des enseignants ont été renforcées grâce à des formations en gestion des risques et en premiers secours, ainsi qu'à la mise en œuvre de protocoles d'intervention en cas de catastrophe, ce qui contribue à une meilleure préparation et à une réponse plus efficace dans les écoles.
Continuité éducative	Des mécanismes ont été mis en place pour garantir la continuité éducative au moyen de protocoles de réponse, de plans d'urgence scolaire et d'actions visant à reprendre les cours dans les plus brefs délais après une catastrophe.
Coordination multisectorielle et communautaire	La mise en œuvre de systèmes communautaires d'alerte précoce, dirigée par la Croix-Rouge en coordination avec d'autres institutions, a permis d'améliorer la préparation et la réponse aux inondations grâce à la participation active des communautés.

Note : Élaboration propre à partir de la revue documentaire et des entretiens menés auprès d'acteurs clés de la société civile et de la coopération internationale en Dominique.

De manière générale, le cas de la Dominique montre comment l'expérience récurrente des ouragans a conduit à une intégration plus explicite de la résilience dans le discours public et dans l'orientation des politiques publiques. L'ouragan Maria a marqué un tournant dans la trajectoire du pays, en consolidant la résilience climatique comme un axe central de son agenda national. Dans le secteur éducatif, cela se traduit par la priorité accordée à une infrastructure scolaire résiliente, articulée à des cadres normatifs et à des actions sectorielles visant à renforcer la préparation, la réponse et le relèvement face aux catastrophes (voir Tableau 8).

Par ailleurs, on observe des initiatives qui mobilisent des acteurs nationaux, régionaux et internationaux, ainsi que certains espaces de participation communautaire, dans lesquels l'école est considérée comme un environnement clé pour la protection, la continuité éducative et la stabilité

sociale en contexte de crise. Néanmoins, les acteurs eux-mêmes reconnaissent l'existence de limitations, ainsi que de lacunes dans la mise en œuvre des politiques et dans les mécanismes de suivi et d'évaluation. Bien qu'une prise de conscience croissante de l'impact différencié des catastrophes soit perceptible, le principal défi consiste désormais à intégrer de manière plus systématique les groupes en situation de vulnérabilité, notamment en ce qui concerne la migration, le handicap, le genre et le déplacement, afin de renforcer une résilience véritablement inclusive.

2.3 Saint-Vincent-et-les-Grenadines : gestion des risques et renforcement des capacités

Saint-Vincent-et-les-Grenadines est un État archipélagique d'environ 110 000 habitants, fortement vulnérable aux catastrophes telles que les ouragans, les inondations, les éruptions volcaniques, les sécheresses et les glissements de terrain, dont la fréquence et l'intensité se sont accrues sous l'effet du changement climatique (Gouvernement de Saint-Vincent-et-les-Grenadines, 2025). Selon l'indice INFORM, le pays présente un niveau de risque de 7,8 sur 10 face aux cyclones tropicaux. Sa localisation dans la ceinture des ouragans des Caraïbes accentue ce risque et témoigne de niveaux élevés d'exposition, d'aléas et de vulnérabilité (Commission européenne, 2025).

Cette forte exposition aux menaces climatiques se combine à des défis structurels qui affectent directement la continuité éducative, en particulier pour les groupes les plus vulnérables et dans les îles les plus petites situées en dehors de la capitale. En particulier, la dépendance alimentaire de nombreuses îles accroît la vulnérabilité des ménages face aux perturbations provoquées par les catastrophes, ce qui aggrave l'insécurité alimentaire et compromet la fréquentation scolaire. Par ailleurs, l'accès à l'éducation demeure inégal entre les habitants : sur certaines îles, seule l'éducation primaire est offerte, comme à Mayreau, ce qui oblige les élèves à migrer vers l'île principale pour poursuivre leurs études secondaires, entraînant des taux élevés de décrochage scolaire (entretien avec un représentant d'une organisation non gouvernementale, 4 février 2026). Ces défis sont encore exacerbés par les catastrophes, qui peuvent interrompre les transports, endommager les infrastructures scolaires et limiter la capacité des familles à assurer la continuité éducative, affectant ainsi l'éducation dans des contextes déjà fragiles (UNICEF, 2025).

Sur la base de l'examen des documents officiels et des informations recueillies auprès d'acteurs clés du ministère de l'Éducation, de l'UNICEF et d'une organisation non gouvernementale du pays, la résilience éducative à Saint-Vincent-et-les-Grenadines est en cours de consolidation. L'expérience accumulée face aux catastrophes a favorisé une compréhension de la résilience comme une capacité

systémique nécessitant des ressources durables, un appui technique et une coordination entre les principaux acteurs. Bien qu'elle puisse être observée dans la pratique, elle n'est pas toujours désignée explicitement comme « résilience ». Dans ce contexte, les réponses aux événements extrêmes sont principalement articulées autour de la gestion des risques, de l'aide humanitaire et de la coordination institutionnelle. Au niveau scolaire, des progrès sont observés dans les stratégies de préparation, de prévention et de relèvement, ainsi que dans la mise en œuvre de systèmes d'information éducative, le développement de ressources curriculaires accessibles à la communauté éducative en collaboration avec des organismes tels que l'OECD et l'UNICEF, et un investissement accru dans la formation des enseignants, notamment en matière d'éducation sensible aux chocs et de santé mentale. Cela implique d'améliorer la réponse pédagogique face aux situations de crise ou de perturbation, ainsi que de soutenir le bien-être socioémotionnel des enseignants.

Le Tableau 9 présente les principaux documents qui orientent les stratégies et les politiques liées aux catastrophes dans le domaine de l'éducation. Ces instruments sont articulés entre eux : la Politique de sécurité scolaire s'appuie sur la loi de 2006 ainsi que sur le *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 (CSSI)* de la GADRRRES, qui définit les trois piliers intégrés dans cette politique.

Tableau 9
Principaux documents sur les catastrophes et l'éducation
Saint-Vincent-et-les-Grenadines (SVG)

Document	Description
Loi nationale sur la gestion des urgences et des catastrophes (Gouv. de SVG, 2006)	Loi qui établit les dispositions relatives à la prévention, à la préparation, à la réponse, à l'atténuation et au relèvement face aux aléas et aux catastrophes, sous la coordination de la National Emergency Management Organisation, plus connue sous l'acronyme NEMO.
Politique globale de gestion des risques de catastrophe (Gouv. de SVG, 2014)	Définit les objectifs et les orientations visant à renforcer la préparation et la résilience des communautés et des institutions face aux aléas et aux menaces liées au changement climatique.
Initiative des écoles sûres des Caraïbes (CDEMA, 2017, révisée en 2022)	Feuille de route comprenant des actions régionales et nationales pour promouvoir la sécurité scolaire, y compris des politiques, des stratégies et des outils d'évaluation standardisés. Le CSSI des Caraïbes constitue l'expression régionale des principes promus par la GADRRRES dans le cadre mondial de la sécurité scolaire globale.
Politique de sécurité scolaire (Gouv. de SVG et ministère de l'Éducation, révision 2024)	Politique qui promeut la sécurité scolaire à travers : (i) un accès équitable à des environnements sûrs ; (ii) une utilisation optimale des ressources éducatives ; et (iii) une compréhension contextualisée du changement climatique, de la réduction des risques de catastrophe (RRC) et de la résilience.

Note : Élaboration propre à partir des documents du Gouvernement de Saint-Vincent-et-les-Grenadines (2006 ; 2014 ; 2024) et de la CDEMA (2022).

La *Politique de sécurité scolaire* (School Safety Policy) constitue un cadre clé pour la résilience éducative, en renforçant les capacités de préparation, de réponse et de relèvement face aux catastrophes au sein du système éducatif, avec la participation de l'ensemble de la communauté scolaire. Parmi ses mécanismes et outils figurent les comités de sécurité scolaire (composés du personnel, d'élèves, de membres de l'association des parents d'élèves et d'autres acteurs selon les besoins) et, de manière particulièrement notable, les SERT (connus sous le nom de Student Emergency Response Teams). Ces équipes étudiantes ont pour mission de sensibiliser les autres élèves, de soutenir la préparation aux situations d'urgence, d'identifier les risques dans les écoles et de formuler des recommandations d'amélioration. En 2025, un programme de formation destiné aux SERT a été mis en œuvre avec la participation de six écoles et d'un total de 84 élèves du primaire et du secondaire, parmi lesquelles la St. Mary's Roman Catholic School (16 élèves) et la St. Vincent Grammar School (18 élèves).

Toutefois, la mise en œuvre de ces mécanismes se heurte encore à certains défis, notamment parce que les comités de sécurité peuvent être perçus comme une charge supplémentaire pour la communauté éducative. Face à cette situation, une approche préventive est promue afin d'anticiper les risques et de renforcer la préparation des établissements scolaires :

« L'une des approches que nous avons adoptées consiste à encourager les écoles à mettre en place des comités de sécurité scolaire, bien qu'ils soient parfois perçus comme une responsabilité ou une charge additionnelle. Cependant, nous leur expliquons qu'il est préférable de prévenir les effets des menaces plutôt que d'adopter uniquement une approche réactive, c'est-à-dire d'agir seulement après la survenue des catastrophes. C'est pourquoi nous cherchons à progresser dans cette direction, au lieu d'attendre que les catastrophes se produisent pour intervenir » (entretien avec un représentant du ministère de l'Éducation de Saint-Vincent, 31 octobre 2025).

En ce qui concerne la coordination multisectorielle, le Gouvernement de Saint-Vincent-et-les-Grenadines met en œuvre diverses actions en collaboration avec des acteurs tels que la NEMO, la CDEMA, la Croix-Rouge de Saint-Vincent-et-les-Grenadines, le *Seismic Research Centre* de l'University of the West Indies, l'UNESCO, l'UNICEF et l'Organisation des États de la Caraïbe orientale. Par exemple, les SERT, promus par l'UNESCO et adaptés par le ministère, bénéficient du soutien de l'UNICEF, tandis que le Service des incendies et la Croix-Rouge participent aux actions de sensibilisation et de préparation aux situations d'urgence.

En ce qui concerne la coordination entre les différents acteurs, les actions de réhabilitation des infrastructures scolaires ainsi que les initiatives de bien-être destinées aux élèves et aux enseignants, mises en œuvre par l'UNICEF, le ministère de l'Éducation, la CDEMA et d'autres acteurs régionaux, se distinguent particulièrement. Par exemple, un outil amélioré d'évaluation des infrastructures scolaires a été développé en collaboration avec la CDEMA, intégrant des critères de durabilité, de préparation au changement climatique et de gestion des risques de catastrophe. Toutefois, sa mise en œuvre présente certains défis, car elle nécessite des connaissances techniques spécialisées. Une seule évaluation peut prendre environ quatre heures, selon la taille de l'établissement, et requiert différents profils techniques qui ne sont pas toujours disponibles, dans un contexte de ressources limitées. Par conséquent, son déploiement ne peut pas reposer uniquement sur chaque école, mais exige une approche à l'échelle nationale.

Parmi les autres initiatives importantes figure le projet *Volcano Ready*, qui vise à réduire la vulnérabilité face à l'environnement multirisque du volcan La Soufrière grâce à des systèmes d'alerte

précoce, des mesures d'adaptation et le renforcement des capacités communautaires. De même, le projet de relèvement résilient à la suite de l'urgence causée par l'ouragan Beryl (2024) cherche à fournir un soutien économique immédiat, à relancer l'activité économique et à reconstruire de manière résiliente les infrastructures et les services critiques touchés par l'ouragan.

Enfin, le pays a également réalisé d'importants progrès grâce à la mise en œuvre d'un curriculum consacré à la réduction des risques de catastrophe et au changement climatique. Cette initiative a débuté en 2019 avec le financement de la Banque mondiale et, à la suite de la création d'une Unité de sécurité scolaire, a permis l'élaboration d'une première version du curriculum en 2020. Bien que sa mise en œuvre ait été prévue pour cette même année, la pandémie de COVID-19 a nécessité une réorganisation du processus. Par la suite, en coordination avec l'UNICEF et d'autres partenaires, la formation des enseignants a été renforcée afin de développer cette proposition comme une approche transversale. Structuré autour de trois niveaux (familial, scolaire et communautaire), le curriculum vise à promouvoir une compréhension progressive de la gestion des risques et à être intégré dans différentes disciplines et à divers niveaux éducatifs :

« Le curriculum a été conçu pour être flexible et intégré dans différents domaines, ce qui se reflète dans les guides pédagogiques partagés avec les enseignants lors des formations []. Chaque niveau adopte une approche progressive : en première année, par exemple, les plans familiaux d'urgence sont abordés ; en deuxième année, les plans d'urgence scolaire ; et en troisième année, les plans à l'échelle communautaire ou nationale. Le curriculum est également adaptable : il peut être utilisé dans les niveaux supérieurs du secondaire (quatrième et cinquième années), ainsi que dans l'éducation préscolaire, primaire et même dans des espaces communautaires » (entretien avec un représentant du ministère de l'Éducation de Saint-Vincent, 31 octobre 2025).

Le Tableau 10 présente un résumé des initiatives identifiées, organisées autour de quatre domaines clés qui se distinguent dans le pays en matière de résilience face aux catastrophes.

Tableau 10
Résumé des pratiques et des avancées en matière de résilience éducative à Saint-Vincent-et-les-Grenadines

Domaine	Avancées et réalisations
Sécurité scolaire	Mise en œuvre de la Politique de sécurité scolaire et création de comités de sécurité ainsi que d'équipes étudiantes d'intervention d'urgence (SERT). Ces mécanismes renforcent la préparation et la participation de la communauté éducative face aux catastrophes. Toutefois, leur mise en œuvre se heurte encore à des défis en matière d'appropriation au niveau des établissements scolaires.
Intégration de la réduction des risques dans le curriculum	La réduction des risques de catastrophe est intégrée de manière transversale dans le curriculum scolaire. Cela permet de renforcer les capacités des élèves à faire face aux situations d'urgence. Sa mise en œuvre est soutenue par la formation des enseignants.
Renforcement des capacités des enseignants	Des progrès sont observés dans le renforcement des capacités des enseignants, en particulier en matière d'éducation sensible aux chocs et de santé mentale, en collaboration avec des acteurs tels que l'UNICEF. Ces formations visent à mieux préparer le corps enseignant à répondre aux contextes de crise.
Systèmes d'information et utilisation des données pour la gestion éducative	Des systèmes d'information éducative (EMIS) ont été mis en place afin de renforcer la planification et la réponse aux situations d'urgence, notamment par le suivi des fermetures d'écoles et des dommages causés par les catastrophes. Cela permet une meilleure prise de décision en contexte de crise. Toutefois, des défis persistent en ce qui concerne la collecte rapide et l'utilisation efficace des données.

Note : Élaboration propre à partir de la revue documentaire et des entretiens menés auprès d'acteurs clés de la société civile et de la coopération internationale à Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Malgré les avancées significatives en matière de résilience, un représentant de la coopération internationale dans le pays souligne que les principaux défis pour renforcer la résilience des systèmes éducatifs face aux chocs s'articulent autour de quatre dimensions. Premièrement, l'ampleur et la complexité des composantes nécessaires — telles que les infrastructures, le curriculum, la formation des enseignants, la santé mentale et le financement — rendent difficile une mise en œuvre intégrale. Deuxièmement, le défi de l'**appropriation locale** demeure, car de nombreuses initiatives sont encore perçues comme étant portées par des organismes internationaux et ne sont pas pleinement institutionnalisées au niveau national. Troisièmement, la durabilité et la rapidité des interventions sont limitées par des mécanismes de financement fondés sur des projets de courte durée, ce qui complique la consolidation de changements structurels. Enfin, des défis persistent en matière de coordination et de clarté institutionnelle, en raison de la coexistence de multiples cadres et acteurs,

ainsi que de limitations en termes de capacités, notamment dans la collecte de données, ce qui peut entraîner une fragmentation et nuire à la mise en œuvre effective des actions (entretien avec un représentant de la coopération internationale dans le pays, 4 février 2026).

En tant que pays fortement exposé aux catastrophes, Saint-Vincent-et-les-Grenadines a été contraint d'adapter en permanence son système éducatif. Ces dernières années, des progrès concrets ont été observés dans les domaines des normes, des programmes et de la formation, dans le but de garantir que les écoles soient en mesure de se préparer, de répondre et de se relever face aux crises. Toutefois, ces avancées dépendent encore, en partie, de l'appui externe et nécessitent une meilleure harmonisation entre les cadres et les institutions. La résilience éducative dans le pays apparaît comme un processus de plus en plus visible, mais toujours en construction, reposant sur les enseignements tirés des événements passés et sur les progrès institutionnels récents. Néanmoins, des défis structurels subsistent et doivent être identifiés et pris en compte afin de renforcer les processus et les structures de résilience.

2.4 El Salvador : réformes des infrastructures, planification et réponse aux catastrophes

El Salvador est le troisième pays sélectionné comme étude de cas, et le seul situé en Amérique centrale, et qui présente également une forte exposition aux catastrophes. Parmi les principaux risques recensés entre 1980 et 2024, selon leur fréquence, figurent les tempêtes (31,4 %), les inondations (25,7 %), suivies des épidémies (14,3 %), des séismes (11,4 %) et des sécheresses (8,6 %) (Banque mondiale, s.d.). L'analyse documentaire et les entretiens menés auprès des acteurs clés du pays ont révélé que les risques les plus importants actuellement sont les tempêtes, les pluies intenses et les glissements de terrain, qui affectent les infrastructures scolaires, l'accès à l'éducation et la continuité éducative. Il est également mentionné que le système éducatif salvadorien est confronté à des défis structurels, tels que le faible taux de scolarisation dans le secondaire, la faible probabilité de poursuite vers l'enseignement supérieur et l'abandon scolaire, avec des niveaux plus élevés chez les garçons au secondaire. Des inégalités territoriales, socioéconomiques et liées au handicap persistent également.

Le système éducatif salvadorien traverse actuellement deux transitions simultanées : une transition démographique et une transition institutionnelle marquée par plusieurs réformes. Plus précisément, une réforme éducative globale a été annoncée, qui prévoit le renouvellement des fondements curriculaires en vigueur depuis 1998, la mise en œuvre de nouveaux programmes

d'études à partir de février 2026, la possible extension de la journée scolaire et des modifications à des lois essentielles telles que la Loi générale sur l'éducation, la Loi sur la carrière enseignante et la Loi sur l'enseignement supérieur. Bien que ces changements ne disposent pas encore de documents officiels publics, étant donné que le processus est en cours de mise en œuvre, ils permettent d'identifier la perspective adoptée par le gouvernement et les projections envisagées pour l'avenir en matière de résilience face aux catastrophes (Entretien avec un représentant d'une organisation de la société civile, 12 janvier 2026).

En ce qui concerne les acteurs responsables des pratiques liées aux catastrophes et à l'éducation, on trouve le Ministère de l'Éducation d'El Salvador, la Direction générale de la protection civile, de la prévention et de la mitigation des catastrophes (DGPC, selon leur acronyme en espagnol), la Croix-Rouge salvadorienne, le Centre de coordination pour la prévention des catastrophes naturelles en Amérique centrale (CEPRENAC, selon leur acronyme en espagnol) et la Banque interaméricaine de développement (BID). Il existe également une collaboration interministérielle avec le Ministère de l'Environnement et des Ressources naturelles (MARN, selon leur acronyme en anglais) et le Ministère des Travaux publics.

De plus, le pays dispose d'une série de documents qui encadrent la réponse aux catastrophes. Les principaux sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 11
Principaux documents disponibles sur les catastrophes et l'éducation
El Salvador

Document	Description
<i>Loi sur la protection civile, la prévention et la mitigation des catastrophes, avec réforme, 2024</i>	Loi visant à prévenir, atténuer et gérer efficacement les catastrophes, en garantissant la protection de la vie, de l'intégrité physique ainsi que des biens publics et privés, par le biais du système de Protection civile.
Plan national de protection civile, de prévention et de mitigation des catastrophes	Établit la vision stratégique pour la gestion des risques et la protection contre les catastrophes, avec des orientations générales et une coordination institutionnelle. Ce plan donne lieu au Plan national de réduction des risques, qui guide la mise en œuvre pratique à travers des procédures et des mécanismes spécifiques.
Guide pour l'élaboration du Plan de protection scolaire	Outil qui guide les établissements scolaires dans la prévention, la mitigation, la préparation et la réponse aux situations d'urgence, basé sur la Gestion intégrée des risques de catastrophes. Cette approche couvre quatre domaines : l'analyse des risques ; la réduction des risques ; la gestion des événements défavorables ; et le rétablissement.
Plan national de réduction des risques de catastrophes	Guide la mise en œuvre pratique de la gestion des risques à travers des procédures et une coordination institutionnelle. Il vise à renforcer les connaissances, la résilience et la réponse aux catastrophes. Il comprend également des actions éducatives visant à sensibiliser aux risques.

Note : Élaboration propre à partir de la Direction générale de la protection civile, de la prévention et de la mitigation des catastrophes (2024a), du Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (2023), de la Direction générale de la protection civile, de la prévention et de la mitigation des catastrophes (2024b) et de la Direction générale de la protection civile, de la prévention et de la mitigation des catastrophes (2024c).

Dans ce contexte, la résilience éducative à El Salvador est principalement comprise comme la capacité du système éducatif à répondre aux urgences récurrentes et à garantir la continuité de l'apprentissage (Entretien avec un représentant d'une organisation de la société civile, 2026). L'accent est mis sur les infrastructures scolaires, la coordination institutionnelle et la reprise des cours à travers des espaces alternatifs ou de modalités à distance. Cette approche se traduit par des pratiques et des politiques liées à la gestion des risques, à la prévention et à la protection de l'enfance et de la jeunesse. Par ailleurs, le pays dispose de plans de gestion intégrée des risques mis en œuvre dans les écoles depuis 2012, ce qui a renforcé la culture des exercices de simulation et de la préparation aux catastrophes :

« Depuis plusieurs années, il a été demandé à tous les directeurs d'école, avec leurs équipes enseignantes, d'élaborer des plans de gestion intégrée des risques. Ainsi, toutes les écoles savent si elles sont davantage exposées aux inondations, aux glissements de terrain, aux séismes, ou si elles se trouvent à proximité d'un volcan. (...) Des plans de mitigation du risque sismique pour les infrastructures scolaires ont également été élaborés, et je crois qu'ils sont en train d'être repris récemment. (...) De plus, de nouvelles écoles ont été construites selon de nouvelles normes d'infrastructure, intégrant la question des risques, la qualité de l'eau, l'électricité et même la connectivité, bien que la portée de ce dernier point reste encore limitée » (Entretien avec un représentant d'une organisation de la société civile, 12 janvier 2026).

L'une des principales avancées au niveau scolaire dans le pays a été la création du Guide pour l'élaboration du plan de protection scolaire (PPE, selon leur acronyme en anglais) par le Ministère de l'Éducation (MINED). Ce guide oriente les écoles dans les actions de prévention, de mitigation, de préparation et de réponse aux urgences ou aux catastrophes, et repose sur la *Gestion intégrée des risques de catastrophes*, définie comme un processus planifié visant à identifier en temps opportun les différents risques susceptibles d'affecter les communautés (MINED, 2023). En complément, le Ministère dispose du *Plan d'éducation face au changement climatique et de gestion intégrée des risques*, qui établit la réponse institutionnelle pour renforcer la résilience du pays et réduire la vulnérabilité. Cet instrument reconnaît l'interconnexion entre le changement climatique, la gestion des risques et l'éducation comme des processus interdépendants de long terme, soulignant la nécessité de créer des synergies dans une approche systémique (MINED, 2012).

De plus, depuis 2020, la *Table technique de réduction des risques de catastrophes* (RRD) pour le droit à l'éducation est en activité. Cet espace a contribué au processus de mise à jour du *Plan de protection scolaire* (PPE), en intégrant les contributions des élèves, des directeurs, des enseignants, des parents d'élèves, ainsi que des équipes techniques des différentes Directions nationales et du personnel du MINED.

Dans le domaine des infrastructures, la réforme éducative « Mi Nueva Escuela », mise en œuvre en 2023, contribue à renforcer les établissements scolaires face aux effets des catastrophes. Dans le cadre de cette initiative, le Ministère des Travaux publics a présenté un plan pour reconstruire 164 écoles publiques, avec un budget de 16 millions de dollars financés par la Banque mondiale et alloués au Ministère de l'Éducation (MINED) (Alas, 2023). Dans cette même perspective, le programme présidentiel « *Dos Escuelas por Día* » (Deux écoles par jour), lancé en mai 2025, s'inscrit dans la stratégie de transformation des infrastructures éducatives. Grâce à cette initiative, le gouvernement

est intervenu dans 460 établissements scolaires, avec pour objectif de rénover progressivement les plus de 5 100 établissements publics du pays. Ces interventions visent à améliorer les conditions physiques, de sécurité et d'équipement, renforçant ainsi l'environnement éducatif (Rodas, 2025).

Sur la base de ce qui précède et des avancées signalées par les acteurs interrogés, le Tableau 12 présente les principales pratiques et avancées, organisées en cinq domaines clés pour le renforcement du système éducatif face aux catastrophes.

Tableau 12
Pratiques et avancées en matière de résilience éducative à El Salvador

Domaine	Avancées et réalisations
Infrastructures scolaires	Le Ministère de l'Éducation développe de nouvelles normes d'infrastructure scolaire, en tenant compte de la résistance et de la préparation aux séismes, de la durabilité, de l'eau, de l'énergie et de la connectivité, avec le soutien de la Banque mondiale et de la BID.
Financement et coopération	La BID finance des programmes pour la petite enfance et des projets d'adaptation au changement climatique. Le GPE complète également certaines des actions et/ou composantes.
Gouvernance et coordination	La Table technique pour la continuité éducative a été mise en place (MINED et 35 organisations), avec des plans d'action et des termes de référence révisés annuellement, des réunions mensuelles et une articulation intersectorielle. Un cluster éducation actif existe, et la coordination est portée à des niveaux supérieurs lors des urgences. Le Ministère de l'Environnement gère des systèmes d'alerte précoce (radars et notifications sismiques) via une application mobile.
Continuité éducative et numérisation	Face aux épisodes de pluies intenses, des déclarations officielles d'urgence ont été émises, permettant l'adoption de mesures exceptionnelles pour garantir la continuité éducative, telles que l'utilisation de tablettes, d'ordinateurs portables, de la radio et de plateformes virtuelles comme Google Classroom. Cette pratique a permis, par exemple, qu'en 2023 les cours ne soient suspendus qu'une seule journée. Des lacunes en matière de connectivité affectant les populations vulnérables ont été identifiées, et le gouvernement explore des technologies alternatives.
Gestion intégrée des risques en éducation	Depuis 2012, des plans obligatoires de gestion des risques sont intégrés dans toutes les écoles, comprenant l'identification des menaces, des exercices de simulation et la définition des responsabilités, consolidant ainsi une culture institutionnelle de réponse largement internalisée.

Note : Élaboration propre à partir de l'analyse documentaire et d'entretiens avec des acteurs clés de la société civile et de la coopération internationale à El Salvador.

Tout comme en Dominique et à Saint-Vincent -et-les-Grenadines, les effets des catastrophes ne se distribuent pas de manière homogène, mais frappent avec une intensité plus grande les populations en situation de vulnérabilité. Les inégalités socioéconomiques, territoriales et productives conditionnent l'exposition au risque et la capacité de rétablissement, affectant de manière différenciée les communautés et les systèmes éducatifs. À El Salvador, des représentants de la société civile et de la coopération internationale ont mentionné que les ménages à faibles revenus se trouvent souvent dans des zones à haut risque, telles que les flancs de collines, les berges et les habitations précaires, tandis que les nouvelles urbanisations de classe moyenne présentent des vulnérabilités liées à des déficiences dans la planification territoriale. La sécheresse, en particulier, affecte la production agricole, engendrant de l'insécurité alimentaire, l'aggravation de la pauvreté et des phénomènes migratoires. De même, des problèmes de malnutrition infantile persistent, y compris en dehors des zones arides, en raison notamment des inégalités d'accès à la terre — autant de facteurs qui influent directement sur la scolarisation et les apprentissages des enfants et des adolescents.

Pour conclure, l'expérience d'El Salvador témoigne de progrès dans l'intégration de la gestion des risques au sein du système éducatif. Cela est dû, en particulier, à l'adoption précoce de plans obligatoires de gestion des risques dans toutes les écoles, à la mise à jour du Guide pour l'élaboration du Plan de protection scolaire, à l'articulation intersectorielle à travers des tables techniques, et à l'investissement soutenu dans les infrastructures. L'ensemble de ces efforts a permis de positionner le pays comme une référence régionale en matière de préparation et de réponse éducative aux catastrophes, favorisant ainsi la prévention et la continuité éducative face aux différentes situations d'urgence.

Néanmoins, le défi majeur qui reste à relever consiste à réduire les inégalités structurelles qui conditionnent l'exposition au risque et le parcours éducatif des populations les plus vulnérables. En ce sens, la résilience éducative à El Salvador se profile comme une politique en transition : d'une approche centrée sur la réaction et les infrastructures vers une approche plus globale, orientée vers l'équité, l'adaptation climatique et la durabilité à long terme.

2.5 La construction régionale de la résilience éducative : cadres, acteurs et initiatives

Après l'identification de trois pays partenaires du GPE présentant des pratiques prometteuses de résilience face aux catastrophes, les entretiens réalisés et la revue de la littérature ont mis

en évidence que les avancées dans ce domaine en Amérique latine et dans les Caraïbes ne se développent pas de manière isolée, mais s'inscrivent dans une construction régionale plus large. Divers acteurs, notamment des représentants de gouvernements, d'organisations de la société civile et d'organismes multilatéraux, ont souligné l'existence de cadres, de réseaux et d'initiatives qui orientent et soutiennent les réponses des pays. En particulier, se distinguent le Cadre global pour la sécurité scolaire 2022-2030 (CSSF), la Caribbean Disaster Emergency Management Agency (CDEMA) et la Climate Smart Education Systems Initiative (CSESI). Bien que ces références ne se limitent pas aux cas analysés et que les pays présentent différents niveaux d'avancement, elles contribuent ensemble à générer une plus grande cohérence et articulation régionale autour de la gestion des risques de catastrophes et de la résilience éducative.

Les initiatives régionales permettent d'identifier le rôle des organismes multilatéraux dans la construction de réponses éducatives face aux catastrophes, principalement à travers l'élaboration de cadres, le développement de capacités techniques et la promotion d'approches communes. En particulier, le Cadre de sécurité scolaire du GADRRRES opérationnalise cette notion sous l'angle de l'anticipation, en promouvant des infrastructures sécurisées qui réduisent les risques, ainsi que sous l'angle du relèvement et de l'adaptation, à travers le soutien psychosocial aux élèves et aux acteurs éducatifs (voir annexe 1). De son côté, la CDEMA renforce les capacités au moyen de systèmes d'alerte précoce et de stratégies de mitigation des risques dans les pays de la région (voir annexe 2). Quant à la CSESI, elle promeut un cadre de résilience, favorise le renforcement des systèmes éducatifs pour s'adapter au changement climatique et intègre la durabilité comme axe transversal (voir annexe 3). Ensemble, ces initiatives n'agissent pas de manière isolée, mais orientent et configurent les réponses que les pays construisent face aux catastrophes.

Par ailleurs, au-delà de ces trois exemples, d'autres cadres, agences et initiatives régionales ont été identifiés (voir annexe 4), fréquemment mentionnés par des acteurs clés comme faisant partie des efforts contribuant au renforcement de la résilience éducative. Cet ensemble reflète que la coopération régionale mise sur le développement de capacités d'anticipation, de planification, de prévention, de mitigation, de réponse et de rétablissement face aux crises, à travers des outils concrets tels que des guides d'identification et de prévention des risques, des initiatives d'éducation climatique et des améliorations de la connectivité en contexte d'urgence. Enfin, la coopération régionale n'accompagne pas seulement les pays dans les situations de crise, mais contribue également à façonner les approches et les mécanismes par lesquels ils organisent leurs réponses éducatives face aux catastrophes.

3. Éduquer en situation d'urgence : comment les catastrophes affectent-elles les systèmes éducatifs ?

Tout au long de ce document, l'accent a été mis sur le lien entre catastrophes, éducation et résilience, spécifiquement dans la perspective de l'Amérique latine et des Caraïbes. Dans ce cadre, les catastrophes sont comprises comme le résultat de l'interaction entre des menaces et des conditions de vulnérabilité préexistantes, ainsi que comme des phénomènes produisant des multiples conséquences sur les systèmes éducatifs de la région. Face à cela, les réponses des pays ont eu tendance à se concentrer sur le renforcement des capacités, qui constitue l'un des piliers de l'approche de résilience éducative.

Les résultats des études de cas montrent une attention particulière portée au relèvement et la continuité du service éducatif après les catastrophes, mais aussi au développement de capacités orientées vers la prévention, l'anticipation et la mitigation des risques. La Dominique en est un exemple, où la reconstruction des infrastructures scolaires est encouragée selon une approche de résilience climatique, dans le but de mieux préparer le système éducatif face aux menaces futures. De même, la Dominique et Saint-Vincent-et-les-Grenadines ont progressé dans l'intégration de contenus sur la réduction des risques de catastrophes et le changement climatique dans les programmes scolaires, Saint-Vincent-et-les-Grenadines ayant également renforcé la mise en place de comités de sécurité scolaire.

Dans cette lignée, le document propose que renforcer les capacités des systèmes éducatifs implique également de mieux comprendre les effets que les catastrophes produisent sur eux. Il ne s'agit pas seulement de répondre aux crises, mais de reconnaître comment ces événements affectent de manière différenciée les élèves et leurs parcours éducatifs. Comme indiqué dans la section 1, le risque est déterminé par l'exposition, la vulnérabilité et les capacités d'adaptation, qui varient selon les territoires et les populations.

Dans ce contexte, les catastrophes peuvent produire des effets immédiats liés à la prestation du service éducatif, ainsi que des conséquences sociales et économiques qui influent de manière plus large sur les parcours des élèves. Les études de cas suggèrent également que les expériences passées des pays ont été déterminantes pour comprendre ces impacts et orienter le développement de capacités spécifiques en matière de gestion des risques. Par exemple, à la Dominique, après

l'impact de l'ouragan Maria, des faiblesses dans les infrastructures scolaires et dans la fourniture de services de base ont été identifiées, ce qui a conduit à une réponse axée sur leur renforcement. Ce processus a non seulement cherché à améliorer les conditions physiques du système éducatif, mais aussi à promouvoir une meilleure compréhension des effets des catastrophes parmi les élèves eux-mêmes, en intégrant leurs implications tant éducatives que sociales. L'impact différencié sur certains groupes autochtones, comme la population Kalinago, a également été reconnu, mettant en évidence le lien entre catastrophes, insécurité alimentaire et moyens de subsistance.

Dans le cas de Saint-Vincent-et-les-Grenadines, on observe également une articulation entre la forte exposition du pays aux catastrophes et les défis structurels préexistants, tels que la disponibilité limitée de l'offre éducative dans certaines îles, ce qui contribue à approfondir les cercles de vulnérabilité. Dans ce contexte, le pays se distingue par une approche de sécurité scolaire pour faire face à ces effets, en mettant l'accent sur la formation en gestion des risques de catastrophes afin de renforcer l'anticipation et la réponse. La participation des élèves à ces initiatives est également encouragée, dans le but de développer une compréhension globale du risque. Cette perspective permet de reconnaître que les effets des catastrophes ne se limitent pas au domaine éducatif, mais s'étendent également aux niveaux communautaire et national.

À El Salvador, on observe un effort pour aborder l'interaction entre les catastrophes et les défis structurels tels que la pauvreté, l'insécurité alimentaire et la migration. Certaines initiatives comme « Mi Nueva Escuela » ou « Dos Escuelas por Día » reflètent des tentatives d'atténuer ces effets en lien avec le renforcement des établissements scolaires.

Dans l'ensemble, ces éléments permettent de construire un panorama plus complet de la manière dont les catastrophes affectent les systèmes éducatifs. Les avancées observées dans les études de cas offrent des indications pertinentes sur les effets auxquels on répond sur les modalités de ces réponses. Cependant, la revue de la littérature régionale montre que les documents analysant de manière systématique ces effets ou évaluant leurs implications dans le secteur éducatif restent encore limités.

À partir de là, ce rapport reprend une distinction qui, bien que peu développée dans la littérature régionale, s'avère essentielle pour approfondir l'analyse. Selon Venegas et al. (2024), les effets des catastrophes sur l'éducation peuvent être classés en effets directs et indirects. Le présent rapport adopte cette distinction, qui sera développée dans la section suivante. Comprendre cette distinction permet d'avancer vers la conception de stratégies de résilience éducative plus globales, ainsi que

de politiques et de plans d'urgence garantissant la continuité de l'apprentissage et protégeant le droit à l'éducation des enfants et des adolescents face à la menace croissante des catastrophes climatiques.

3.1 Effets directs

Dans la littérature spécialisée, les effets directs sont ceux identifiés comme les résultats physiques et immédiats de la destruction causée par l'événement (Ignacio et London, 2021). Dans le domaine éducatif, ils font référence à l'interaction entre les menaces (sécheresses, températures extrêmes, cyclones tropicaux, inondations, etc.) et leur impact direct sur la prestation du service éducatif, notamment en générant des environnements d'apprentissage peu propices, en provoquant la destruction ou la fermeture temporaire des écoles, et en réduisant l'accès à un service éducatif de qualité (Venegas et al., 2024).

(a) Dommages aux infrastructures scolaires : des environnements peu favorables à l'apprentissage

Les catastrophes peuvent interrompre le service éducatif par le biais de dommages aux infrastructures, qui incluent l'effondrement de salles de classe, l'interruption des services d'eau potable et d'assainissement, les coupures d'électricité et la perte de matériel pédagogique, empêchant ainsi la disponibilité d'espaces sûrs pour les élèves (Venegas et al., 2024 ; Unesco, 2024). Par ailleurs, dans de nombreux pays, les interruptions surviennent parce que ces espaces sont utilisés comme refuges temporaires lors des urgences, ce qui signifie que les cours cessent, les élèves n'y assistent plus et, par conséquent, les classes sont suspendues ou passent du présentiel au distanciel (UNICEF, 2021).

L'enquête sur les politiques de sécurité scolaire intégrale de 2024, réalisée par GADRRRES, fournit des informations pertinentes sur les infrastructures et les catastrophes. Les pays GPE ayant participé à l'initiative sont le Belize, la Dominique, El Salvador, le Guatemala, le Honduras, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Une partie des résultats de 2024 a révélé que 75 % des gouvernements ont indiqué que les vents violents et les séismes avaient causé des dommages aux infrastructures de leurs écoles. Par ailleurs, 34 % ont signalé que les séismes avaient causé des décès dans les écoles, ce type de catastrophe étant le plus associé aux personnes décédées dans des espaces scolaires (Paci-Green et al., 2024, p. 89).

La saison des ouragans de 2020, qui a touché cinq pays GPE – le Guatemala, le Honduras, le Nicaragua, le Belize et El Salvador – est un exemple éloquent de l'impact des catastrophes sur les infrastructures. Au Honduras, les tempêtes tropicales Eta et Iota ont causé des dommages dans 534 écoles, et 620 autres ont été utilisées comme refuges temporaires (Banque interaméricaine de développement et Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes, 2021). À cela s'est ajouté le fait que cette menace a engendré des inondations ayant provoqué des dommages aux murs et aux toits des salles de classe, des infiltrations d'eau ainsi que la détérioration d'ordinateurs, de livres et de bureaux. Des glissements de terrain ont également été enregistrés, affectant les installations sanitaires, les prises de courant et les réseaux électriques (BID et CEPAL, 2021, p. 22-23). Par la suite, 40 % des coûts supplémentaires générés par les ouragans pour le gouvernement hondurien étaient directement liés à la réparation des écoles ainsi qu'à la démolition et à l'enlèvement des débris, entraînant une dépense approximative de 549 065 133 USD (BID et CEPAL, 2021).

Parmi les principaux résultats du précédent rapport AdaptED (Ballesteros et al., 2025), la forte vulnérabilité des infrastructures éducatives dans des contextes exposés aux aléas et marqués par des inégalités structurelles préexistantes a été particulièrement mise en évidence. Cela a conduit de nombreux pays GPE à renforcer ce domaine (Ballesteros et al., 2025), ce qui, conjointement avec la littérature examinée, permet de le désigner comme l'un des effets immédiats les plus significatifs dans le secteur éducatif. La résilience éducative englobe la dimension des structures résilientes, ce qui signifie que la capacité de réponse des systèmes éducatifs se construit et se maintient également à partir des normes, des règles, des politiques et des infrastructures. Dans le domaine éducatif, ce dernier élément est fortement affecté lors de perturbations ou de situations de crise causées par des catastrophes, ce qui nécessite une attention prioritaire permettant d'assurer sa résistance et son adaptabilité.

(b) Fermetures temporaires : l'utilisation des écoles comme refuges

Au-delà des dommages causés aux infrastructures éducatives, les établissements scolaires sont également affectés par des fermetures temporaires, que ce soit en raison de dommages ou lorsqu'ils sont utilisés comme refuges en situations d'urgence. Selon Kawasaki et d'autres auteurs (2021), « étant donné que les écoles constituent le centre de la communauté et offrent un environnement sûr pour que les enfants étudient, elles deviennent des refuges d'évacuation pour les résidents locaux en cas de catastrophe » (p. 2). Parmi les raisons qui expliquent l'utilisation de ces établissements figurent la perte de logements, la nécessité de se protéger contre les dommages causés par des catastrophes



secondaires, ou encore la fourniture de fournitures de base dans ces espaces. Cependant, étant donné que les écoles sont des institutions conçues à des fins éducatives, il est probable qu'elles se heurtent à diverses difficultés lorsqu'elles sont utilisées comme refuges. Selon GADRRRES (2025), 64 % des pays de la région déclarent disposer de politiques et/ou de procédures pour l'utilisation des écoles comme refuges en situations d'urgence. Toutefois, seulement 13 % indiquent disposer de procédures obligeant l'État à rembourser ou à indemniser les écoles pour les dommages ou les coûts liés à leur utilisation comme refuges après une catastrophe.

En examinant les documents normatifs des pays GPE, on observe, par exemple, qu'au Nicaragua il existe un cadre juridique autorisant le Ministère de l'Éducation à agir en tant qu'habilitateur et gestionnaire de ces espaces (UNICEF, 2007). À El Salvador, un Règlement pour l'utilisation des centres scolaires établit des réglementations pour l'usage et la protection des biens des établissements lorsqu'ils fonctionnent comme refuges (UNICEF, 2007). Il convient de souligner que ces informations reflètent la situation de 2007 et mettent en évidence la nécessité d'une mise à jour permettant de connaître les avancées normatives récentes. Dans le cas d'El Salvador, par exemple, bien qu'aucun nouveau règlement spécifique sur l'utilisation des écoles comme hébergements n'ait été identifié, la mise en œuvre du programme « Mi Nueva Escuela » est reconnue, orienté vers la planification, la conception et la réalisation d'infrastructures scolaires dans le but de créer des espaces éducatifs modernes et inclusifs favorisant l'apprentissage et le développement intégral des élèves (Ministère de l'Éducation, 2022).

Dans les Caraïbes, les pays membres de l'Organisation des États de la Caraïbe orientale (OECO) sont particulièrement exposés aux ouragans et aux tempêtes. En 2017, la Dominique a été frappée par l'ouragan Maria, l'un des plus dévastateurs, dont l'intensité est passée de 1 à 5 en un court laps de temps (Parham, 2022). La catastrophe a provoqué des dommages structurels dans les écoles, qui ont néanmoins été utilisées comme refuges compte tenu de la destruction engendrée par l'ouragan sur l'île. Les directeurs ont signalé des pillages et/ou des défaillances structurelles dans les écoles après leur utilisation comme refuges, ce qui a limité la reprise normale des activités. À ce moment-là, les problèmes de télécommunications ont empêché l'apprentissage en ligne dans certaines communautés, approfondissant ainsi les inégalités éducatives. Par la suite, le retour dans les écoles a été progressif et, dans de nombreux cas, a dû se poursuivre avec une capacité réduite (Parham, 2022).

Bien que la Dominique disposât déjà d'un « Plan pour réduire la vulnérabilité des bâtiments scolaires face aux catastrophes naturelles » depuis 1998, c'est à la suite de l'ouragan Maria qu'une première

version du « Emergency Shelter Management Manual » a été mise en œuvre en 2019. Celui-ci favorise la compréhension d'une gestion efficace des refuges d'urgence, notamment en fournissant des outils et des protocoles pratiques pour planifier, mettre en œuvre et superviser efficacement les refuges dans les écoles (Office of Disaster Management, 2019).

Ces avancées sont importantes en termes de résilience éducative, car la révision et la mise en œuvre de politiques et de procédures concernant l'utilisation des écoles lors de catastrophes et d'urgences peuvent réduire les impacts, tout en permettant à ces espaces de continuer à répondre aux besoins communautaires d'évacuation et d'hébergement temporaire (Save the Children, 2017).

3.2 Effets indirects

Les effets indirects des catastrophes ne se manifestent pas de manière immédiate ou visible, contrairement aux dommages matériels ou aux interruptions directes des environnements d'apprentissage. Ils se développent plutôt à travers une chaîne de conséquences qui, bien qu'elles dépassent le seul domaine éducatif, finissent par affecter de manière significative l'éducation. Des facteurs tels que l'insécurité alimentaire, les conflits familiaux ou communautaires et les pertes économiques compromettent le droit à l'éducation des enfants et des adolescents, en modifiant indirectement leurs trajectoires scolaires (Venegas et al., 2024). Afin de mieux comprendre cette dynamique, cette section présente des données relatives aux principales conséquences sociales, économiques et humaines susceptibles de perturber les systèmes éducatifs et d'influer sur la fréquentation scolaire, les apprentissages, les résultats académiques et la continuité des parcours éducatifs. Bien que plusieurs études portant sur l'Amérique latine et les Caraïbes soient mobilisées, des données provenant d'autres contextes ont également été prises en compte. À cet égard, il demeure nécessaire d'approfondir l'analyse des effets indirects des catastrophes de manière plus systématique, afin de mieux comprendre leur portée et d'orienter des réponses adaptées aux réalités de la région.

(a) Conséquences des catastrophes associées au système éducatif

La littérature scientifique ainsi que les entretiens réalisés avec des experts mettent en évidence la notion de risques interconnectés, selon laquelle les perturbations se manifestent en cascade et s'intensifient par leurs implications sociales, économiques et environnementales. Dans les contextes de catastrophes, les enfants et les adolescents font face à des conditions particulières

de vulnérabilité, liées tant à des dynamiques familiales et communautaires (telles que la séparation du noyau familial, la perte d'êtres chers, l'augmentation du stress et le déplacement forcé) qu'à des facteurs structurels (notamment la pauvreté et l'accès limité aux services de base). De même, les impacts psychologiques et éducatifs découlant de ces événements peuvent compromettre leur bien-être et leur développement à court et à long terme (OCHA et UNDRR, 2022).

À partir d'une revue de la littérature, le Tableau 13 systématise la manière dont les catastrophes affectent simultanément diverses dimensions sociales et économiques de la vie des enfants et des adolescents, ainsi que leurs implications dans le domaine éducatif (Hussain et Mukhopadhyay, 2024 ; Wang et al., 2024, p. 7 ; UNICEF, 2021, p. 110 ; Kousky, 2016 ; Lai et La Greca, 2020 ; Cerna-Turoff et al., 2021 ; BID, 2025 ; Venegas et al., 2024). Des travaux montrent que les catastrophes n'affectent pas uniquement l'accès et le maintien dans le système éducatif, mais qu'elles génèrent également des pertes d'apprentissage différenciées selon les groupes sociaux, une question qui sera approfondie dans la section suivante. Il convient de souligner que, selon la littérature examinée, les impacts ne surviennent pas de manière isolée, mais s'interrelient et peuvent se renforcer mutuellement.

Tableau 13
Revue de la littérature sur l'impact des catastrophes sur l'enfance et l'adolescence

Dimensions	Quelles conséquences les catastrophes ont-elles sur la vie des enfants et des adolescents ?
Conditions de vie	<ul style="list-style-type: none"> • Décès, blessures et atteintes à l'intégrité physique. • Moyens de transport compromis. • Perte de logements et accès limité aux services de base. • Dommages matériels dans les écoles.
Chocs économiques	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction de la richesse ou des revenus du foyer et son impact sur les parcours éducatifs, qui se traduit par : <ul style="list-style-type: none"> a) Des responsabilités domestiques et de soin accrues, limitant le temps disponible pour les activités scolaires. b) L'entrée précoce des enfants et adolescents dans le travail infantile comme stratégie pour compenser la diminution des revenus familiaux, augmentant ainsi le risque d'interruption ou d'abandon scolaire.
Insécurité alimentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Impact sur la production et l'accès aux aliments, ce qui affecte les niveaux de nutrition des élèves et peut, par conséquent, nuire négativement à l'apprentissage et aux résultats éducatifs.
Santé mentale	<ul style="list-style-type: none"> • Stress et traumatismes chez les enfants, aggravés par le stress familial, affectant leur santé mentale, leur bien-être physique et leurs performances scolaires. Par exemple, la chaleur extrême affecte particulièrement le bien-être émotionnel et l'apprentissage des élèves (Venegas et al., 2024). • Apparition de nouvelles formes d'anxiété ou de stress, telles que l'éco-anxiété.
Migration et déplacement	<ul style="list-style-type: none"> • Interruption des parcours éducatifs, séparation familiale et exposition à des environnements instables ou peu sûrs. • Problèmes et/ou absence de documentation.
Violence et facteurs de risque	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de la violence envers les enfants et les adolescents : abus physiques et émotionnels au sein du foyer ou de la communauté, exploitation par le travail infantile, etc.
Équité de genre	<ul style="list-style-type: none"> • Plus grande exposition des filles et adolescentes à la violence basée sur le genre, au mariage précoce et à l'exploitation sexuelle. Surcharge des tâches de soin.

Note : Dans ce cadre, la pauvreté apparaît comme un facteur transversal qui intensifie les effets des catastrophes sur les conditions de vie, la sécurité alimentaire, la santé mentale, l'exposition à la violence et les parcours éducatifs, approfondissant ainsi les inégalités préexistantes. Élaboration propre à partir de Hussain et Mukhopadhyay, 2024 ; Wang et al., 2024, p. 7 ; UNICEF, 2021, p. 110 ; Kousky, 2016 ; Lai et La Greca, 2020 ; Cerna-Turoff et al., 2021 ; BID, 2025 ; Venegas et al., 2024.

3.3 Réponse éducative : la transition vers l'enseignement à distance

Afin d'éviter ou de réduire les interruptions scolaires provoquées par ce type de perturbations à l'échelle mondiale, les systèmes éducatifs ont développé diverses réponses visant à assurer la continuité du service éducatif, notamment à travers l'adoption de modalités alternatives d'enseignement. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une catastrophe naturelle, la pandémie de COVID-19 constitue un exemple clair de la manière dont les limites des systèmes éducatifs face à des perturbations de grande ampleur affectent la prestation et les modalités du service éducatif. Dans ce contexte particulier, marqué par la suspension prolongée des cours en présentiel, l'enseignement virtuel ou à distance s'est imposé comme la principale alternative pour assurer la continuité des apprentissages, mettant en évidence son rôle en tant que mécanisme de réponse face aux situations de perturbation (UNICEF, 2021).

Pendant la pandémie, l'Amérique latine et les Caraïbes se sont distinguées comme l'une des régions où les établissements scolaires sont restés fermés pendant la plus longue période. Ces fermetures ont eu des effets différenciés sur la population puisque, « durant la suspension des cours en présentiel, des millions d'élèves ont été exclus de l'éducation et beaucoup d'autres n'ont maintenu qu'un lien insuffisant avec l'enseignement, ce qui a entraîné des pertes d'apprentissage, une aggravation des inégalités ainsi qu'une détérioration de la santé et du bien-être psychosocial des élèves et des enseignants, les jeunes enfants et les élèves appartenant aux groupes les plus vulnérables étant ceux qui ont subi les pertes les plus importantes » (UNESCO, 2024, p. 9).

Malgré cela, cette crise mondiale a marqué un tournant pour les pays de la région, qui ont mis en œuvre ou renforcé diverses stratégies d'enseignement à distance. Celui-ci renvoie aux différentes approches éducatives utilisées lorsqu'il existe une séparation temporelle et spatiale entre les enseignants et les élèves (INEE, 2022, p. 13). Cela peut inclure l'utilisation de plateformes numériques, de la télévision, de la radio et de supports imprimés, avec des niveaux variés de préparation et de couverture. Dans cette perspective, l'enseignement virtuel constitue une modalité spécifique de l'enseignement à distance reposant sur l'utilisation d'Internet et des technologies numériques (Barrientos et al., 2022). À ce sujet, comme l'ont souligné plusieurs organismes, des inégalités persistent : tous les élèves n'ont pas accès à Internet ou à des appareils adéquats, ce qui limite l'utilisation efficace de ces outils. De plus, de nombreux enseignants n'ont pas reçu une formation suffisante pour travailler avec des contenus numériques ou de nouvelles méthodologies (González Motos et Bonal Sarró, 2023).

Dans les contextes de catastrophe, l'interruption de l'enseignement en présentiel est généralement liée aux dommages causés aux infrastructures scolaires ainsi qu'à l'utilisation des écoles comme refuges temporaires, ce qui limite la mise en œuvre de modalités d'enseignement à distance. Un exemple illustratif est l'ouragan Maria (2017) à Porto Rico, qui a provoqué de graves dommages aux infrastructures éducatives et aux services de base, entraînant des fermetures prolongées d'écoles et affectant la continuité éducative ainsi que la prise en charge des enfants pour de nombreuses familles (Vargas-Díaz et Zambrana-Ortiz, 2019 ; Cardoza, 2018). Ainsi, bien que les stratégies déployées pendant la pandémie de COVID-19 aient permis de maintenir une certaine continuité éducative, nombre d'entre elles se révèlent insuffisantes face aux catastrophes climatiques, notamment lorsque l'approvisionnement en électricité et la connectivité sont interrompus, réduisant considérablement l'efficacité des réponses fondées exclusivement sur les outils numériques.

4. Principaux résultats et réflexions finales

La présente section avait pour objectif d'explorer le lien entre catastrophes et éducation à partir d'une approche de résilience éducative, en s'intéressant aux capacités que les systèmes éducatifs développent pour faire face à ce type de perturbations ainsi qu'aux pratiques mises en œuvre par les pays pour y répondre, avec une attention particulière portée aux pays partenaires du GPE en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Tout d'abord, il apparaît que le changement climatique a intensifié la fréquence et la gravité des phénomènes extrêmes tels que les sécheresses, les incendies de forêt et les températures extrêmes, affectant plus fortement les pays à faibles revenus et les populations en situation de vulnérabilité (Nusche et al., 2024). Entre 2000 et 2019, l'Amérique latine et les Caraïbes ont enregistré une proportion plus élevée d'événements climatiques qu'au cours des décennies précédentes, avec des impacts qui compromettent non seulement les vies humaines et les biens matériels, mais aussi la continuité éducative des élèves. Les pays du GPE de la région présentent une forte exposition aux tempêtes, aux inondations, aux tremblements de terre, ainsi qu'aux sécheresses, aux épidémies et aux températures extrêmes (CEPAL, 2022 ; Eckstein et al., 2021 ; Banque mondiale, s.d.).

Cette étude reconnaît les avancées conceptuelles autour du terme « catastrophe », en s'appuyant sur les révisions et propositions de divers organismes multisectoriels et internationaux tels que l'UNESCO, l'OCHA, l'UNDRR, le PNUD, le GADRRRES, entre autres. Dans cette perspective, la définition des catastrophes se comprend comme le résultat de l'interaction entre des menaces et des conditions préexistantes de vulnérabilité qui affectent les populations et engendrent différents degrés d'exposition et de danger au sein d'un territoire (Cecchini et al., 2021 ; UNDRR et OCHA, 2022). De même, des concepts tels que la sécurité scolaire, la gestion des risques de catastrophe et l'éducation en situation d'urgence sont étroitement liés à l'idée de résilience éducative. Ces approches, promues par les organismes internationaux dans leur travail avec les pays, reflètent les efforts visant à renforcer la capacité des systèmes éducatifs à prévenir, affronter et surmonter les situations de crise.

Dans le cadre de cette recherche de politique publique (*policy research*), les principaux résultats de ce rapport proviennent de la collecte et de l'analyse d'informations issues des études de cas des pays partenaires du GPE : la Dominique, Saint-Vincent-et-les-Grenadines et le Salvador. L'analyse comparative montre que, dans les trois pays étudiés, le développement de la résilience éducative

découle d'expériences de catastrophes ayant contraint les systèmes éducatifs à se réorganiser et à renforcer leur capacité de réponse. Dans les trois cas, plusieurs événements se sont produits, mais certains des plus récents ont particulièrement constitué des points de bascule, réorientant les priorités, accéléré les réformes et stimulé les investissements dans le secteur éducatif. L'ouragan Maria en Dominique, l'éruption de La Soufrière et les ouragans à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, ainsi que la récurrence des tempêtes, séismes et fortes pluies au Salvador, ont mis en évidence la fragilité des infrastructures et la nécessité de renforcer la capacité d'adaptation des pays. Dans ce contexte, le renforcement des infrastructures scolaires est apparu comme un axe prioritaire pour la résilience des systèmes éducatifs, que ce soit à travers la reconstruction selon des normes améliorées, l'adaptation multi-risques ou la rénovation des établissements scolaires.

Par ailleurs, dans les trois cas, prédomine une compréhension de la résilience associée à la capacité du système à se préparer, à réagir et à garantir la continuité éducative dans les meilleurs délais. L'institutionnalisation des plans de gestion des risques, la pratique régulière des exercices de simulation et la coordination intersectorielle témoignent d'une culture de préparation de plus en plus consciente et encouragée. L'école acquiert ainsi un rôle qui dépasse la seule dimension pédagogique et devient un espace de refuge, de coordination et de stabilité communautaire en contexte de crise. De plus, les trois études de cas convergent dans la reconnaissance du fait que les catastrophes aggravent les inégalités préexistantes, affectant de manière disproportionnée les ménages à faibles revenus, les communautés exposées territorialement et les populations en situation de vulnérabilité liées à la migration, au handicap ou à l'insécurité alimentaire. Bien que cette approche apparaisse explicitement dans les discours, le défi reste de traduire cette reconnaissance en politiques éducatives intégrant l'équité comme composante centrale de la résilience.

Dans cette perspective, l'intégration de la réduction des risques de catastrophe (RRC) dans les programmes scolaires constitue l'une des avancées les plus significatives du rapport. Dans les cas de la Dominique et de Saint-Vincent-et-les-Grenadines, on observe une transition vers des approches dans lesquelles la RRC et le changement climatique sont conçus comme des compétences transversales à l'ensemble du parcours éducatif, intégrées dans différentes disciplines et niveaux, plutôt que comme des contenus fragmentés ou isolés. Ces avancées montrent également que l'efficacité de l'intégration curriculaire ne dépend pas uniquement de la conception formelle des programmes, mais aussi, dans une large mesure, des capacités pédagogiques et de l'appropriation par les enseignants. À cet égard, le cas de Saint-Vincent-et-les-Grenadines montre que la mise en œuvre du curriculum a nécessité un renforcement de la formation des enseignants, tandis que

des initiatives régionales telles que la CSESI mettent en évidence la pratique enseignante comme espace clé où se concrétise l'intégration des contenus liés à la résilience dans les salles de classe.

Enfin, les pratiques curriculaires montrent que les parcours d'apprentissage se complexifient progressivement et s'articulent à différents niveaux d'action. Cela signifie que les contenus sont organisés de manière progressive, en avançant du cadre familial vers les sphères scolaire et communautaire, à partir d'expériences proches des élèves pour s'étendre ensuite à des contextes plus complexes.

En ce qui concerne les différences entre les pays, il convient de souligner les diverses manières dont la résilience éducative est intégrée dans l'agenda public. En Dominique, la résilience se configure comme un projet national explicite, articulé autour d'une approche d'adaptation climatique et de reconstruction à la suite de l'ouragan Maria, avec une intégration dans les cadres juridiques et stratégiques. Il s'agit du cas où le concept occupe la place la plus importante dans l'agenda politique et bénéficie d'une mise en œuvre plus articulée au sein du système. À l'inverse, à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, la résilience se développe principalement à partir de la gestion des risques et de la sécurité scolaire, avec des avancées significatives en matière de participation et de curriculum, mais aussi des défis plus importants en termes de coordination entre les cadres et les initiatives.

Pour sa part, le Salvador présente une approche davantage institutionnelle et normative, marquée par l'adoption précoce de plans obligatoires de gestion des risques, la coordination intersectorielle et un investissement important dans les infrastructures dans le contexte des réformes actuelles. En outre, la résilience y est principalement orientée vers la réponse immédiate et la continuité du service éducatif, tandis que sa mise en œuvre comme stratégie de long terme ne dispose pas encore de lignes directrices claires.

À partir de cette analyse, il apparaît nécessaire de progresser vers la construction d'une résilience éducative face aux catastrophes en Amérique latine et dans les Caraïbes selon une approche régionale plutôt qu'isolée. La coopération régionale joue à cet égard un rôle clé en fournissant des cadres de référence, en renforçant les capacités techniques et en promouvant des approches communes. Ces éléments orientent également les réponses éducatives des pays face aux catastrophes. Néanmoins, il demeure nécessaire de renforcer les échanges d'expériences entre pays, d'avancer vers des accords communs et, surtout, de définir des priorités adaptées aux contextes nationaux.

Les trois études de cas montrent que le renforcement des capacités, tant au niveau individuel que systémique, nécessite de prendre en compte le contexte spécifique de chaque pays. Dans

cette optique, il serait pertinent d'intégrer plus profondément des facteurs tels que la trajectoire historique, la langue, les caractéristiques et les défis des systèmes éducatifs, leurs conditions structurelles ainsi que les traits culturels, afin de comprendre comment ceux-ci influencent la manière dont la résilience est conçue et mise en œuvre. Cela est particulièrement important dans la mesure où le développement conceptuel et les avancées pratiques doivent s'accompagner de dynamiques locales et régionales permettant d'adapter et de mobiliser les connaissances de manière plus pertinente et plus efficace (Aydos et al., 2025).

La section intitulée « Éduquer en situation d'urgence : comment les catastrophes affectent-elles les systèmes éducatifs ? » a montré que les catastrophes affectent les systèmes éducatifs à plusieurs niveaux et temporalités, ce qui pourrait permettre de mieux orienter l'attention et la portée des initiatives actuellement promues. Alors que les dommages aux infrastructures et les fermetures d'écoles constituent les manifestations les plus visibles et immédiates, les effets indirects tels que la perte de revenus, l'insécurité alimentaire ou la migration forcée ont une incidence plus profonde et prolongée sur les trajectoires éducatives. Au Salvador, par exemple, il est reconnu que les sécheresses et les fortes pluies affectent la production agricole, générant une insécurité alimentaire et une pression économique sur les ménages, ce qui influence directement la fréquentation scolaire. De manière similaire, à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, la dépendance alimentaire et les inégalités entre les îles conditionnent la capacité de récupération des familles et, par conséquent, la continuité éducative des enfants et adolescents.

En outre, l'ensemble de ces éléments montre que la résilience éducative ne peut se réduire à la reconstruction physique ni à la réouverture des écoles. Bien que le renforcement des infrastructures et des protocoles de réponse soit indispensable, et que des progrès considérables aient été réalisés dans ce domaine, les effets indirects démontrent que la capacité de résilience réside également dans la protection des parcours éducatifs face aux chocs économiques et sociaux résultant des catastrophes. Cela inclut la garantie de la qualité de l'éducation, l'achèvement en temps opportun des parcours scolaires et des résultats d'apprentissage équitables. Par conséquent, progresser vers une résilience plus intégrale implique d'articuler les politiques éducatives avec des mécanismes de protection sociale, des stratégies ciblées pour les populations vulnérables et des mesures visant à réduire les inégalités structurelles qui amplifient l'impact des catastrophes.

Enfin, ce rapport thématique a permis de réfléchir à l'enseignement à distance comme alternative visant à garantir la continuité de l'apprentissage face à diverses perturbations. Toutefois, sa mise en œuvre dans des contextes de catastrophe montre que les groupes les plus vulnérables, déjà



exposés à des niveaux de risque plus élevés face aux menaces, n'en bénéficient pas nécessairement et peuvent, au contraire, voir les inégalités existantes se creuser davantage. Cela est dû aux limites en matière de connectivité, d'accès à Internet et de disponibilité des outils technologiques, qui empêchent cette modalité d'être également efficace pour tous. En outre, ces difficultés peuvent également affecter l'ensemble de la population étudiante, en particulier lorsque les menaces perturbent l'accès à ces services.

À partir de ce qui précède, des recommandations visant à renforcer la résilience éducative à travers les politiques publiques et l'action institutionnelle sont présentées ci-après.

5. Recommandations de politique publique

Les recommandations de politique publique découlent des résultats de l'étude et s'organisent autour de trois niveaux : le système, l'institutionnel et l'école. Le niveau systémique renvoie aux cadres politiques, à la gouvernance et aux mécanismes de coordination qui orientent la réponse éducative face aux catastrophes. Le niveau institutionnel porte sur les capacités internes du secteur éducatif à mettre en œuvre ces politiques, y compris la planification et la préparation aux situations d'urgence, la formation des enseignants ainsi que les mécanismes de suivi et d'accompagnement des élèves en situation de vulnérabilité. Enfin, le niveau scolaire se concentre sur le curriculum, les processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les stratégies visant à soutenir l'apprentissage et le bien-être des élèves dans des contextes de catastrophe.

5.1 Au niveau du système : gouvernance et cadres de politique publique

(a) Les pratiques prometteuses d'action face aux catastrophes et dans le domaine de l'éducation commencent par une conception intégrale du problème, qui se traduit ensuite par des normes interconnectées et des programmes qui en découlent.

Dans les trois cas analysés, différents cadres normatifs orientent les actions du secteur éducatif. Par exemple, en Dominique, on observe la Stratégie nationale de développement de la résilience 2030 (NDRS) et la Loi sur la résilience climatique ; à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, la Loi nationale sur la gestion des urgences et des catastrophes (2006) ainsi que l'Initiative caribéenne pour des écoles sûres ; et au Salvador, le Guide pour le Plan de protection scolaire et le Plan d'éducation face au changement climatique et à la gestion intégrale des risques. À partir de ces documents, les pays commencent à délimiter et structurer leurs approches de réponse aux catastrophes. Cela se traduit, d'une part, par des stratégies nationales consolidées comme la NDRS, qui fonctionnent comme des cadres d'orientation de la résilience ; et, d'autre part, par des instruments plus spécifiques qui opérationnalisent ces orientations dans des domaines concrets, tels que la sécurité scolaire ou la gestion intégrale des risques. Dans leur ensemble, cette articulation entre cadres généraux et outils spécifiques permet de traduire une vision intégrale du problème en actions cohérentes et coordonnées dans le secteur éducatif.

(b) Renforcer le leadership national et l'adaptation contextuelle des approches de résilience.

Les pays font face au défi de gérer la diversité des cadres et des initiatives sans générer de surcharge institutionnelle. Plutôt que de tendre vers un cadre unique, il est nécessaire de soutenir les pays afin qu'ils puissent sélectionner, adapter et ajuster les outils et approches existants en fonction de leurs priorités nationales. Dans ce processus, il est essentiel de renforcer les capacités techniques internes afin d'identifier, de mettre en œuvre et de maintenir ces pratiques, en reconnaissant que chaque pays développe ses propres trajectoires et apprentissages nationaux qui doivent être valorisés. Le cas de la Dominique montre comment l'adoption des approches « reconstruire en mieux » (*build back better*) et « rebondir vers l'avant » (*bounce forward*) permet d'orienter la résilience éducative autour d'un principe commun après l'ouragan Maria. À partir de ce choix, différentes initiatives et interventions s'articulent et s'adaptent au sein d'une logique nationale cohérente, plutôt que comme des actions isolées.

(c) La coopération entre les différents niveaux de gouvernement, du ministère aux écoles, ainsi qu'avec la société civile et les organisations internationales, est complexe, mais peut s'avérer très efficace.

Plusieurs initiatives montrent que cette articulation produit des résultats lorsqu'elle se traduit par des plans opérationnels et un soutien concret aux systèmes éducatifs. Des mécanismes tels que le CDEMA, le CEPREDENAC et la Caribbean Safe School Initiative (CSESI), ainsi que des programmes mondiaux comme GIGA ou la planification éducative sensible aux crises de l'IIPE-UNESCO, ont fourni une assistance technique, des outils communs et des espaces d'échange entre pays. Au niveau national, des expériences comme la Table technique de réduction des risques de catastrophe pour le droit à l'éducation au Salvador illustrent la valeur de ces espaces pour articuler le ministère de l'Éducation avec d'autres institutions publiques, la coopération internationale et les acteurs éducatifs dans la mise à jour des politiques publiques. Dans l'ensemble, les données suggèrent que la coopération est plus efficace lorsque des mécanismes de coordination sont institutionnalisés, que les responsabilités entre niveaux de gouvernement sont clairement définies et qu'un accompagnement technique et financier est assuré pour leur mise en œuvre à différents niveaux.

(d) Il est nécessaire de renforcer l'articulation et la diffusion des initiatives existantes.

Bien qu'il existe dans la région des réglementations, des programmes et des sources d'information, de nombreux acteurs ignorent encore les avancées réalisées dans les différents pays. Il est recommandé d'améliorer les mécanismes de diffusion et de systématisation, de renforcer la coordination entre les initiatives et de promouvoir l'interconnexion régionale ainsi que l'apprentissage entre pairs à partir des expériences nationales. Par exemple, l'initiative *Champion Country* du GADRRRES met en visibilité les progrès des pays qui intègrent le cadre de la sécurité scolaire dans leurs contextes nationaux. Le renforcement de ces espaces d'échange, de diffusion de pratiques prometteuses et de dialogue entre acteurs contribuerait à accélérer les processus d'apprentissage et les avancées au niveau régional.

5.2 Au niveau institutionnel : renforcement des capacités du système éducatif

(e) Bien que la définition de la résilience éducative soit liée à la réponse aux catastrophes, de nombreux pays soulignent que la composante préventive et l'anticipation des catastrophes sont en réalité essentielles.

Dans cette perspective, les études de cas montrent l'importance de renforcer la préparation comme composante structurelle de la résilience éducative. À Saint-Vincent-et-les-Grenadines, la Politique de sécurité scolaire, le curriculum sur la réduction des risques de catastrophe et le changement climatique ainsi que les équipes étudiantes de réponse (SERT) intègrent l'anticipation comme élément central de la vie scolaire. De manière similaire, au Salvador, le caractère obligatoire des plans de gestion des risques et le Guide pour le Plan de protection scolaire ont institutionnalisé la planification et les exercices de simulation dans les établissements scolaires. Dans leur ensemble, ces expériences suggèrent que l'anticipation se renforce lorsque la préparation est intégrée de manière systématique dans les normes, le curriculum et la gestion scolaire, au-delà des actions réactives face aux urgences.

(f) Il est nécessaire de promouvoir davantage de données empiriques et d'évaluation des politiques publiques.

Bien qu'il existe des informations sur les impacts des catastrophes et les réponses mises en œuvre par les pays, l'évaluation systématique des initiatives relatives à la résilience éducative demeure

limitée. Les données examinées montrent des analyses des effets et des actions mises en œuvre à la suite des catastrophes, y compris dans des cas comme Haïti, Saint-Vincent-et-les-Grenadines ou le Salvador, mais les études examinant les résultats, l'efficacité et la durabilité des interventions restent encore rares. Le renforcement des mécanismes d'évaluation et de production de données probantes est essentiel pour orienter les décisions politiques et consolider des apprentissages reproductibles.

(g) La réponse des programmes envers les groupes vulnérables reste insuffisante ; il est donc nécessaire de prioriser ces populations dans les stratégies face aux catastrophes.

Les données recueillies suggèrent la nécessité de renforcer les capacités institutionnelles du système éducatif afin d'intégrer une approche inclusive dans la gestion des risques et la réponse aux catastrophes. Dans cette perspective, les efforts de résilience doivent accorder une attention particulière aux élèves en situation de handicap, vivant dans la pauvreté, résidant en zones rurales, appartenant à des communautés autochtones ainsi qu'aux migrants et réfugiés, le tout avec une approche sensible au genre. Par exemple, à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, l'entretien avec l'organisation *We Are Mayreau* met en évidence les défis éducatifs des communautés situées hors de l'île principale, où les opportunités éducatives et l'accès aux services sont plus limités et où les catastrophes peuvent produire des impacts différenciés sur la continuité éducative.

5.3 Au niveau scolaire : écoles, curriculum et apprentissage

(h) À quelques exceptions près, l'éducation des élèves au changement climatique, aux catastrophes et aux thèmes connexes demeure à un stade encore embryonnaire ; il est nécessaire de renforcer son intégration dans le curriculum afin de promouvoir la résilience.

Bien que des avancées et des initiatives existent dans les pays dans ce domaine, leur développement reste souvent partiel et ne fait pas toujours partie intégrante du curriculum de manière systématique. L'intégration de ces contenus dans l'enseignement permet non seulement aux élèves de mieux comprendre les risques associés au changement climatique et aux catastrophes, mais aussi de développer des capacités de prévention, d'adaptation et de réponse face aux contextes de crise. En outre, le renforcement curriculaire peut contribuer à fournir aux enseignants davantage d'outils pédagogiques pour aborder ces questions en classe. Ainsi, l'école devient un espace clé pour

favoriser une plus grande sensibilisation aux risques et promouvoir des capacités de résilience à travers la formation éducative.

(i) Il est nécessaire de renforcer la continuité éducative après les catastrophes, au-delà de la réouverture des écoles et des aspects pédagogiques.

La continuité scolaire constitue une priorité après les catastrophes, mais elle ne doit pas se limiter uniquement au rétablissement du service éducatif. Les effets directs et indirects de ces événements, liés aux pertes économiques des familles, aux déplacements, aux impacts socioémotionnels, aux services d'alimentation scolaire et aux inégalités territoriales préexistantes, influencent de manière différenciée les trajectoires éducatives et les opportunités réelles d'apprentissage. Dans cette perspective, il est nécessaire que les stratégies de réponse intègrent des actions visant à garantir la qualité des apprentissages, en considérant des modalités pédagogiques adaptées à chaque contexte et en évitant de dépendre exclusivement de solutions à distance susceptibles de reproduire ou d'aggraver les inégalités existantes.

(j) Renforcer l'école comme espace sûr et de soutien pour les élèves et les communautés.

Les écoles ne remplissent pas seulement une fonction pédagogique, mais jouent également un rôle essentiel comme espaces de protection et de soutien communautaire pendant et après les catastrophes. Il est donc important de renforcer la préparation des établissements éducatifs à travers la formation des enseignants en gestion des risques, les protocoles d'urgence et l'amélioration des infrastructures résilientes. À cet égard, des expériences comme celle de la Dominique montrent que de nombreuses écoles fonctionnent comme refuges temporaires et disposent d'équipements de base pour les situations d'urgence. Toutefois, ce rôle doit s'accompagner de mesures garantissant la continuité éducative et évitant des interruptions prolongées de l'apprentissage.

6. Références

- Adil, L., Eckstein, D., Kunzel, V., & Schafer, L. (2025). *Global Climate Risk Index 2025: Who suffers most from extreme weather events? Weather-related loss events in 2023 and 2004–2023*. Germanwatch. <https://www.germanwatch.org/sites/default/files/2025-02/Climate%20Risk%20Index%202025.pdf>
- Alas, A. (2023). *Obras Públicas reconstruirá 164 escuelas públicas con una inversión de \$16 millones*. Diario El Salvador. https://diarioelsalvador.com/obras-publicas-reconstruira-164-escuelas-publicas-con-una-inversion-de-16-millones/400423/?utm_source=chatgpt.com
- Aydos, E. H., Yağan, S., Öztürk, İ., & Yılmaz, G. (2025). From crisis to classroom: Preschool teachers' post-earthquake experiences. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 197. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04504-9>
- Ballesteros, A., Cueto, S., Porras, I., & Sugimaru, C. (2025). *¿Cómo se entiende la resiliencia educativa en los países de América Latina y el Caribe?* GRADE, SUMMA & UNICEF LACRO. <https://adapted-lac.org/recurso/reportes/como-se-entiende-la-resiliencia-educativa-en-los-paises-de-america-latina-y-el-caribe/>
- Banque interaméricaine de développement (BID). (2025). *Heat-proof education in Latin America and the Caribbean*. IDB. <https://publications.iadb.org/en/heat-proof-education-latin-america-and-caribbean>
- Banque interaméricaine de développement (BID) y Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL). (2021). *Evaluación de los efectos e impactos de la tormenta tropical Eta y el huracán Iota en Honduras*. <https://publications.iadb.org/es/evaluacion-de-los-efectos-e-impactos-de-la-tormenta-tropical-eta-y-el-huracan-iota-en-honduras>
- Banque mondiale. (n.d.). *Climate Change Knowledge Portal*. <https://climateknowledgeportal.worldbank.org>
- Banque mondiale. (2022). *La importancia de la comunidad indígena Kalinago de Dominica en la protección y gestión sostenible de los frágiles ecosistemas de bosques tropicales*. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2022/08/05/the-importance-of-dominica-s-indigenous-kalinago-community-in-the-protection-and-sustainable-management-of-the-fragile-t>
- Barrientos Oradini, N., Yáñez Jara, V., Barrueto Mercado, E., & Aparicio Puentes, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(4), 496–511. <https://www.redalyc.org/journal/280/28073811035/html/>
- Cameron, L., Pon, C., D'Angelo, S., & Cooper, K. (2024). *Apoyando el acceso y la retención de los niños en la educación en contextos de emergencia, contextos frágiles y afectados por conflictos*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange. <https://www.gpekix.org/es/knowledge-repository/apoyando-el-acceso-la-educacion-y-la-retencion-de-los-ninos-en-contextos-de>
- Cardoza, K. (2018, September 18). *Puerto Rico's beleaguered public schools face controversial reform after Hurricane Maria*. PBS NewsHour. <https://www.pbs.org/newshour/show/puerto-ricos-beleaguered-public-schools-face-controversial-reform-after-hurricane-maria>

- Caribbean Disaster Emergency Management Agency (CDEMA). (2014). *Regional comprehensive disaster management (CDM) strategy and results framework 2014–2024*. https://www.cdema.org/CDM_Strategy_2014-2024.pdf
- Caribbean Disaster Emergency Management Agency. (2018). *Model safe school program in the Caribbean project*. <https://www.cdema.org/index.php/project/model-safeschool-programme-in-the-caribbean>
- Caribbean Disaster Emergency Management Agency. (2022). *Caribbean Safe School Initiative (CSSI)*. <https://www.cdema.org/safe-school-caribbean/contenido-home-principal.html>
- Cavalo, Eduardo A. and Noy, Ilan, *The Economics of Natural Disasters: A Survey* (2009). IDB Working Paper No. 35, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1817217>
- Cecchini, S., Holz, R., & Soto de la Rosa, H. (Coords.). (2021). *Caja de herramientas: Gestión e institucionalidad de las políticas sociales para la igualdad en América Latina y el Caribe* (LC/TS.2021/157). Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL) https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/DB_desastres_desastres_es.pdf
- Cerna-Turoff, I., Fischer, H. T., Mansourian, H., & Mayhew, S. (2021). The pathways between natural disasters and violence against children: A systematic review. *BMC Public Health*, 21(1), 124. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10363-3>
- Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL). (2014). *Handbook for disaster assessment*. United Nations. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/42bfa54e-7b2d-4827-83ee-e449aaccf30b>
- Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (2022). *Desastres y vulnerabilidad*. https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/DB_desastres_desastres_es.pdf
- Coordinadora Nacional para la Reducción de Riesgo a Desastres Naturales o Provocados (CONRED). (2022). *Revisión de medio término sobre la implementación del Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres en Guatemala 2015-2030: Informe nacional voluntario*. CONRED. https://conred.gob.gt/wp-content/uploads/DCS20230228_5_REVISIONMEDIOTERMINO_28022023-1.pdf
- Dirección General de Protección Civil, Prevención y Mitigación de Desastres. (2024a). *Ley de Protección Civil, Prevención y Mitigación de Desastres*. Gobierno de El Salvador. <https://www.proteccioncivil.gob.sv/download/ley-de-proteccion-civil-prevencion-y-mitigacion-de-desastres-31-ago-2005/>
- Dirección General de Protección Civil, Prevención y Mitigación de Desastres. (2024b). *Plan Nacional de Reducción del Riesgo de Desastres*. Gobierno de El Salvador. <https://www.proteccioncivil.gob.sv/download/plan-nacional-de-reduccion-de-riesgos-de-desastres/>
- Dirección General de Protección Civil, Prevención y Mitigación de Desastres. (2024c). *Plan Nacional de Protección Civil, Prevención y Mitigación de Desastres*. Gobierno de El Salvador. <https://www.proteccioncivil.gob.sv/download/plan-nacional-de-proteccion-civil-prevencion-y-mitigacion-de-desastres/>
- Durán, J. (2010). Terremoto en Haití: Las causas persistentes de un desastre que no ha terminado. *Nueva Sociedad*, (226). <https://nuso.org/articulo/terremoto-en-haiti-las-causas-persistentes-de-un-desastre-que-no-ha-terminado/>

- Eckstein, D., Kunzel, V., & Schafer, L. (2021). *Global Climate Risk Index 2021: Who suffers most from extreme weather events? Weather-related loss events in 2019 and 2000–2019*. Germanwatch. https://www.germanwatch.org/sites/default/files/Global%20Climate%20Risk%20Index%202021_2.pdf
- European Commission, Disaster Risk Management Knowledge Centre. (2025). *INFORM Risk Index Mid 2025* [Data set]. INFORM Risk. <https://drmkc.jrc.ec.europa.eu/inform-index>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (n.d.). *Marco integral de seguridad escolar por los derechos del niño y la resiliencia en el sector educativo*. <https://gadrrres.net/comprehensive-school-safety-framework>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. (2022). *Marco integral de seguridad escolar 2022-2030: Por los derechos de la niñez y la resiliencia en el sector de la educación*. GADRRRES. https://gadrrres.net/files/cssf-2022-2030_sp.pdf
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector. (2024). *2024 CSS policy survey profiles*. GADRRRES. <https://gadrrres.net/css-policy-survey/css-policy-survey-2024/2024-css-policy-survey-profiles>
- Global Partnership for Education (GPE). (2023). *Toward climate-smart education systems: A 7-dimension framework for action* (Working paper). Global Partnership for Education. <https://inee.org/sites/default/files/resources/toward%20climate%20smart%20education%20systems.pdf>
- Global Partnership for Education. (2024). *Climate Smart Education Systems Initiative: Progress report 2024 (January–December)*. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2024-12-gpe-climate-smart-education-systems-initiative-progress-report-january-december-rev2.pdf>
- Global Partnership for Education, Save the Children, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & UNESCO International Institute for Educational Planning. (n.d.). *Climate Smart Education Systems initiative* [PowerPoint presentation]. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-10-climate-smart-education-systems-initiative.pdf>
- Gouvernement du Commonwealth de la Dominique. (2018a). *National Resilience Development Strategy: Dominica 2030*. <https://finance.gov.dm/en/publications/national-development-strategies/1-the-national-resilience-development-strategy-dominica-2030>
- Gouvernement du Commonwealth de la Dominique. (2018b). *Climate Resilience Act, 2018*. https://cdn.climatepolicyradar.org/navigator/DMA/2018/climate-resilience-act-2018_6bcb08bc28f7718de4784944302a9651.pdf
- Gouvernement du Commonwealth de la Dominique. (2020). *Dominica Climate Resilience and Recovery Plan 2020–2030*. <https://odm.gov.dm/wp-content/uploads/2022/02/CRRP-Final-042020.pdf>
- Gouvernement de Saint-Vincent-et-les-Grenadines. (2006). *National Emergency and Disaster Management Act*. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/stv137162.pdf>
- Gouvernement de Saint-Vincent-et-les-Grenadines. (2014). *Comprehensive disaster risk management policy*. <https://nemo.govvc/nemo/images/PoliciesActsAndBills/FINAL-SVG-National-CDM-Policy-April-2014-MF-update-1.pdf>
- Gouvernement de Saint-Vincent-et-les-Grenadines. (2019). *School safety policy*. https://education.gov.vc/education/images/Stories/pdf/School-Safety-Policy-SVG_Nov2019.pdf

- Gouvernement de Saint-Vincent-et-les-Grenadines (2025). *Hurricane Beryl: Post-Disaster Needs Assessment (PDNA) – St. Vincent and the Grenadines*. UNDP. <https://www.undp.org/barbados/publications/hurricane-beryl-post-disaster-needs-assessment-pdna-st-vincent-and-grenadines>
- Graveline, M. H., & Germain, D. (2022). Resiliencia ante el riesgo de desastres: Evolución conceptual, cuestiones clave y oportunidades. *Revista Internacional de Ciencia del Riesgo de Desastres*, 13, 330–341. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13753-022-00419-0>
- Hugon, P. (2017). *Trampa de la vulnerabilidad y desastres: Niveles de análisis y enfoques sistémicos*. *Mondes en Développement*, 2017(4), 13–34. <https://shs.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2017-4-page-13?lang=es>
- Hussain, Y. R., & Mukhopadhyay, P. (2024). Impact of natural disasters on educational attainment in India: A panel data analysis. *Discover Sustainability*, 5, 279. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43621-024-00498-7>
- Ignacio González, F. A., & London, S. (2021). Desastres naturales y su impacto: Una revisión metodológica. *Revista Científica Visión de Futuro*, 25(1), 43–61. Universidad Nacional de Misiones. <https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2021.25.01.002.es>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2022). *Distance education in emergencies: Background paper*. <https://inee.org/resources/distance-education-emergencies-background-paper>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2024). *Normas mínimas para la educación: Preparación, respuesta y recuperación*. INEE. <https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Minimum%20Standards%202024%20ES%20v1.0%20Web.pdf>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2010). *Normas mínimas para la educación: Preparación, respuesta, recuperación*. Inter-agency Network for Education in Emergencies. <https://www.unicef.org/lac/media/2386/file/PDF%20Publicaci%C3%B3n%20Normas%20m%C3%ADnimas%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20Preparaci%C3%B3n.%20respuesta.%20recuperaci%C3%B3n.pdf>
- Inter-Agency Standing Committee & European Commission. (2022). *INFORM report 2022: Shared evidence for managing crises and disasters* (EUR 31081 EN). Publications Office of the European Union. <https://drmkc.jrc.ec.europa.eu/inform-index/Portals/0/InfoRM/2022/INFORM%20Annual%20Report%202022.pdf>
- International Telecommunication Union (ITU). (2021). *Giga: Empowering communities in Asia and the Pacific through school connectivity*. <https://www.itu.int/hub/publication/d-tnd-03-2021/>
- Jaycox, L. H., Cohen, J. A., Mannarino, A. P., Walker, D. W., Langley, A. K., Gegenheimer, K. L., Scott, M., & Schonlau, M. (2010). Children's mental health care following Hurricane Katrina: A field trial of trauma-focused psychotherapies. *Journal of Traumatic Stress*, 23(2), 223–31. <https://doi.org/10.1002/jts.20518>
- Kawasaki, H., Takeuchi, M., Rahman, M. M., & Yamashita, K. (2022). Residents' concerns regarding schools designated as evacuation shelters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 16(4), 1587–1593. <https://doi.org/10.1017/dmp.2021.192>
- Kelcey, J., Akar, B., & Bouvier, M. (2024). *Evidence for system transformation brief: Education resilience*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/content/evidence-system-transformation-education-resilience>

- Kousky, C. (2016). Impacts of natural disasters on children. *The Future of Children*, 26(1), 73–92. <http://www.jstor.org/stable/43755231>
- Lai, B. S., & La Greca, A. (2020). *Understanding the impacts of natural disasters on children* (Child Evidence Brief No. 8). Society for Research in Child Development. <https://www.srcd.org/research/understanding-impacts-natural-disasters-children>
- Majchrzak, A. (1984). *Methods for policy research* (Vol. 3). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985024>
- Marin-Ferrer, M., Vernaccini, L., & Poljansek, K. (2017). *Index for Risk Management (INFORM): Concept and methodology report* (Version 2017, EUR 28655 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/094023>
- Maurya, S. (2024, September 4). Dominica building resilience through community early warning systems. *Global Disaster Preparedness Center*. <https://preparecenter.org/story/dominica-building-resilience-through-community-early-warning-systems/>
- Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie de El Salvador. (2012). *Plan de educación ante el cambio climático y gestión integral de riesgos 2012-2022*. <https://rcc.marn.gob.sv/xmlui/handle/123456789/124>
- Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie. (2023). *Guía para elaborar el plan de protección escolar: Gestión integral de riesgos a desastres*. Gobierno de El Salvador. <https://planipolis.iiep.unesco.org/es/node/7670>
- Ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, Direction des infrastructures éducatives. (2022). *Manual de Diseño Mi Nueva Escuela*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/4762/mi-nueva-escuela>
- Ministère de l'Éducation de Peru. (2024). *Marco integral de seguridad escolar en Perú*. Oficina de Defensa Nacional y de Gestión del Riesgo de Desastres (ODENAGED). [https://gadrrres.net/files/marco-integral-de-seguridad-escolar-peru-\(1\).pdf](https://gadrrres.net/files/marco-integral-de-seguridad-escolar-peru-(1).pdf)
- Naciones Unidas. (2015). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframefordisasterri.pdf
- Naciones Unidas. (2016). *Informe del grupo de trabajo intergubernamental de expertos de composición abierta sobre los indicadores y la terminología relacionados con la reducción del riesgo de desastres* (A/71/644). United Nations. https://www.preventionweb.net/files/50683_oiewgreportspanish.pdf
- Naciones Unidas. (2024, July 9). *UN emphasizes gender-sensitive approach in response to Hurricane Beryl*. United Nations. <https://news.un.org/en/story/2024/07/1151946>
- Novella, R., & Zanuso, C. (2018). Reallocating children's time: Coping strategies after the 2010 Haiti earthquake. *IZA Journal of Development and Migration*, 8(1), 1–32. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40176-017-0109-z>
- Nusche, D., Fuster Rabella, M., & Lauterbach, S. (2024). *Rethinking education in the context of climate change: Leverage points for transformative change* (OECD Education Working Papers, No. 307). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f14c8a81-en>
- Office of Disaster Management. (2020). *Prepare with Perrie Parrot: A guide to natural hazards for primary schools, Commonwealth of Dominica*. #PreparedCaribbean. https://files.acquia.undp.org/public/migration/latinamerica/64A-UNDP_EWS_Dominica_Prepare-with-Pierre-Parrot_.pdf

- Office of Disaster Management, Ministry of Environment, Climate Resilience, Disaster Management and Urban Renewal. (2019, June). *Emergency shelter management manual: For shelter managers and coordinators in the Commonwealth of Dominica* (1st ed.). Commonwealth of Dominica. <https://reliefweb.int/report/dominica/emergency-shelter-management-manual-shelter-managers-and-coordinators-commonwealth>
- ONU Femmes. (2021, November). *Gender inequality of climate change and disaster risk in Dominica* [Policy brief]. https://wrld.unwomen.org/sites/default/files/2022-02/EnGenDER_Gender%20Inequality%20CC%20DRR%20Brief_DominicaF_20220203.pdf
- Organisation of Eastern Caribbean States (OECS), UNICEF, & International Telecommunication Union. (2020). *Central America and the Caribbean: OECS/Giga* [Informational brochure]. <https://s41713.pcdn.co/wp-content/uploads/2020/09/OECS-Giga-2pager.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (n.d.). *Greening Education Partnership*. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/greening-future>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Reducción del riesgo de desastres, cambio climático y educación*. Disaster Risk Reduction. <https://www.unesco.org/es/disaster-risk-reduction/education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). (2025). *Planeamiento educativo sensible a las crisis*. <https://www.iiep.unesco.org/es/planeamiento-educativo-sensible-a-las-crisis>
- Paci-Green, R., Custer, B., Nielsen, A., Hirata, J. H. B., & Keenan, C. (2024). *Global state of school safety: Technical report – Comprehensive School Safety Policy Survey 2024*. Save the Children & Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC136641>
- Pacific Disaster Center (PDC). (2021, May 5). *Strengthening partner alliance in Latin America and the Caribbean in the face of increasing disaster risks*. Pacific Disaster Center. <https://www.pdc.org/strengthening-partner-alliance-in-latin-america-and-the-caribbean-in-the-face-of-increasing-disaster-risks/>
- Pacific Disaster Center. (2024). *DisasterAWARE fact sheet*. https://www.pdc.org/wp-content/uploads/DisasterAWARE-Fact-Sheet-Spanish_Screen.pdf
- Parham, M. (2022). Returning to normal? ‘Building back better’ in the Dominican education system after Tropical Storm Erika and Hurricane Maria. *Disasters*, 46(Suppl. 1), S128–S150. <https://doi.org/10.1111/disa.12536>
- Rodas, K. (2025). *El Salvador inaugura 70 escuelas con el programa “Dos Escuelas por Día”*. <https://www.elsalvador.com/noticias/nacional/inauguracion-centros-educativos-dos-escuelas-por-dia/1249411/2025/>
- Save the Children. (2017). *Limiting and planning for schools as temporary evacuation centres in emergencies: Policy brief and practice guidance for Pacific nations*. Save the Children International. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/limiting-and-planning-schools-temporary-evacuation-centres-emergencies-policy-brief-and>

- United Nations Children's Fund (UNICEF). (n.d.). *El cambio climático está transformando la infancia: Un suplemento del Índice de Riesgo Climático de la Infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/147986/file/The%20climate-changed%20child%20-%20Report%20in%20Spanish.pdf>
- United Nations Children's Fund. (2007). *Albergues en escuelas: ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Por qué?*. https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_Albergues_en_escuelas.pdf
- United Nations Children's Fund. (2016, November 4). *Un mes después del paso del Huracán Matthew, todavía hay 600.000 niños que necesitan ayuda*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/un-mes-despu%C3%A9s-del-paso-del-hurac%C3%A1n-matthew-todav%C3%ADa-hay-600000-ni%C3%B1os-que>
- United Nations Children's Fund. (2023). *La crisis climática es una crisis de los derechos de la infancia: Presentación del Índice de Riesgo Climático de la Infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/109906/file/The%20Climate%20Crisis%20is%20a%20Child%20Rights%20Crisis%20.pdf>
- United Nations Children's Fund. (2025). *Learning interrupted: Global snapshot of climate-related school disruptions in 2024*. <https://www.unicef.org/reports/learning-interrupted-global-snapshot-2024>
- United Nations Children's Fund & International Telecommunication Union. (2021a). *Country analyses and plans: El Salvador Giga opportunity brief*. <https://s41713.pcdn.co/wp-content/uploads/2021/03/El-Salvador-Opportunity-Brief.pdf>
- United Nations Children's Fund & International Telecommunication Union. (2021b). *Country analyses and plans: Honduras Giga opportunity brief*. <https://s41713.pcdn.co/wp-content/uploads/2021/03/Honduras-Opportunity-Brief.pdf>
- United Nations Development Programme (UNDP). (n.d.). *Commonwealth of Dominica*. <https://www.undp.org/barbados/commonwealth-dominica>
- United Nations Development Programme. (2010). *Haiti: 1 year later*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Haiti-1YearLater-E-final-sm.pdf>
- United Nations Development Programme & Gobierno de El Salvador. (2022). *Guía para la formulación de un marco de recuperación post-desastre: Para fortalecer la planificación de la recuperación*. UNDP. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-10/Gu%C3%ADa%20Marco%20de%20Recuperaci%C3%B3n%20-%20EI%20Salvador.pdf>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR). (2016). *Report of the open-ended intergovernmental expert working group on indicators and terminology relating to disaster risk reduction (A/71/644)*. United Nations General Assembly <https://www.undrr.org/publication/report-open-ended-intergovernmental-expert-working-group-indicators-and-terminology>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction. (2020a). *Dominica: Strengthening early warning system – increasing public awareness on natural hazards*. <https://www.preventionweb.net/news/dominica-strengthening-early-warning-system-increasing-public-awareness-natural-hazards>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction. (2020b). *Monitoring the implementation of Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030: A snapshot of reporting for 2018*. UNDRR. <https://www.undrr.org/media/46992/download>

- United Nations Office for Disaster Risk Reduction. (2021). *Conceptos y enfoques básicos: Herramientas y recursos para profesionales de los medios de comunicación que reportan sobre desastres y resiliencia*. Marco de Sendai. https://www.undrr.org/sites/default/files/inline-files/6-Conceptos%20y%20enfoques%20ba%CC%81sicos_2.pdf
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction & United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (2023). *Panorama de los desastres en América Latina y el Caribe 2000-2022*. <https://www.unocha.org/publications/report/world/panorama-de-los-desastres-en-america-latina-y-el-caribe-2000-2022>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). (2024a). *Panorama regional y respuesta planificada: Huracán Beryl, julio-diciembre 2024*. OCHA. <https://reliefweb.int/organization/ocha>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (2024b). *Three months post-Hurricane Beryl: Women-led organizations spearhead recovery*. OCHA. <https://reliefweb.int/report/grenada/three-months-post-hurricane-beryl-women-led-organizations-spearhead-recovery>
- United States Agency for International Development (2020). *A Map of Resilience Capacities for the Education Sector: Absorptive, Adaptive, and Transformative Capacities for Learners, Schools, Communities, and Institutions*.
- ONU Femmes. (2021, November). *Gender inequality of climate change and disaster risk in Dominica* [Policy brief]. https://wrds.unwomen.org/sites/default/files/2022-02/EnGenDER_Gender%20Inequality%20CC%20DRR%20Brief_DominicaF_20220203.pdf
- Vargas-Díaz, S., & Zambrana-Ortiz, N. (2019). De regreso a la escuela luego del Huracán María: Factores protectores que promueven los maestros luego de un desastre siconatural. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 2(2), 1–26. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16067/14515>
- Venegas Marín, S., Schwarz, L., & Sabarwal, S. (2024, May 2). *The impact of climate change on education and what to do about it*. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/761bcf7b-4bb6-4fea-b75b-146603d437bb>
- Wang, J. (2024). *Impact of natural disasters on student enrollment in higher education programs: A systematic review*. *Heliyon*, 10(6), e27705. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024037368>

7. Annexes

Annexe 1

Cadre global pour la sécurité scolaire 2022-2030 (CSSF)

- Depuis 2012, le GADRRRES, en collaboration avec l'IIPE-UNESCO et l'UNICEF, promeut la sécurité scolaire à travers le Cadre global pour la sécurité scolaire (CSSF).
- Le CSSF oriente les priorités afin de garantir des environnements scolaires sûrs. La sécurité scolaire comprend les infrastructures, la gestion, l'éducation aux risques et le soutien psychosocial.
- Le cadre vise à renforcer la résilience face à de multiples risques.
- Il promeut des infrastructures sûres ainsi que la réduction des obstacles pour les élèves en situation de vulnérabilité.
- Il encourage la collaboration intersectorielle et l'approche du triple nexus (humanitaire, développement et paix).
- Le GADRRRES a développé l'Enquête sur la sécurité scolaire comme outil du cadre.
 - En 2024, 25 pays y ont participé, dont plusieurs pays des Caraïbes et d'Amérique centrale.
 - 40 % des pays ne disposent pas de financement pour le relèvement, et seulement 8 % disposent de ressources suffisantes.
 - 68 % des pays d'Amérique latine et des Caraïbes présentent une faible capacité de préparation des enseignants en matière de résilience et de changement climatique.
- La catégorie « Champion Country » reconnaît les pays leaders, comme le Pérou et le Costa Rica.

Adapté de l'Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophe et la résilience dans le secteur éducatif. (2022). Cadre global pour la sécurité scolaire 2022-2030 : Pour les droits de l'enfant et la résilience dans le secteur éducatif.

Annexe 2

Caribbean Disaster Emergency Management Agency – CDEMA

- La CDEMA est une agence intergouvernementale de la CARICOM spécialisée dans la gestion des catastrophes.
- Elle a été créée en 1991 sous le nom de CDERA et a adopté l'appellation CDEMA en 2009.
- Elle agit comme organisme coordinateur de la gestion intégrale des risques de catastrophe dans les Caraïbes.
- Elle compte 20 États participants, y compris des pays partenaires du GPE.
- Chaque pays dispose d'un point focal, généralement situé au sein des agences nationales de gestion des urgences.
- Ses fonctions comprennent :
 - la coordination et la mobilisation de l'aide humanitaire ;
 - l'atténuation des impacts des catastrophes ;
 - la réponse coordonnée ;
 - la diffusion d'informations.
- Elle dispose également d'outils clés :
 - le Système caribéen d'information sur les risques (*Caribbean Risk Information System*) ;
 - le Centre régional de formation de la CDEMA (*CDEMA Regional Training Center*) ;
 - le programme d'écoles sûres dans les Caraïbes ;
 - les systèmes d'alerte précoce (*Early Warning Systems – EWS*).

Note : Adapté de l'Agence caribéenne de gestion des urgences liées aux catastrophes (CDEMA), page d'accueil ; et de l'Agence caribéenne de gestion des urgences liées aux catastrophes (CDEMA), Projet du programme modèle d'écoles sûres dans les Caraïbes

Annexe 3

Climate Smart Education Systems Initiative (CSESI)

- La CSESI a été créée en 2023 par le GPE, Save the Children et l'UNESCO.
- Elle vise à renforcer la capacité des systèmes éducatifs face au changement climatique.
- Elle promeut l'intégration de la durabilité dans les plans, les budgets et les stratégies éducatives, ainsi que la coordination intersectorielle des politiques liées au climat et à l'éducation.
- Actuellement, 35 pays bénéficient d'une assistance technique dans sept dimensions clés, y compris des pays caribéens partenaires du GPE.
- En Amérique latine et dans les Caraïbes, l'initiative se trouve encore dans une phase initiale, avec des avancées satisfaisantes, mettant en évidence le leadership national, la forte participation et la demande pour une éducation résiliente face au climat.
- Parmi ses principales actions figurent l'analyse des risques climatiques dans le secteur éducatif, la révision des curricula avec une approche axée sur la durabilité, l'utilisation des données pour la prise de décision ainsi que les évaluations des risques climatiques par pays, avec une assistance technique dirigée par l'IPE-UNESCO.
- Parmi les avancées observées figurent la révision et la cartographie des curricula dans les Caraïbes, l'intégration de contenus liés au développement durable, au changement climatique et à la réduction des risques de catastrophe (RRC), ainsi que l'intégration de la résilience dans les pratiques enseignantes.
- Des progrès ont été identifiés dans des pays comme la Dominique ainsi qu'à travers le soutien régional de l'OECS, bien que des lacunes persistent encore dans la mise en œuvre.

Note : Adapté du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). Initiative pour des systèmes éducatifs intelligents face au climat : Rapport d'avancement 2024 (janvier-décembre).

Annexe 4

Cadres, agences et initiatives pertinentes sur la résilience face aux catastrophes

Noms	Entité responsable	Description
Cadres		
Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe 2015	Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophe (UNDRR)	Cadre mondial visant à réduire les risques de catastrophe
Normes minimales pour l'éducation - INEE 2024	Réseau interagences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE)	Guide minimal pour l'éducation en situations d'urgence
Agences		
Centre de coordination pour la prévention des catastrophes en Amérique centrale et en République dominicaine	Système d'intégration centraméricaine (SICA)	Coordination régionale pour la prévention et la gestion des catastrophes. Pays participants : Belize, Salvador, Honduras, Nicaragua et Guatemala
Pacific Disaster Center (PDC Global)	Université d'Hawaï	Plateforme avancée pour l'analyse et la réponse face aux menaces
Initiatives		
Initiative GIGA	Union internationale des télécommunications (UIT) et UNICEF	Initiative mondiale visant à garantir la connectivité numérique dans les écoles. Pays participants : Salvador, Honduras, Belize, Dominique, Grenade, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines
Alliance pour l'éducation verte	UNESCO	Stratégie éducative internationale pour l'action climatique. Pays participants : Haïti, Honduras, Guatemala et Nicaragua
Planification éducative sensible aux crises	IIEP-UNESCO	Cadre visant à renforcer la résilience des systèmes éducatifs


Note : Lorsque les pays partenaires du GPE ne sont pas spécifiés, il s'agit d'initiatives ou de cadres qui ne disposent pas d'une adhésion formelle par pays, mais qui constituent plutôt des approches ou des outils d'utilisation volontaire pouvant être adoptés par différents pays.

Adapté de CONRED (2022) ; Nations Unies (2015) ; GADRRRES (s.f.) ; INEE (2024) ; CEPREDENAC (s.f.) ; Pacific Disaster Center (2024) ; PDC (2021) ; International Telecommunication Union (2021) ; UNESCO-IIEP (2025) ; UNESCO (s.f.).



AdaptED

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

 www.adapted-lac.org

 **GRADE**
Groupe D'analyse pour le Développement


SUMMA

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


unicef
per a cada infant


GPE KIX
CONNAISSANCES INNOVATION ÉCHANGES


**LAC
HUB**

 **IDRC · CRDI**
Canada