

## Conduire le changement au sein de l'École face à la crise sanitaire

### Leading change within the school in the health crisis

**Rachid TALEB, (Docteur)**

*Laboratoire des Recherches Interdisciplinaires pour l'Innovation en Didactiques et en  
Capital Humain (RIIDCH)  
Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat  
Université Mohamed V de Rabat - Maroc*

<b>Adresse de correspondance :</b>	Adresse: Boulevard Mohammed Ben Abdellah Reragui- Madinat Al Irfane-B.P. 6211 Rabat Tél : 05.37.77.42.78 & 05.37.77.42.89. Fax : 05.37 .77. 13. 42
<b>Déclaration de divulgation :</b>	Les auteurs n'ont pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.
<b>Conflit d'intérêts :</b>	Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.
<b>Citer cet article</b>	TALEB, R. (2023). Conduire le changement au sein de l'École face à la crise sanitaire. International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics, 4(1-1), 414-435. <a href="https://doi.org/10.5281/zenodo.7632185">https://doi.org/10.5281/zenodo.7632185</a>
<b>Licence</b>	<b>Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND</b>

Received: January 03, 2023

Published online: February 12, 2023

## Conduire le changement au sein de l'École face à la crise sanitaire

### Résumé :

Dans un contexte inédit marqué par la pandémie COVID-19, l'École marocaine a subi un changement profond pour assurer la continuité pédagogique.

Cet article entend évaluer la capacité de l'École marocaine à subir le changement, en l'occurrence, en temps de crise sanitaire.

Les organisations ont débuté leur conception de gestion sur un modèle statique qui a conduit par la force de l'évolution de la société à un modèle dynamique où le changement permet la flexibilité et l'adaptation face aux différents aléas des contextes sociétaux nationaux et internationaux.

L'École marocaine se trouve au carrefour de cette dynamique où la transition vers l'enseignement à distance imposée par la crise sanitaire a amené le Ministère de l'Éducation à introduire les techniques d'information et de communication pour maintenir la continuité pédagogique.

Mener cette recherche nous a conduits à opter pour une démarche scientifique fondée sur l'analyse documentaire. Pour ce faire, nous avons eu recours au modèle de David Autissier et Jean-Michel Moutot (2003), qui reflète le processus de conduite du changement.

D'après les résultats obtenus à partir de ce modèle, il apparaît que les acteurs au niveau de l'école et les familles ont manifesté leur engagement pour contribuer au changement ; et en même temps, ils ont affiché une certaine satisfaction quant à la gestion de la crise par ce Ministère. En revanche, la réticence et le manque de formation sur les TIC de certains acteurs et les difficultés liées au manque de moyens informatiques ont limité l'aboutissement à ce changement.

**Mots clés :** Changement ; Crise sanitaire COVID-19 ; Ecole ; Enseignement à distance ; TIC.

**Classification JEL :** I21, I28

**Type de l'article :** Recherche Théorique

### Abstract :

In an unprecedented context marked by the COVID-19 pandemic, the Moroccan school underwent a profound change to ensure educational continuity.

This article aims to evaluate organizations, especially Moroccan school's ones, capability to undergo the change is the time of the health crisis.

The organization have got their conception of management going on a static model that lead, with the evolution force of the society, to a dynamic model where the change permits the flexibility and adaptability facing different hazards of national and international contexts of the society.

The Moroccan school lays in the middle of this dynamic where the transition to a distance learning mode imposed by the health crisis lead the Ministry of Education to introduce the information and communication technology to maintain the pedagogic continuity.

In this research, we have opted for a scientific approach based on documentary analysis. To proceed, we had recourse to the David Autissier et Jean-Michel Moutot (2003) model, which reflects the management of the changing process, in order to see whether those changes meet the standards of the model.

According to the results obtained from this model, it appears that the actors at the school level and the families have expressed their commitment to contribute to change; and at the same time, they showed some satisfaction with the management of the crisis by this ministry. In contrast, the reluctance and lack of training on Information and Communication Technologies (ICT) of certain actors and the difficulties tied to the lack of Information Technology Resources (IT) have limited the culmination of this change.

**Key words:** Change; Health crisis Covid-19; School; E-learning; ICT.

**JEL Classification:** I21, I28

**Paper type :** Theoretical Research

## 1. Introduction

Le changement opéré au sein des organisations afin d'améliorer les modes de gestion n'est pas récent. Il puise ses racines des modèles apparus avec la théorie de Taylor en 1911 qui est fondée sur un modèle de gestion figé. D'autres modèles ont été développés par la suite, basculent entre ce modèle conçu par Taylor et le modèle qui brande le changement pour améliorer les résultats de gestion de l'organisation (Cordelier B. et Montagnac-Marie H., 2008).

L'apparition de la crise sanitaire COVID-19, a mis à l'épreuve les systèmes éducatifs pour jauger leur résilience devant l'ampleur de la perturbation provoquée par cette crise. Le monde est engouffré dans un labyrinthe dans lequel chaque pays essaye tant que mal de retrouver ses repères et saisir les opportunités dont il dispose pour assurer la continuité pédagogique selon des formules qui garantissent la qualité de l'éducation. Le système éducatif était à l'épreuve pour jauger sa résilience devant l'ampleur de la perturbation provoquée par la pandémie et devant le choix d'adoption de l'enseignement à distance.

Pour gérer la période de cette crise au Maroc, l'urgence de procéder au changement au sein de l'École était inéluctable pour assurer la continuité pédagogique. Ce changement est fondé sur le basculement du mode d'enseignement présentiel vers l'enseignement à distance. Il était opéré par les autorités éducatives après la fermeture des Écoles le 16 mars 2020.

La conduite du changement en éducation au Maroc durant la crise sanitaire, est une expérience qui prend source de la Charte Nationale de l'Éducation et la Formation (CNEF 1999), en passant par le Programme d'Urgence (PU 2009/2012) et la Vision Stratégique (VS 2015-2030), jusqu'à la loi-cadre 51-17 relatif au système de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique.

Pour mesurer l'impact de ce changement dans le champ éducatif, et c'est l'objectif même de cet article, il a été procédé à l'évaluation de cette nouvelle expérience éducative. Les résultats de cette évaluation sont mitigés selon s'il s'agit d'une source officielle ou de constats de recherches scientifiques. Certes, il existe plusieurs types d'enseignement à distance, mais ce qui nous intéresse dans cette étude est d'appréhender cet enseignement comme un seul bloc, par opposition à l'enseignement présentiel et d'en analyser son fonctionnement à cette période de crise.

En puisant dans la revue de la littérature, nous allons remarquer que plusieurs théories ont été développées en matière des organisations.

D'abord, la période de l'émergence des approches classiques avec le projet de rationalisation qui constitue le fondement des théories des organisations à cette époque. Les conditions jugées inhumaines de l'adoption de la rationalisation des modes de productions au sein des entreprises ont donné naissance à des organisations fondées sur les relations humaines. En outre, d'autres courants fondent des de la prise de décision qui est liée à plusieurs variables dont l'environnement. Ou encore, la rationalité jugée limitée par des facteurs internes et externes aux organisations.

Vient après la période de la consolidation du projet de rationalisation avec l'apparition de deux approches. L'une, systémique, fondée sur plusieurs principes, entre autre, l'indépendance et l'interdépendance entre les éléments constituant le système. L'autre, l'approche de la contingence où la maîtrise du contexte qui joue un rôle crucial pour la performance de l'organisation.

Ensuite, la période de l'interprétativiste-symbolique où ses courants s'appuient sur le développement des facteurs censés influencer la gestion et le fonctionnement des organisations : la subjectivité de la construction sociale, les expériences de ses acteurs et de leur environnement, l'institutionnalisation des normes et la réflexibilité ou l'adoption des réalités qui sont généralement incomplètes.

Et finalement, la période de l'apport des postmodernes qui fondent leur raisonnement sur le changement permanent des organisations sous l'effet du temps. Les idées développées sont liées à l'importance de la connaissance, la société, le pouvoir, le discours,...pour comprendre le dynamisme et les rouages qui animent les organisations.

En situant notre recherche par rapport aux autres recherches ayant travaillé sur une thématique proche, l'originalité de cette recherche réside dans le fait qu'elle traite le sujet selon le processus du changement. Cette démarche entend évaluer le changement au sein de l'École dans une vision macro. Par contre, les autres recherches ont généralement traité des sujets dont l'objectif est d'évaluer les apprentissages durant la période de la crise sanitaire.

Pour explorer notre sujet de recherche dans ses différentes manifestations, nous allons focaliser notre recherche sur le changement en relation avec le numérique durant la période de la crise sanitaire. Nous avons essayé d'approcher ce sujet récent en recourant au modèle de David Autissier et Jean-Michel Moutot (2003), qui reflète le processus de conduite du changement, afin de tenter de savoir si les pratiques de ce changement répondent aux normes de ce modèle. Ainsi nous allons poser le questionnement suivant : à quel point le recours à l'enseignement à distance durant la crise sanitaire a contribué à l'initiation du changement dans les modes de gestion de l'éducation pour opérationnaliser la réforme de l'École marocaine à l'ère du numérique ?

Nous allons adopter la démarche déductive pour répondre à ce questionnement selon trois principaux axes. Le premier axe sert à l'exposition d'un aperçu sur les théories des organisations en restant focalisé sur les idées intrinsèques à notre sujet (2). Ensuite, la présentation du deuxième axe relatif au changement au sein de l'École (3), dans lequel nous allons mettre la lumière sur le processus du changement dans une organisation, telle que l'École, notamment à travers le numérique. Le troisième axe sera consacré à l'École marocaine face à la crise sanitaire (4), dans lequel nous allons aborder l'évaluation du processus du changement au sein de l'École marocaine. C'est ce qui va nous permettre de produire des résultats de conclusion.

## **2. Aperçu sur la théorie des organisations pour la conduite du changement**

Il nous semble pertinent d'aborder cette thématique de la conduite du changement par l'exposition concise des grandes théories des organisations. Cela nous amène à commencer par une définition de l'organisation, qui désigne « *une entité créée pour conduire une action, la façon selon laquelle cette entité est agencée et les processus qui produisent à la fois l'entité et son agencement* » (Desreumaux, A. 2015).

Les théories des organisations ont évolué avec le temps en fonction de l'influence subie par les courants et l'époque de leur apparition. Nous avons mis l'accent sur ces trois grandes phases :

### **2.1. Phase de l'émergence des approches classiques**

L'histoire de ces approches (début du XXe siècle - fin des années 1970) est formée de quatre étapes durant cette période où le projet de rationalisation a vu le jour.

Primo, l'étape de l'émergence des théories des organisations (du début du XXe siècle à la fin des années 1930) avec l'organisation scientifique et administrative du travail et les relations humaines. Cette organisation repose sur la dépendance du développement économique aux acteurs au sein de l'entreprise à emprunter une voie commune en termes d'objectifs. Elle a trouvé son fondement par l'augmentation des opérations industrielles et commerciales (frédéric Winslow Taylor 1856-1915, Henri Fayol 1841-1925 et Mary Parker Follet 1868-1933). La survenue de la crise de 1930 et les critiques ciblant les conditions de travail

considérées inhumaines par l'adoption de la rationalisation des modes de production ont favorisé l'apparition d'une organisation du travail fondée sur les relations humaines sous la conduite de Elton Mayo 1880-1949 et les études de Hawthorne.

Secundo, l'analyse de la bureaucratie et la prise de décision sont apparus au moment de l'expansion des théories des organisations (1940-1950). Cette expansion a pris une dimension tentaculaire, car elle concerne plusieurs domaines des sciences et de l'économie. L'analyse de la bureaucratie nous amène à identifier le système de rôles des individus pour expliquer leurs comportements au sein de l'entreprise. Max Weber (1864-1919) considère que des transformations dans les types d'action surviennent suite aux changements du monde occidental. Robert K. Merton (1910-2003) a entrepris des études sur la base des conclusions de Weber en s'intéressant, en l'occurrence, aux aspects liés à l'irrationalité de ce modèle bureaucratique. Il a pu introduire des contributions importantes aux théories des organisations. Ainsi, il parvient à identifier des fonctions manifestes, créées afin d'atteindre un but précis, et des fonctions latentes, qui sont des résultats inespérés de l'action. Pour décrire l'idéal-type de la personnalité bureaucratique, il privilégie la soumission stricte des individus aux règles imposées par l'entreprise. Dans les années 1940, Philip Selznick, a démontré que les objectifs d'une organisation subissent deux types du changement. L'un, survient suite aux effets de la spécialisation des tâches. L'autre externe, produit par l'action des membres des groupes de pression. Alvin Ward Gouldner (1920-1980), a mis en avant les trois types d'organisations bureaucratiques qui illustrent la transition d'un mode traditionnel de gestion vers un autre rationnel : modes de gestion factice (une autorité externe fixe les règles), représentatif (la conception des règles est réalisée d'une manière collective) et punitif (la punition constitue le soubassement de l'imposition des règles). Michel Crozier, pour démontrer que les règles impersonnelles créent des zones d'incertitude au sein des organisations, a suggéré, en 1963, la notion de « cercle vicieux bureaucratique ».

Pendant la période 1940-1950, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à la prise de décision après avoir étudié le comportement des individus au sein des organisations. Herbert A. Simon (1916-2001) et James G. March proposent, en 1958, « la rationalité limitée », vu que les décisions ne sont pas toujours rationnelles à cause des informations incomplètes dont disposent les décideurs (Bélanger L., Mercier J., 2006).

Tertio, c'est le moment de la consolidation du projet de rationalisation suite à l'influence de l'analyse systémique et au développement des théories de la contingence (années 1960).

L'analyse systémique part du principe que le système est formé d'un ensemble d'éléments qui interagissent. La théorie systémique est fondée sur plusieurs principes : le principe d'interaction et d'interdépendance (étude des relations d'interdépendance entre les parties d'une organisation), le principe de totalité (les phénomènes sont appréhendés dans leur ensemble et pas individuellement), le principe de rétroaction (un message envoyé par un individu/organisation, après avoir passé un circuit, lui est renvoyé pour prendre une décision) et le principe d'équifinalité (appliqué principalement au système ouvert et s'appuie selon laquelle le résultat final de ce système peut être réalisé suivant différents cheminements et conditions).

Les théories de la contingence s'appuient sur le postulat que ce qui distingue les organisations, c'est surtout leur capacité à assurer une harmonie entre les différents éléments du contexte qui influence cette organisation. Le développement de ces théories a pris trois formes : D'abord, la contingence technologique (les années 1950), avec Joan Woodward (1916-1971), qui a mené une étude ayant affirmé que la technologie est un déterminant important pour distinguer les organisations. Ensuite, la contingence structurelle (lors des années 1960), à travers les travaux de Paul Roger Lawrence Lorsch et le groupe d'Aston. Ces travaux qui ont constaté que l'environnement semble avoir un effet majeur sur l'organisation.



En enfin, la contingence stratégique (les années 1970), la période selon laquelle les recherches de Jhon Child, Jeffrey Pfeffer et Gerald R. Salancik, déterminent que le poids des choix stratégiques pris par les gestionnaires est plus crucial dans la détermination des structures d'une organisation que l'effet de l'environnement (Linda, Rouleau. 2007).

## **2.2. Phase de l'influences des interprétativistes-symboliques**

L'interprétativiste-symbolique est fondé sur le postulat que les interactions des membres de l'organisation produisent les réalités organisationnelles. Quatre courants se sont développés dans ce sens :

- La théorie de la construction sociale : Peter Berger et Thomas Luckmann (2006) considèrent que notre monde social est conçu suivant l'interprétation de notre vécu. Ils évoquent l'intersubjectivité qui signifie l'ensemble des interprétations subjectives reliées qui construisent une notion (Molénat, X. 2016).
- La théorie de la construction du sens et de l'énaction : Karl Weick (1979) affirme que les individus sont influencés par le processus qui retrace le vécu et les expériences passées pour concevoir des réalités organisationnelles dans lesquelles l'environnement exerce son influence également (Boutiba, R. & Kammoun, M. 2015).
- L'institutionnalisation : pris dans un sens négatif par Philip Selznick en 1949, l'institutionnalisation peut mener vers l'omission des buts pour lesquels l'organisation a été créée.
- La réflexibilité : cela sous-entend que l'explication que nous donnons aux réalités est toujours incomplète et qu'il est possible de s'ouvrir sur de multiples significations (Mary Jo Hatch, Ann L. Cunliffe, 2009).

## **2.3. Phase de l'apport des postmodernes**

Pour appréhender comment les organisations sont étudiées et gérées, le courant postmoderne estime que la réalité sociale ne peut pas être décrite objectivement. Car, la description de la réalité change d'un temps à un autre. Du même pour l'état de l'organisation qui est censé subir un changement permanent.

Les principales idées développées par les postmodernistes sont :

- Langage et jeux de langage : selon Saussure (1916), le langage permet de construire la réalité. De son côté, Ludwig Wittgenstein (1953) tient à préciser que la réalité est construite sur la base de jeu de langage propre à chaque communauté.
- Métarécits : Jean-François Lyotard (1979) critique les grands récits de la philosophie des lumières qu'il considère comme totalitaires. Par ailleurs, il établit la relation entre la connaissance et la société. Puisque les organisations sont créées sur la base de la connaissance des experts.
- Discours et pratiques discursives : d'après les études de Michel Foucault (1969), le pouvoir et le savoir vont de pair. Car, l'un et l'autre permettent de contrôler et maîtriser les individus au sein des organisations. L'alliance pouvoir-savoir est exercée via des pratiques discursives affichées dans les discours qui normalisent le comportement (Maingueneau, D., 2011).
- Déconstruction, différence : Pour Jacques Derrida, le langage change de sens dépendamment du contexte dans lequel il est prononcé. Ainsi, la déconstruction est fondée sur l'idée qu'un seul texte peut être lu de plusieurs manières si l'on change le contexte. Derrida met en avant le concept de la différence qui signifie que le sens d'une idée peut être fluide et changer à travers le temps. Autrement dit, à mesure qu'on développe une idée, on peut s'éloigner de l'idée principale, parce que l'utilisation des

mots explicatifs peut, dans certains cas, nous référer vers l'emploi des mots qui nécessitent une explication (Lamboley, R., 2005).

- Simulacre et hyperréalité : Baudrillard parle du simulacre quand l'organisation utilise des images ou des discours pour envoyer des messages qui ne reflètent pas la réalité. Il utilise le concept de l'hyperréalité pour désigner l'image que les organisations essayent de communiquer au public et qui peut être loin de la réalité (Mary Jo Hatch, Ann L. Cunliffe, 2009).

### **3. Changement au sein de l'organisation : l'École**

Généralement les individus sont enclins à mener le changement (Concevoir et conduire la réforme en tant que processus continu et progressif d'amélioration de la performance d'un système éducatif) (Ndoy, M., 2020) comme modèle de gestion au sein des organisations pour améliorer leur rendement. Cette tendance se heurte à un courant qui prône un mode de gestion statique.

L'École en tant qu'organisation pourrait s'inspirer de ces modèles pour adopter une gestion dans laquelle l'interaction de ses acteurs et l'interdépendance entre les composantes de la réforme orientent le changement, impacté par la pandémie de Coronavirus. Celle-ci a amené le Maroc à recourir massivement aux techniques d'information et de communication (TIC) pour gérer l'éducation.

#### **3.1. Processus du changement**

Depuis l'apparition de la théorie de Frederick Winslow Taylor en 1911 développant l'organisation scientifique du travail, nombre de chercheurs ont continué à développer les principes sur lesquels elle s'appuie. Cette théorie est fondée sur la parcellisation et la séparation des tâches, et la spécialisation des salariés. Des principes qui ont fait de l'homme une simple machine exécutant une succession de tâches répétitives. Une démarche qui fait de la rationalisation du travail au sein de l'organisation le pivot de la théorie (Alter, N., 2012). Cette théorie engage un seul mode de gestion et d'organisation stable et définitif. Tom Burns et G. M. Stalker (1961) identifient deux modèles de structures organisationnelles. Le premier, baptisé le modèle mécanique d'organisation, similaire à celui développé par Taylor, dispose d'un mode de gestion figé et contraignant, d'une faible communication et tend à évoluer dans un environnement/contexte stable. Cette approche n'a pas trouvé écho auprès de ses successeurs qui ont cru au changement. Pendant les années 1950 et 1960, le changement a commencé à s'infiltrer pour donner naissance au deuxième modèle appelé modèle organique d'organisation, créé afin de s'adapter à l'environnement turbulent (Crozier M., Friedberg E., 1992). Avec Lewin (1951), Cyert et March (1963) et Katz et Kahn (1966), appartenant à l'école classique en théorie des organisations, la réflexion à ce modèle de gestion et d'organisation trouve son fondement dans le contexte fortement influencé par l'évolution économique et la concurrence nationale et internationale (Cordelier B. et Montagnac-Marie H., 2008).

Pour le changement organisationnel, il puise ses racines il y a plus d'un demi-siècle de recherches intenses, faisant de l'organisation un champ d'études, où l'optimisation de sa gestion entend dépasser les contraintes dont elle a fait face (Cordelier B. et Montagnac-Marie H., 2008).

De sa part, Yvon Pesqueux estime que le changement affecte les organisations d'une manière inéluctable. Donc, le dynamisme est le mot d'ordre qui caractérise, en principe, toute organisation (Pesqueux, Y., 2008). Ainsi, le changement est devenu un élément structurel au sein de l'organisation (Autissier D. et al. 2018).

La fragilité d'une organisation devant les contextes interne et externe limite ses capacités au changement. Le rôle du contexte est de tracer un cadre pour l'organisation à l'intérieur duquel le comportement des acteurs peut être défini par peur, tirer leur légitimité et leur rationalité (Crozier M., Friedberg E., 1992). Cela nous amène à repenser les rôles de chacun des acteurs dans l'École de futur où le changement des rôles des acteurs est toujours envisageable dans un monde incertain qui subit des changements en permanence (Naji. A., 2020).

Le système éducatif, perçu comme une organisation, se présente selon une configuration dans laquelle ses acteurs interagissent et ses composantes sont interdépendantes. Les extrants de ce système dépendent des intrants (Bâtiments, matériels et équipements, ressources humaines et curriculum), du processus, des procédures et de l'environnement systémique (cadre institutionnel et administratif, financement et appui technique) et de l'environnement communautaire (soutient l'action éducative par le financement des partenaires à travers la conclusion de partenariats). Chaque réforme requiert un niveau d'intervention adapté et de mobilisation d'intrants étant donné qu'il existe trois niveaux de réformes. Le premier type de réforme, l'additif/quantitatif, entend la généralisation de l'accès à l'éducation pour tous les enfants en âge de scolarisation. Le deuxième type, c'est le correctif/adaptatif, qui envisage l'amélioration des résultats scolaires. Donc, il vise la qualité des apprentissages et de l'éducation renforcés par l'intégration des TIC. Le troisième type, c'est le refondateur/transformationnel, qui s'engage dans la formation et la promotion d'un individu pour favoriser un nouveau modèle de développement (Ndoye M., 2020).

D'un type de réforme à un autre, il est clair que les attentes et les ambitions sont totalement différentes. A cet égard, M. Ndoye, constate que, plus on avance d'un niveau de réforme à un autre supérieur, l'écart se creuse davantage entre les finalités et les résultats. Il est plus facile d'agir sur la quantité que sur la qualité et encore moins sur la refondation d'un nouveau modèle de développement (Ndoye M., 2020). L'organisation qui s'engage dans un travail du changement envisage l'aboutissement de celui-ci comme prévu. Pourtant, la réussite de ce changement est possible quand cette organisation l'appréhende comme un processus dans lequel sont ancrées des pratiques du changement qui deviennent habituelles et systématiques (Autissier D. et al., 2018).

Le changement dans le système éducatif est confronté à des défis déterminants : Le défi du temps, le défi de la reproduction d'une réforme réussie dans un autre pays, le défi des interdépendances des composantes du système éducatif et le défi de la réforme intégrée (Ndoye M., 2020). La réussite ou l'échec de la démarche du changement peuvent apparaître lorsque l'évaluation du processus est réalisée, qui serait en mesure de rendre compte par rapport aux objectifs précédemment identifiés. Une fois le succès de la démarche est assuré, il importe de réfléchir à la pérennisation en optant à la modélisation des projets où la convergence entre la conception stratégique et les actions sur le terrain d'une manière harmonieuse (Nantel Y., 2020).

Seulement, l'histoire nous a montré que le changement n'est pas simplement une volonté de l'État, mais il existe des facteurs exogènes qui imposent le recours au changement, tel que la crise sanitaire covid-19.

Le changement peut être qualifié du radical quand le motif de son déclenchement est la survenue d'une crise. C'est le cas de la crise sanitaire covid-19 qui a ébranlé le cours normal de tous les domaines, dont l'éducation (Ben Abdallah L., Ben Ammar-Mamlouk Z., 2007).

En adoptant l'approche du changement du type de gestion de projet, la planification surgit comme un facteur prioritaire pour opérationnaliser le changement selon ses autres étapes qui défilent au fur et à mesure de son avancement (Autissier D., Moutot J-M., 2003).

Cette crise a révélé que le monde constitue une seule entité dans laquelle de fortes interdépendances sont établies. Elle a pris naissance en Chine et s'est propagée par la suite à



travers le monde. Elle s'est manifestée par des déséquilibres ayant touchés presque tous les secteurs et pratiquement tous les pays (Meirieu P., 2020). Deux tiers des pays à faible ou moyen revenu ont réduit leur budget consacré à l'éducation à la suite des répercussions négatives sur leur économie, selon un rapport (UNESCO et Banque Mondiale, 2021) conjoint entre l'UNESCO et la BM. Devant ce fait, l'éducation a besoin de renouveler les méthodes d'apprentissage pour garder la continuité pédagogique et éviter l'exacerbation des inégalités en éducation au moment des crises (Meirieu P., 2020). L'exigence de changement des modes d'enseignement peut s'inspirer de l'expérience de gestion de ce domaine pendant la crise où l'utilisation du numérique a pris de l'ampleur devant le besoin accru et incontournable de l'enseignement à distance.

### **3.2. Changement à travers le numérique**

Les auteurs mentionnent que le concept de « conduite du changement » est apparu avec les projets à caractère informatique (Autissier D. et al., 2018). C'est ce qui explique que, récemment, les changements sont multiples et prennent source de la révolution numérique. Ils sont perçus comme des événements dont l'aboutissement est de revenir à un état de stabilité. Ils n'interviennent pas seuls, mais ils sont complétés par une stratégie de transformation qui vise le niveau macro (Autissier D. et al., 2018).

Les sciences de l'information et de la communication ont abordé la thématique des TIC dans les organisations à travers des recherches. Celles-ci étaient menées pour évaluer le rôle de ces TIC dans la production du changement au sein de sa structure organisationnelle. Parmi les auteurs ayant mené ces recherches, nous citons Patrick Gilbert (Professeur en sciences de gestion à l'IAE de Paris et chercheur au groupe GREGOR) qui a conclu que la réussite du changement est tributaire des processus d'apprentissage résultant des changements organisationnels (Cordelier B. et Montagnac-Marie H., 2008).

L'émergence des TIC en éducation a fourni une assurance et des prémices du changement dans ce domaine. A l'échelle internationale, les pays sont enclins à utiliser ces technologies massivement dans le champ éducatif. Cette orientation a renforcé sa légitimité avec la crise sanitaire puisque ces technologies sont devenues le seul recours pour conserver un seuil d'apprentissage pour les élèves contraints de ne pas fréquenter l'École en raison du confinement imposé par les États. Ces technologies offrent des opportunités d'apprentissage individualisé pour les élèves (Lameul G., Loisy C., 2014).

Le recours à l'enseignement à distance, défini par Vassilis Komis (Professeur titulaire en sciences de l'éducation à l'Université de Patras en Grèce), comme : « tout processus d'enseignement où tuteurs et apprenants sont éloignés géographiquement (gestion de l'espace) et gèrent de manière souple et quasi autonome leur activité (gestion du temps) » imposé par la crise sanitaire est un exercice dans lequel la performance des acteurs éducatifs est mise à l'épreuve. Les défis intrinsèques au changement de mode d'enseignement basé sur l'apprentissage à distance où le numérique est devenu le garant de la continuité pédagogique, sont liés essentiellement à la production du contenu numérique en nombre suffisant et leur utilisation par les élèves et l'évaluation des acquis de ces derniers. Rapporté par A. Hantem (2020), des chercheurs ont tenté d'identifier les traits qui distinguent l'enseignement à distance. Les quatre caractéristiques ayant surgi par leurs recherches sont : l'accessibilité – et souplesse, la contextualisation (Apprendre dans un contexte immédiat) (Drissi M-M. et al., 2006), la flexibilité (temporelle et spatiale) (Perriault J., 1999) et l'interaction et le travail collaboratif.

L'utilisation des TIC à l'École est susceptible de motiver les élèves à apprendre facilement et à s'intégrer davantage dans un environnement qui leur est habituel. Cependant, l'intégration de ces TIC peut être soumise à des restrictions inhérentes au manque ou à l'absence de

ressources informatiques dans les Écoles et à l'incapacité des enseignants à enseigner avec ces technologies parce qu'ils n'ont pas été formés sur leur utilisation ou par manque de motivation (Balanskat A., 2006).

Le recours modeste à l'usage pédagogique des TIC par les enseignants dans les Écoles est susceptible d'engendrer une déception, voire, une inactivité chez les élèves vis-à-vis des modes d'apprentissage incapables d'accompagner la révolution numérique (Bouvier A., 2014). En outre, L'expérience de la pandémie COVID-19 a montré que les inégalités en termes d'apprentissages sont susceptibles d'être accentuées. Les enfants issus des familles socialement aptes à fournir le matériel informatique sont les seuls à pouvoir bénéficier de l'enseignement numérique. L'éducation deviendrait alors un privilège pour ces enfants (Kammerer B., 2020). En même temps, pour maintenir la continuité pédagogique, la solidarité est devenue un impératif auquel les acteurs éducatifs ont recours pour pallier les effets de l'incertitude (Meirieu P., 2020).

Alors que le monde souffre d'inégalités en termes d'accès aux moyens technologiques, les déboires d'apprentissage, accentués par la crise sanitaire, ont relancé la revendication des partisans de la numérisation de l'École où l'enfant pourra accéder individuellement à tous les savoirs sans qu'il soit contraint de la fréquenter physiquement. Mais, les opposants à ce postulat brandissent l'aspect social de l'École qui constitue son fondement depuis la fin de la Première Guerre mondiale ; une École qui crée des liens entre les individus, toute catégorie sociale confondue (Meirieu P., 2020).

En plus des sujets concernés par cette opération, à savoir les enseignants et les élèves, trois dimensions entrent en jeu quand on recourt à cet enseignement. La création des espaces de discussion virtuelle et une interaction entre l'enseignant et les élèves à distance nous réfèrent à la dimension spatiale. Les possibilités fournies aux élèves d'apprendre selon leurs disponibilités et à leur rythme journalier, donc un mode d'enseignement flexible nous informe de la dimension temporelle. Et puis la dimension technique, qui est sous-entendue dans la définition, nous renseigne sur les outils et les techniques d'information et de communication utilisés pour réaliser cet enseignement à distance (Hantem A., 2020).

Jusqu'au là, le changement que nous avons abordé est pris dans une connotation positive où les systèmes éducatifs seraient placés dans une situation d'amélioration. Néanmoins, le changement peut revêtir une dimension négative dans le contexte de la pandémie de COVID-19 avec ce qui a été qualifié de double choc par la Banque Mondiale (Groupe de la Banque Mondiale, 2020). Ces chocs simultanés et liés ont impacté la qualité de l'éducation. D'abord, par la fermeture des Écoles, ayant suscité le creusement des inégalités scolaires et incitées à l'abandon scolaire. Ensuite, en causant un impact négatif sur l'économie des pays suite aux effets du confinement. Cela a réduit le financement de l'éducation et engendré la déscolarisation des élèves suite aux contraintes financières des familles qui ont perdu leurs sources de revenus à cause de confinement. Le rapport de cette institution internationale a alerté, ainsi, les États des conséquences négatives sur le long terme. Tenant en compte les aléas susceptibles d'aggraver cette situation, comme prédit par cette institution, les pays sont appelés à revoir leurs politiques éducatives de façon à ce qu'elles soient souples et adaptées à cette période de crise afin d'affronter ces contraintes avec une visibilité affirmée et étudiée. Cette Banque considère que le changement des modalités d'enseignement durant la crise sanitaire aurait des conséquences négatives sur la qualité des acquis, des compétences et l'avenir des jeunes. Elle estime que cette crise a exacerbé les difficultés des systèmes éducatifs qui sont déjà en crise dans plusieurs pays dans le monde. Cette crise a provoqué une situation inhabituelle dans laquelle 1,6 milliards d'enfants (l'équivalent de 94 % des élèves de la planète) se sont absents, forcément, des Écoles en mois d'avril 2020. La continuité pédagogique était assurée par les modes d'enseignement à distance et hybride. Le

bouleversement des modes de gestion de l'éducation a produit des inégalités et des pertes d'apprentissage même pour les pays à revenu élevé. Le fardeau était incommensurable pour les familles démunies qui étaient résignées devant le manque ou l'absence de moyens et matériels nécessaires pour l'enseignement à distance.

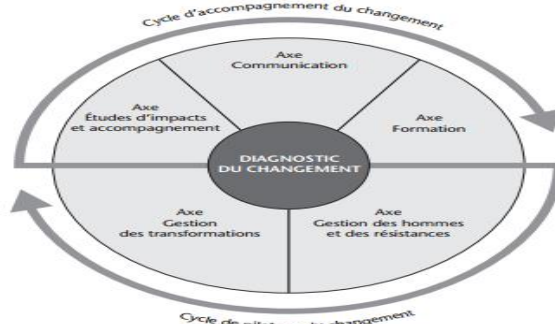
Durant cette période, le Maroc a changé le mode d'éducation en adoptant les TIC dans l'enseignement à distance comme mode d'éducation contemporain qui remplaçait le mode d'éducation classique.

#### 4. Évaluation du processus du changement au sein de l'École marocaine

En vue de comprendre si le travail mené par le Ministère en charge de l'éducation correspond à des normes de conduite du changement au sein des organisations, on a eu recours à un modèle qui reflète le processus de conduite du changement initié par David Autissier (2003) et Jean-Michel Moutot (2003). En se référant à ce modèle, on tentera de décrire et d'appréhender l'évolution du changement instauré dans le système éducatif marocain, avec l'adoption de l'enseignement à distance, lors de la période de la crise sanitaire. Cela, en confrontant le contenu de ce modèle avec les pratiques d'enseignement mises en œuvre durant cette période de crise.

Ce modèle identifie deux cycles, qui commencent par un diagnostic au préalable, pour mettre en œuvre le changement dans les organisations comme indiqués dans le schéma suivant :

Figure 1 : Modèle de conduite du changement



Source : Autissier et Moutot (2016, p. 33).

Conformément aux axes contenus dans chacun des deux cycles de ce modèle, on va tenter d'entreprendre l'exercice de confrontation des informations de ce modèle avec les pratiques d'enseignement adoptées pendant la crise sanitaire, tout en restant dans l'analyse des grands éléments.

##### 4.1. Etape de diagnostic

Le processus de conduite du changement démarre avec une étape de diagnostic. Celle-ci consiste à cadrer les contours du changement souhaité, en définissant l'intérêt du changement, ses objectifs, ses résultats et en identifiant ses acteurs concernés et leurs missions par ce changement, (Tahrabouch M. et al., 2003).

Selon l'UNESCO, 191 pays ont fermé leurs Écoles suite à la pandémie COVID-19. C'est ce qui a fait que les décisions étatiques à l'échelle mondiale ont basculé du mode d'enseignement présentiel au mode d'enseignement à distance. Le Maroc n'a pas fait l'exception, le Ministère en charge de l'Éducation a procédé à des changements de gestion de l'éducation où l'École est devenue une entité virtuelle avec l'adoption de l'enseignement à distance. Ce mode d'enseignement imposé par la crise sanitaire, fondé sur un référentiel de réforme, a généré des opportunités du changement et de réforme sans pour autant négliger les limites qu'il a produites. Dans les formes des changements établies par Giroux en 1991, le

changement actionné dans le système éducatif marocain pendant la crise sanitaire peut être qualifié du changement en profondeur majeur. Car, ce changement marque une rupture totale avec les pratiques d'enseignement préalables et il est orienté vers l'instauration d'un nouvel équilibre (Autissier D., 2018), ne serait-ce que provisoire.

Cette crise sanitaire a contraint 85% des élèves et des étudiants à l'échelle mondiale à ne pas fréquenter l'École (Groupe de la Banque Mondiale, 2020). Des organismes internationaux tels que la Banque Mondiale, l'UNESCO, l'UNICEF et le Programme Alimentaire Mondiale se sont regroupées dans une « coalition mondiale pour l'éducation », et ont communément développé un cadre (référentiel) pour la réouverture des écoles afin d'assurer la continuité pédagogique pendant cette période (BM, PAM, UNICEF, UNESCO, 2020). Ce cadre, réalisé dans l'urgence, constitue un regard techniciste de ces organismes qui s'avère très général et ne reflète en aucun cas la spécificité de chaque pays. Le Maroc était appelé à contextualiser ce cadre et le développer davantage selon les orientations de sa réforme éducative dans l'espoir de maintenir un niveau de qualité d'éducation acceptable.

La crise sanitaire a mis à rude épreuve la qualité de l'éducation. Pour répondre aux normes de cette qualité, l'Instance Nationale d'Évaluation (INE, 2021) rapporte que l'UNESCO a défini quatre facteurs supposés conduire vers la qualité de l'éducation : 1- Le niveau de technologie dont dispose le pays, y compris les ménages. 2- La pertinence du contenu pédagogique et sa capacité à être diffusé facilement. 3- L'habileté des enseignants à accomplir leur travail d'enseignement via les TIC et la compétence des parents à assurer l'accompagnement de leurs enfants dans ce nouveau mode d'enseignement. 4- La possibilité de mener un travail de suivi et d'évaluation régulier à ce mode d'enseignement et aux résultats obtenus (INE, 2021).

L'organisation fédératrice du changement pourrait accroître les probabilités que celui-ci réussisse pourvu qu'elle s'inscrive dans une approche rigoureuse qui lui confère le statut d'un processus permanent. Cela permet de forger les acteurs aux pratiques du changement, plutôt que de faire de cette approche une opération ponctuelle. Cette approche rigoureuse devrait regrouper quatre phases essentielles. D'abord, la prise de conscience qui est une sorte de diagnostic. Ensuite, la mobilisation qui consiste à établir le plan d'action et sa mise en œuvre et fédérer les efforts des acteurs importants du changement. Après, l'accélération du processus du changement, à travers le renforcement des capacités des acteurs et le déploiement soutenu des outils de ce changement, tel que : le plan de communication. Et finalement, l'institutionnalisation qui entend s'assurer que le changement prend place et mettre les moyens nécessaires pour rendre, désormais, ce changement la norme de l'organisation (Deszca G., 2019).

Les élèves sont les acteurs principaux et ils ont besoin d'un accompagnement auprès de leurs enseignants en vue de garantir le bon déroulement de l'enseignement à distance. En même temps, l'intégration des TIC en temps normal dans l'école marocaine n'atteint pas encore le niveau optimal espéré par les acteurs. Cette situation a impacté l'enseignement à distance lors de la pandémie (INE, 2021).

Le changement à travers le numérique est déjà initié au Maroc avant même l'apparition de la crise sanitaire. Il apparaît, à travers l'analyse des grandes réformes éducatives au Maroc du troisième millénaire que ces orientations conduisent vers l'instauration d'une École alimentée par les contours de l'évolution numérique (Depuis le début du 3ème millénaire, la stratégie numérique au Maroc est passée par quatre phases : le plan quinquennal (1999-2003), la stratégie e-Maroc 2010 (2005-2010), le Maroc Numeric 2013 (2009-2013) et le Maroc Digital 2020 (2017-2020)) dans le pays et nous avons pu s'arrêter sur l'existence des TIC en tant que dimension évoquée dans ces réformes. Celles-ci entendaient faire de l'enseignement à distance un tremplin pour la scolarisation dans les niveaux collégien et lycéen et dans les régions isolées et l'égalité des chances (Pilier 10, article 119 de la CNEF), l'équipement des

Écoles (Programme d'Urgence), l'adoption des bibliothèques électroniques (pilier 19, article 102 de la Vision Stratégique), le renforcement du travail collectif et collaboratif (pilier 20, article 105 de la VS), l'apprentissage tout au long de la vie (pilier 19, article 103 de la VS), la synergie entre l'entreprise et l'École (pilier 22, article 120 de la VS) et la diversification des modèles de formation et de soutien parallèle à l'éducation scolaire (pilier 7, article 39 de la VS). En outre, l'adoption de la loi-cadre 51-17 relative au système de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique encourage ce mode d'enseignement (article 48), son intégration dans l'enseignement (article 33), la promotion de la qualité des apprentissages et sa généralisation (article 33) et le développement de cet enseignement à distance à travers les programmes de coopération et du partenariat internationaux (article 48). L'arsenal juridique est renforcé avec l'adoption du décret n° 2.20.474 (15 juillet 2021) relatif à l'enseignement à distance (INE, 2021).

Sur le plan organisationnel, le Ministère de l'Éducation dispose de structures officielles (le Centre National de l'Innovation Pédagogique et de l'Expérimentation (décret N° 2.02.382 du 2002) et la Direction du Système d'Information (du même décret) et une structure fonctionnelle dénommée GENIE (Généralisation des TIC dans l'éducation), créée en 2005 (Rechidi N., Bennani H., 2020), qui entendent promouvoir et développer l'utilisation des TIC pour l'éducation.

Tous ces éléments énoncés dans cette phase de diagnostic ne constituent qu'un préalable pour entamer deux cycles du processus du changement.

## **4.2. Cycle d'accompagnement du changement**

Ce cycle contient les leviers suivants :

### **4.2.1. Phase de la communication**

C'est le moment de prendre contact avec l'ensemble des acteurs et les personnes concernées par le changement. Le but étant de leur délivrer les informations nécessaires pour entamer ce changement dans les bonnes conditions et garantir à ce que ces acteurs puissent bien assimiler la portée du changement (Tahrabouch M. et al., 2003).

Les nord-américains ont senti l'importance du rôle des acteurs du changement dans l'accompagnement du changement par la communication. Ainsi, l'approche managériale de Kotter (1996) insiste sur la communication récurrente afin de consolider le pourquoi du changement (Autissier D. et al, 2018).

Pour satisfaire l'objectif de faire connaître et comprendre les enjeux et la vision du changement souhaité, le rôle de la communication est tenu d'être véhiculé à bon escient. Ce rôle consiste fondamentalement à changer de représentation chez les individus à travers cette communication.

Cette communication est de type interactif dans lequel trois éléments entrent en jeu : un, la nécessité de comprendre les raisons d'opter pour le changement. Deux, la vision qui détermine l'orientation du changement. Et trois, la confiance que le changement ait lieu en prenant en considération l'expérience de l'entité à mener ce type de défi (Mermet D., Breney C., 2017).

En même temps, la communication doit être proactive et tenue selon des normes bien maîtrisées et adaptées en fonction des objectifs fixés, d'une manière à atteindre les résultats espérés (Autissier D., Moutot J-M., 2003).

Pendant la crise sanitaire, le Ministère de l'Éducation marocain a instauré des comités de veille aux niveaux central, régional et provincial et a procédé à la sensibilisation des élèves, des enseignants et des familles sur les nouvelles démarches mises en place.

La communication des informations et des décisions prises ont été fournies selon des canaux utilisés par le Ministère de l'Éducation Nationale : site web, télévision et radios nationales,



page Facebook, les communiqués, conférence de presse. Les informations véhiculées servaient aussi à communiquer à tous les acteurs l'intérêt d'adhérer au nouveau mode d'enseignement. Afin d'aboutir à cette fin, la communication fournit, selon l'approche discursive, le plan d'action dans lequel sont déterminés : l'orientation du changement, les règles et les normes à adopter, et surtout l'implication des acteurs pour qu'ils soient bien outillés durant la mise en œuvre du changement (Pesqueux Y., 2008).

À cet effet, le changement peut développer des compétences comme il risque d'en détruire d'autres. Ainsi, pour asseoir le changement, il incombe que ses acteurs directs soient formés (Ben Abdallah L., Ben Ammar-Mamlouk Z., 2007).

#### **4.2.2. Phase de la formation**

C'est une étape dans laquelle les acteurs directs du changement déjà identifiés sont formés selon les besoins, afin d'assurer un accompagnement réussi du changement (M. Tahrabouch et al., 2003).

Le Ministère en charge de l'éducation au Maroc a introduit les TIC au profit des enseignants d'une manière à leur permettre d'acquérir les notions indispensables pour la formation à l'ère du numérique par excellence. Des formations ont été dispensées, avant que l'apparition de la pandémie, sans qu'elles soient obligatoires. Par conséquent, certains enseignants se sont désintéressés volontairement. Et au moment de la crise sanitaire, ils se sont retrouvés dépourvus de compétences technologiques nécessaires pour pourvoir les cours à distance à l'intention de leurs élèves (Louiz D., 2020). Le besoin d'établir le lien avec ceux-ci est primordial dans le but de leur dispenser des cours à distance. À cet égard, des plateformes ont été lancées, en plus des cours enregistrés et diffusés dans les chaînes de télévision marocaines. La création de la plateforme numérique TilmidTice, qui contient des cours dans toutes les matières et pour tous les niveaux scolaires, entendait suppléer à l'arrêt des cours en présentiel. Mais, comme plusieurs élèves souffraient de problèmes de connexion au réseau internet, le Ministère en charge de l'Éducation a fait en sorte que l'accès au contenu de cette plateforme serait gratuit. Néanmoins, cette gratuité ne concernait pas les capsules de vidéos (Des vidéos qui étaient l'œuvre des professeurs) sur YouTube qui étaient majoritaires (Communique du MEN du 2 mars 2020). C'est ce qui a privé les élèves sans connexion internet de suivre ces cours, jusqu'au 12 juin 2020 où l'accès au vidéo streaming était devenu gratuit (Communique du MEN du 12 juin 2020). La plateforme numérique Microsoft Teams constitue un espace de communication entre les élèves et les enseignants à travers des classes virtuelles (Communique du MEN du 23 mars 2020). À l'instar des établissements scolaires publics, les établissements scolaires privés pouvaient aussi bénéficier des services fournis par cette plateforme (Communique du MEN du 26 mars 2020). Le Ministère a conçu également une autre plateforme e-takwine dédiée à la formation des enseignants et des cadres administratifs et pédagogiques et d'autres portails électroniques, tel que : [www.prepadigitale.com](http://www.prepadigitale.com), qui ont servi les étudiants aux universités et dans lesquels les professeurs peuvent déposer les cours.

En plus des plateformes numériques, des chaînes de télévision ont commencé à diffuser timidement des cours pour quelques matières et certains niveaux. Plus tard, cette diffusion a été élargie pour englober l'ensemble des niveaux et des matières (Communiqués du MEN du 20 et 25 mars 2020). Même si la qualité de certaines vidéos était déplorable vu que les professeurs ne disposaient pas de matériels informatiques adaptés à l'enregistrement des cours avec une qualité professionnelle. Ce Ministère a essayé d'appuyer ces outils d'apprentissage par des activités de la vie scolaire à travers des concours artistiques (Revue du MEN, 2020) et sportifs (Communique du MEN du 18 mai 2020), des prix culturels et des affiches publicitaires (Revue du MEN, 2020).

En même temps, au moment où l'utilisation des réseaux sociaux connaît un essor croissant auprès de la population, les enseignants et les élèves ont eu l'idée de créer des groupes sur Whatsapp et des pages sur Facebook pour faciliter l'accès aux cours d'apprentissage. La performance de cette initiative n'a pas été prouvée faute de son évaluation. Le suivi et l'évaluation de ce processus sont incontournables pour tenir informés les initiateurs du changement de son évolution.

### **4.3. Cycle de pilotage du changement**

Le contenu de ce cycle est axé essentiellement sur le suivi de l'adhésion des acteurs et de la réalisation du changement et de son évaluation.

#### **4.3.1. Phase de gestion des hommes et des résiliences et des transformations**

Avant que le processus du changement devienne une tâche qui peut être confiée aux acteurs de l'organisation, il était auparavant un ensemble d'actions menées par des entités externes à l'organisation. Il s'appuyait seulement sur les leviers suivants : l'accompagnement des individus, la communication et la formation (Autissier D., 2018). Sauf que, la probabilité d'échec de la conduite du changement augmenterait lorsque ceux-ci se limitaient à faire uniquement de la formation et de la communication. Cet échec pourrait, aussi, être lié à la réticence et/ou la résistance de ses acteurs.

Bien que certaines décisions étaient défavorables au changement et les acteurs hésitaient et ne s'attendaient pas à l'adoption de l'enseignement à distance, le basculement vers ce nouveau mode d'enseignement était à la fois une obligation juridique et une fatalité exigée par la propagation de la pandémie (Autissier D., Moutot J-M., 2003). Partant, les récalcitrants à l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes ont compris que les TIC étaient le seul moyen de maintenir la continuité pédagogique. Donc, cette étape du changement forcé était nécessaire (Louiz D., 2020).

Malgré que, David Autissier, Kevin Johnson et Emily Metais-Wiersch rapportent que Lewin (approche sociologique dans les années 1950) considère que les individus préfèrent garder leur position de confort que de s'aventurer à changer leurs pratiques habituelles ; Or, cette résistance des individus tend à changer en faveur d'adhésion au processus du changement pourvu qu'un travail de préparation ait lieu. Et ce, grâce aux « focus groupes de Lewin » (Autissier D., 2018).

L'approche collaborative du changement, construite depuis les années 2000 avec l'émergence en masse des projets digitaux et la mise en valeur des pratiques innovantes, prône la co-construction du changement et la mise en écart des démarches descendantes dans lesquelles les acteurs sont sollicités pour un travail du changement fondé sur l'intelligence collective (Autissier D., 2018).

À cet effet, D. Mermet et C. Breney affirment que le travail de construction commun avec les acteurs est un prérequis pour réussir la conduite du changement. Ce dernier, exige à ce que la prise de conscience, la volonté et la maîtrise de la vision soient des prérogatives que le top management est censé maîtriser en premier lieu. Par conséquent, un cadrage pertinent est susceptible de mener vers l'adhésion des acteurs au processus du changement avec une visibilité éclairée (Mermet D., Breney C., 2017). Un article paru dans le site de la banque mondiale (Banque Mondiale, 2021), estime que les décideurs sont appelés à adopter des méthodes pour garantir que les enseignants utilisent les TIC d'une manière qui mène à transformer leur utilisation au bénéfice de l'enseignement : 1. il ne suffit pas d'offrir des formations à ces enseignants, mais, il faut aussi travailler sur le changement de comportement. 2. La consécration de ce changement est possible grâce à l'intégration des TIC dans la pratique régulière de l'enseignement en classe. 3. La participation des enseignants

dans le travail de diagnostic de leurs failles d'utilisation des TIC. Sur la base desquelles, les décideurs prennent les décisions convenables pour apporter les solutions et déterminer si les TIC font partie réellement de la solution à ces dysfonctionnements. 4. Ces décideurs sont appelés à assurer un suivi permanent de l'utilisation de ces TIC afin de combler aux lacunes des enseignants de cette pratique régulière des technologies en enseignement.

En pratique, les enseignants, bien qu'ils soient les acteurs clés du changement en éducation, ils n'avaient pas tous le même engouement et les mêmes compétences pour enseigner via les TIC (M. Tahrabouch et al., 2003).

En revanche, certains enseignants étaient impliqués, durant la crise, via les réseaux sociaux, pour concevoir et partager des capsules et vidéos pédagogiques au profit des apprenants.

Les parents d'élèves sont des acteurs cruciaux dans l'apprentissage de leurs enfants en tout temps, et en l'occurrence lors de la pandémie. Durant cette période de crise, les parents étaient très sollicités et mobilisés plus qu'avant en vue d'accompagner leurs enfants dans l'apprentissage à distance (Louiz D., 2020).

Pendant l'implémentation du changement, les acteurs ont besoin de plus de marge de manœuvre afin de concrétiser ce changement avec les nouvelles configurations de l'organisation leur permettant d'acquérir de nouveaux savoirs et s'inscrire dans la lignée de l'innovation (Autissier D., 2018). Cela rejoint le postulat de M. Crozier selon lequel l'organisation a intérêt à fournir plus d'autonomie à ses acteurs, ce qui va leur permettre de mieux sentir leur appartenance à cette organisation et être plus efficace et très rentable (Crozier M. et Friedberg E., 1977).

En outre, l'absence d'une stratégie de gestion de crise sanitaire du Ministère de l'Éducation au Maroc, a perturbé le processus de changement et d'adaptation à la nouvelle configuration, imposée par cette crise. Pour autant, le caractère imprévisible de la crise sanitaire n'a pas réprimé ce Ministère à fournir des efforts incessants pour atténuer les effets du confinement sur le déroulement de l'année scolaire (Naji A., 2020). La tenue de l'évaluation de cette étape serait apte à élucider la pertinence de la démarche du changement.

#### **4.3.2. Phase de l'évaluation**

C'est une phase durant laquelle on procède à l'évaluation du degré d'information, de compréhension, d'adhésion et de participation des acteurs (M. Tahrabouch et al., 2003).

Dans l'absence de stratégie de gestion de crise et face à l'urgence de réagir, le début de la tenue de l'enseignement avec ce nouveau mode a suscité des critiques de la part de la société et généré des difficultés de gestion de la crise. En essayant de cerner et comprendre ces difficultés, des solutions y ont été proposées progressivement par le Ministère de tutelle. A défaut, un plan de mise en œuvre du mode d'enseignement à distance a été établi dans l'urgence (INE, 2021).

Au niveau opérationnel, le Ministère de l'Éducation a procédé à la création de comités de veille sur tous les niveaux du système éducatif, la sensibilisation des acteurs éducatifs (parents, élèves et enseignants) et la création de plateformes numériques (TilmideTice, Microsoft Teams, e-Takwine), l'enrichissement des activités parascolaires et l'utilisation de WhatsApp, Facebook pour dispenser des cours au profit des élèves.

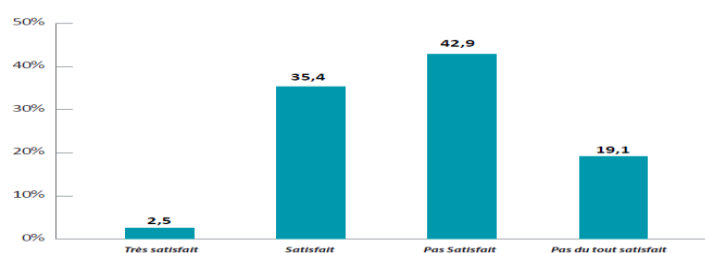
En plus des enquêtes réalisées par des chercheurs, ce Ministère a recouru à l'évaluation de l'expérience de l'enseignement à distance pour mesurer l'étendue de ses effets et son impact sur les apprentissages des élèves. À cet égard, il a lancé un sondage (le 10 mai 2020) auprès des familles, des élèves et des enseignants et une évaluation (le 12 au 22 mai 2020) sous la supervision de l'inspection générale des affaires pédagogiques du Ministère. Les résultats des sources officiels et ceux des autres enquêtes de recherches sont mitigés.

Les acteurs éducatifs se trouvaient au cœur d'une situation inédite. Le changement au sein de l'École, précisément, et dans le système éducatif, généralement, ne se fait que si ces acteurs en sont convaincus et disposent des compétences et des outils aptes à le mener. Les responsables du Ministère ont mobilisé des moyens pour maintenir la continuité pédagogique avec des mesures organisationnelles et techniques jugées importantes (Naji A., 2020).

Selon une étude (Hantem A., 2020).réalisée auprès des étudiants du cycle de l'enseignement supérieur, il apparaît que la plupart d'entre eux sont satisfaits quant aux mesures prises par ce ministère pour assurer la continuité pédagogique.

En revanche, la plupart des enseignants expriment la non-satisfaction aux mêmes mesures, selon le graphique suivant :

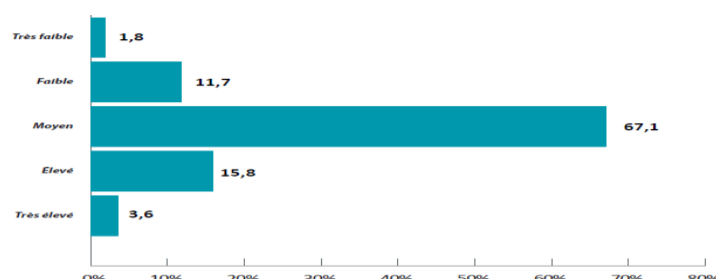
**Graphique 1 : niveau de satisfaction des enseignants de l'expérience de l'enseignement à distance au Maroc (%)**



*Source : INE-CSEFRS- Enquête sur l'enseignement au temps de Covid-19 au Maroc-2021, rapport thématique. p.42.*

En dépit du taux faible des enseignants ayant été formés aux TIC (la formation a ciblé l'aspect technique au dépend de l'aspect pédagogique), leur mobilisation était forte (Rechidi N., Bennani H., 2020). Et il semble que plus de la moitié des enseignants maîtrisent les technologies, comme le montre ce graphique :

**Graphique 2 : niveau de maîtrise du numérique par les enseignants (%)**



*Source : INE-CSEFRS- Enquête sur l'enseignement au temps de Covid au Maroc-2021, rapport thématique. p.38.*

Par ailleurs, un article publié dans le site de la banque mondiale (Banque Mondiale, 2021) mentionne que, contrairement à l'idée de la capacité des TIC de révolutionner le domaine de l'éducation, la pandémie a révélé que le changement n'est pas imminent. Car, la résistance parvient d'une catégorie d'enseignants qui ne sont pas enthousiastes à l'utilisation des technologies dans l'enseignement. Partant, la banque mondiale (Groupe de la Banque Mondiale, 2021) conclut que la perte des apprentissages pendant la pandémie est due à la mauvaise intégration de ces TIC.

Quant aux parents, la majorité des parents analphabètes ne pouvaient pas aider leurs enfants à apprendre via l'enseignement à distance, en dépit de l'engagement dont ils ont fait preuve lors de cette période de crise (Rechidi N., Bennani H., 2020).

De surcroit, l'absence ou le manque d'équipement pour certains élèves accentue le problème d'égalité des chances d'apprentissage. Il s'avère que la qualité de l'enseignement serait

impactée par ce manque de matériel, puisqu'il est estimé que seulement 40 % des élèves disposent d'ordinateurs (OCDE, 2019).

Une enquête de Haut-Commissariat au Plan (2020) a révélé que 51 % des ménages avec des enfants scolarisés au primaire et 48 % au collège avaient des difficultés liées au manque de moyens logistiques pour profiter de l'enseignement à distance au moment de la pandémie COVID. Pour le même motif, les ménages en ont souffert, mais pour les enfants du collège (INE, 2021).

Les établissements scolaires montrent un sous-équipement en termes d'outils informatiques et d'accès à internet. D'autant plus que les établissements équipés ne sont que partiellement utilisés (INE, 2021).

Les outils et les plateformes utilisés pour l'enseignement à distance ont servi grandement les élèves, mais seulement ceux qui disposent de la connexion internet. Si on croit à la fiabilité des résultats fournis par une étude réalisée (Rechidi N., Bennani H., 2020) à cet effet, plus de la moitié des étudiants et enseignants ont pu assurer l'interaction grâce aux TIC avec des taux respectivement de 56% et de 66%. Selon la même étude, la qualité du réseau internet semble être le premier facteur compromettant la réussite des TIC en apprentissage. C'est ce qui ressort d'ailleurs de l'étude (MEN, 2020) réalisée par le Ministère de l'Éducation qui révèle que 79 % des contraintes sont d'ordre techniques et logistiques. L'étude menée par A. Hantem, montre que 57,38 % des étudiants estiment que la qualité du réseau et l'accès à internet ne sont pas du tout satisfaisants. Ces technologies sont en mesure de fournir une certaine assurance quant à la réussite de ce mode d'enseignement, à l'accessibilité à l'éducation et à la formation et la flexibilité temporelle et spatiale pour les enseignants et les élèves. Toutefois, l'absence de moyens de vérification d'assiduité et des matériels pour certains élèves compromettent l'engagement de ceux-ci pour suivre régulièrement les cours (Rechidi N., H. Bennani, 2020).

Alors que le Projet GENIE a échoué à sa mission, selon la Cour des comptes (Cour des comptes, 2014), ce Ministère a recouru à des solutions immédiates, en l'occurrence la production des ressources pédagogiques pour qu'elles soient diffusées en ligne, sur les plateformes et sur les chaînes de télévision.

Au moment des examens du baccalauréat, ce Ministère s'est limité aux seules leçons enseignées avant la survenue de la pandémie COVID-19. Ce choix entendait octroyer les mêmes chances de réussite pour tous les enfants (Naji A., 2020).

Le Maroc à l'instar des pays du monde devrait se pencher sur l'exploitation des leçons inhérentes à la gestion de l'éducation pendant la crise sanitaire sans précédente. La Banque Mondiale (2020) estime que ces leçons concernent le domaine numérique qu'il est crucial d'en utiliser en éducation, le développement des compétences des enseignants, l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants en exploitant les technologies, le rôle incontestable des parents dans l'amélioration des acquis et de suivi de leurs enfants et l'importance des équipements numériques chez les familles pour renforcer la résilience de l'École et des systèmes éducatifs (Banque Mondiale 2021).

## 5. Conclusions

L'École marocaine, perçue comme une organisation, semble emprunter la voie du modèle fondé sur le changement et l'adaptation au contexte de la crise sanitaire.

Le modèle de "Autissier et Moutot" nous a permis de mesurer le changement engagé dans le système éducatif marocain en passant du mode d'enseignement présentiel au mode d'enseignement à distance à travers le numérique.



Selon l'analyse documentaire à laquelle nous avons eu recours, le contenu des étapes sur lesquelles est fondé ce modèle tantôt respecté, tantôt incomplet ou inadapté au changement souhaité.

**Au niveau de diagnostic** : Comme le changement était imposé par la crise sanitaire, l'urgence de réagir a poussé le Ministère en charge de l'éducation au Maroc à recourir au diagnostic des capacités numériques de son système éducatif de mener le changement. Ce diagnostic a montré que ce système dispose de moyens limités pour entretenir ce changement en bonne et due forme.

**Au niveau du cycle de la conduite du changement** : il est relevé que la communication a été maintenue, mais avec une cadence irrégulière. Quant à la formation des acteurs, il apparaît que seulement une partie de ceux-ci étaient déjà formés sur les TIC, d'autant plus que, le manque de moyens techniques et la résistance de certains acteurs au changement avaient limité l'atteinte des résultats souhaités par ces formations.

**Le deuxième cycle comprend deux sous niveaux** : la gestion des résiliences et l'évaluation. Il a remarqué que le premier sous niveau a montré les difficultés de mener le changement face à la maîtrise limitée des TIC et la résistance de certains enseignants, comme étant des acteurs clés pour l'enseignement à distance via les TIC. Le deuxième sous-niveau a révélé que l'évaluation menée par le Ministère de l'Éducation Nationale était incomplète et ne renseigne pas sur tous les aspects du changement. En outre, cette évaluation a montré des réussites comme des manquements dans la gestion de cette crise, et en même temps, l'utilité des TIC pour mener le changement en éducation.

Nous avons déduit, selon les documents consultés, que cette crise a mis à l'épreuve ce système éducatif pour engager le changement. Elle a dévoilé que la stratégie éducative du Maroc pour la gestion des risques n'est pas bien préparée.

Nous avons noté aussi l'effort consenti par le Ministère de l'Éducation et les autres acteurs de l'École pour pallier les conséquences de la crise sanitaire sur l'éducation et garantir le changement souhaité. Des études scientifiques ont montré que la satisfaction des acteurs de l'École vis-à-vis de la gestion de la crise par le Ministère est acceptable. Le rôle des acteurs éducatifs, en l'occurrence les parents et les enseignants, est jugé important pour s'inscrire dans le changement et à l'aboutissement de la réforme dans le champ éducatif. Toutefois, cet enseignement se heurte à des défis liés essentiellement à la mentalité traditionnelle de certains acteurs et leur formation pour assurer une transition fluide vers le nouveau mode d'enseignement, l'accès au réseau internet et le manque de moyens pour se procurer le matériel informatique.

Ce changement est porteur de leçons pour le système éducatif marocain, puisqu'il interroge sa capacité à la résilience devant les crises probables dans le futur.

C'est pour cela que l'exploitation de cet article et d'autres similaires est en mesure d'orienter le système éducatif à élaborer une stratégie de gestion de crise, dans laquelle les TIC pourraient être le fédérateur du changement des modes de gestion de l'éducation.

## Références

- (1). Alter N. (2012) « Sociologie du monde du travail ». Revue CAIRN, collection Quadrigue. Editeur Presses Universitaires de France. pages 5 à 24.
- (2). Article 14 du décret N° 2.02.382 par le 6 Joumada premier 1423 (17 juillet 2002) relatif aux attributions et à l'organisation du Ministère de l'Éducation Nationale.
- (3). Autissier D. et al. (2018). Conduite du changement : concepts clés. 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs. 3e édition. Dunod.
- (4). Autissier D., Moutot J-M. (2003). Pratiques de la conduite du changement, Comment passer du discours à l'action. Dunod.
- (5). Balanskat A. and al. (2006). A review of studies of ICT impact on schools in Europe. (EUN). European Schoolnet in the framework of the European Commission's ICT cluster.
- (6). Banque Mondiale. (2021). « Face aux conséquences de la COVID-19 sur l'éducation, il faut agir vite et efficacement ». Lien suivant :[https://www.banquemonde.org/fr/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide?cid=ECR\\_E\\_newsletterweekly\\_FR\\_EXT&deliveryName=DM92513](https://www.banquemonde.org/fr/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide?cid=ECR_E_newsletterweekly_FR_EXT&deliveryName=DM92513).
- (7). Bélanger L., Mercier J., (2006). Auteurs et textes classiques de la théorie des organisations. Presses de l'Université Laval du Québec. 575 p.
- (8). Ben Abdallah L., Ben Ammar-Mamlouk Z. (2007). Changement organisationnel et évolution des compétences, Cas des entreprises industrielles tunisiennes. Cairn/4 n°226-227 | pages 133 à 146. <https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2007-4-page-133.htm>.
- (9). BM, PAM, UNICEF, UNESCO. (2020) « Cadre de réouverture des écoles ».
- (10). Boutiba, R. & Kammoun, M. (2015). Comprendre « ce qui se passe dans les organisations »: Grille de lecture à travers la pensée weickienne. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXI, 333-363. <https://doi.org/10.3917/rips1.052.0333>.
- (11). Bouvier A. (2014). « Réflexions sur l'organisation du système éducatif français ». *Télescope*. vol. 20. no 2. p. 1-16, [www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol\\_20\\_no\\_2/Telv20\\_no2\\_Bouvier.pdf](http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Bouvier.pdf)
- (12). Cité par M. Tahrabouch et al. (2003). Dans l'ouvrage de D. Autissier et J.-M. Moutot, Pratiques de la conduite du changement. Comment passer du discours à l'action, Dunod.
- (13). Communiqué commun entre le Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et le Ministère de l'Industrie du commerce et de l'Économie verte et Numérique, en date du 22 mars 2020.
- (14). Communiqué du MENFPESRS en date du 18 mai 2020.
- (15). Communiqué du MENFPESRS en date du 23 mars 2020.
- (16). Communiqué du MENFPESRS en date du 26 mars 2020.
- (17). Communiqué du Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, en date du 12 juin 2020.
- (18). Communiqués du MENFPESRS en dates du : 20 mars 2020, 25 mai 2020 2020.
- (19). Cordelier B. et Montagnac-Marie H.. (2008). « Conduire le changement organisationnel ? », Communication et organisation [En ligne]. 33 | mis en ligne le 01 juin 2011. Consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/411>.



- 151-154). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2016.01.0151>.
- (42). Naji A. (2020). « Les systèmes éducatifs à l'épreuve de la Covid : l'exemple du Maroc ». Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]. n°84 | septembre 2020. Mis en ligne le 01 septembre 2020. Consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9783> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9783>.
- (43). Nantel Y. (2020). « Pour conduire efficacement et harmonieusement le changement en éducation : une expérience québécoise ». CAIRN, Association Française des Acteurs de l'Éducation/Administration et Éducation, 2020/1 n° 165. Pages 95 à 101. Article disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-95.htm>.
- (44). Ndoye M. (2020). « Réformes éducatives : attentes et conduite du changement ». Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]. 83 | avril 2020, mis en ligne le 17 juin 2020. Consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9292> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9292>.
- (45). OCDE. (2019). Regards sur l'éducation 2019. Les indicateurs de l'OCDE.
- (46). Perriault J. (1996). Formation à distance et culture scientifique et technique. Alliage. n°29-30.
- (47). Pesqueux Y. (2008) « Un modèle organisationnel du changement ? ». Communication et organisation. 86-92. [En ligne], 33 |. Mis en ligne le 01 juin 2011. Consulté le 20 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/490> ; DOI : 10.4000/communicationorganisation.490.
- (48). Rechidi N., Bennani H. (2020). « L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise COVID-19 : Quels enseignements à tirer ? », N°4 de la Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Éducation.
- (49). Rouleau L. (2007). Théories des organisations: approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde. Presses de l'Université du Québec. 292 p.
- (50). UNESCO et Banque Mondiale, Le rapport de 2021 intitulé "Education finance watch".
- (51). وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (المفتشية العامة للتربية والتكوين) . "تقييم عملية التعليم عن البعد - المقومات والواقع والآفاق"، ملخص التقرير. (2020).