



Résilience du système éducatif marocain

**Garantir le droit à la continuité pédagogique
et à la qualité des apprentissages
en temps de crise**

- Enseignement scolaire -

Rapport N° 8/2026

**Janvier
2026**



Résilience du système éducatif marocain :

**Garantir le droit à la continuité pédagogique
et à la qualité des apprentissages
en temps de crise**

- Enseignement scolaire-

Rapport N°8/2026

Janvier 2026

Dépôt légal : 2026MO2369

ISBN : 978-9920-498-12-8

Liste des tableaux	7
Liste des figures	7
Liste des encadrés	7
Liste des abréviations	9
Introduction générale	11
Chapitre I : Cadre conceptuel et méthodologique	15
1. Cadre conceptuel	16
1.1. Continuité et qualité : une conception substantielle du droit à l'éducation	16
1.2. La crise : un processus révélateur de fragilités systémiques	18
1.3. La résilience éducative : une capacité systémique, évolutive et collective	18
1.4. Les « lieux communs » du curriculum : un prisme d'analyse de l'expérience éducative	21
2. Cadre méthodologique	22
2.1. Contexte du rapport : trois types de crises révélatrices	23
2.2. Principe conducteur	24
2.3. Problématique	25
2.4. Objectifs du rapport	26
2.5. Approches adoptées	26
2.6. Périmètre de l'analyse	27
2.7. Méthodes et techniques mobilisées	29
2.8. Limites de l'analyse	29
Chapitre II : Capacités de résilience du système scolaire marocain face aux crises	31
1. Dynamiques de résilience face aux crises	33
1.1. Résilience institutionnelle : des dynamiques d'adaptation progressive	33
1.2. Résilience curriculaire : basculement rapide vers de nouveaux modes d'apprentissage	36
1.3. Résilience communautaire : des dispositifs structurés aux solidarités émergentes	43
1.4. Résilience individuelle : une réponse plurielle selon les acteurs	51
1.5. Résilience infrastructurelle éducative	55
2. Zones de vulnérabilité révélées par les crises	57
2.1. Vulnérabilité institutionnelle : entre rigidité structurelle et manque d'anticipation et de capitalisation	57
2.2. Vulnérabilité curriculaire : fragmentation, rigidité, inadéquation et défis numériques	61
2.3. Vulnérabilité communautaire : fragilité des dispositifs, ambiguïtés des rôles et des liens éducatifs	68

2.4. Vulnérabilité individuelle : manque d'autonomie, reconnaissance limitée et pression contextuelle	74
2.5. Vulnérabilité des infrastructures : structures fragiles, fracture numérique	83
3. Éclairage thématique : la voix des apprenant.e.s comme révélateur du système en temps de crise	85
3.1. Mise en garde méthodologique	86
3.2. Ce que les élèves disent de ce qu'ils vivent : vulnérabilités, vécus et formes de résilience	86
3.3. Paradoxes du système : deux formes de résilience, un même besoin de justice	88
3.4. Ce que leurs paroles disent du système : droit à être entendu et participation	90
CHAPITRE III : De la vision à la mise en œuvre : cadres et pratiques de la résilience éducative	95
1. Cadres internationaux et régionaux de la résilience	96
1.1. Cadres internationaux de la résilience	96
1.2. Cadres régionaux de la résilience	97
2. Pratiques inspirantes : ici et ailleurs	98
2.1. Pratiques inspirantes internationales	98
2.2. Pratiques inspirantes nationales	103
CHAPITRE IV : Scénarios prospectifs de résilience éducative à l'horizon 2030 et au-delà	111
1. Fondements de la démarche prospective prospective 2030 et au-delà	112
1.1. Démarche prospective et cadre d'analyse	112
1.2. Hypothèses structurantes des scénarios	112
1.3. Architecture des scénarios et leviers stratégiques	113
2. Analyse des scénarios prospectifs	115
2.1. Scénario 1 : stabilisation et résilience d'absorption	115
2.2. Scénario 2 : adaptation guidée et résilience apprenante	117
2.3. Scénario 3 : transformation systémique et résilience structurelle	119
2.4. Vers une résilience transformatrice : simulations de chocs et choix stratégique	121
CHAPITRE V : Recommandations : la résilience, un moteur de transformation éducative	127
1. Leviers systémiques transversaux pour une résilience éducative durable	130
1.1. Réactiver la Commission nationale de pilotage et de suivi de la réforme comme levier stratégique de gouvernance résiliente	130

1.2. Élaborer un bilan critique, exhaustif, participatif et rendu public des réponses éducatives aux différentes crises	131
1.3. Documenter et structurer la mémoire éducative comme catalyseur de pilotage et de résilience	132
1.4. Mettre la recherche au cœur des dynamiques de résilience et de transformation éducative	132
2. Recommandations par dimensions de la résilience : agir maintenant, transformer durablement	133
2.1. Renforcer la résilience institutionnelle	133
2.2. Renforcer la résilience curriculaire	139
2.3. Renforcer la résilience communautaire	150
2.4. Renforcer la résilience individuelle	157
2.5. Renforcer la résilience des infrastructures éducatives	160
Conclusion générale	163
Références bibliographiques	167

Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition des acteurs mobilisés	28
Tableau 2 : Comparaison des expériences de résilience selon le type de parcours éducatif	89
Tableau 3 : Ressenti des élèves face à leur non-participation durant les crises.....	91
Tableau 4 : Synthèse comparative des formes de résilience entre le système scolaire ordinaire et les E2C	91
Tableau 5 : Adaptation pédagogique à Al Haouz après le séisme.....	106
Tableau 6 : Forces, limites, faisabilité et risques du scénario 1	116
Tableau 7 : Forces, limites, faisabilité et risques du scénario 2.....	118
Tableau 8 : Forces, limites, faisabilités et risques du scénario 3	120
Tableau 9 : Scénarios et situation projetée en 2028.....	122
Tableau 10 : Stress-Test croisé des scénarios prospectifs.....	123
Tableau 11 : Tendances sociétales impactant l'éducation	125

Liste des figures

Figure 1 : De la continuité pédagogique à la qualité des apprentissages : conditions d'effectivité..	17
Figure 2 : Cartographie des capacités de résilience appliquée au séisme	20
Figure 3 : Crises successives du SEF	23
Figure 4 : Arbre des scénarios de résilience éducative à l'horizon 2023 et au-delà	113
Figure 5 : Typologie hiérarchisée des leviers stratégiques de résilience scolaire	114

Liste des encadrés

Encadré 1 : Garantir simultanément les droits éducatifs des élèves et les droits professionnels des enseignants : un enjeu systémique fondé sur les droits de l'homme	42
Encadré 2 : Le court terme comme séquence institutionnelle propice à l'action	129

Liste des abréviations

ADHA	Agence de Développement du Haut Atlas
ALECSO	Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences
ATLV	Apprentissage Tout au Long de la Vie
AREF	Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation
CDE	Convention relative aux Droits de l'Enfant
CEU	Council of the European Union
CPCPFOD	Commission permanente des curricula, des programmes, des formations et des outils didactiques (CSEFRS)
CRMF	Centre régional des métiers de l'enseignement et de la formation
CSEFRS	Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique
DP	Direction provinciale
DSSP	Direction de la Stratégie, des Statistiques et de la Planification
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'Homme
E2C-NG	École de la deuxième chance nouvelle génération
EdTech	Educational Technology
EMIS	Education Management Information System (Système d'information pour la gestion de l'éducation).
ESISE	Explorateur du Système d'Information Statistique de l'Éducation
FSEC	Fonds de solidarité contre les événements catastrophiques
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
GRESA	Système de Gestion du Répertoire des Établissements Scolaires et Administratifs
GSI	Groupes Scolaires Intégrés
HBL	Home Based Learning (Apprentissage à domicile)
IAG	Intelligence Artificielle Générative
IIEP	International Institute for Educational Planning

INDH	Initiative Nationale pour le Développement Humain
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies
MASIRH	Système d'Information de Gestion des Ressources Humaines
MENPS	Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports
MPTF	Multi-Partner Trust Fund (Fonds de financement pluripartenaire)
NDLP	National Digital Literacy Programme
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD	Objectifs de Développement Durable
ONG	Organisations Non Gouvernementales
ONU	Organisation des Nations unies
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves
PSP	Planification Scolaire Pluriannuelle
KIX	Knowledge and Innovation Exchange Programme Partage de connaissances et d'innovations
RA	Réalité Augmentée
RRC	Réduction des Risques de Catastrophe
SDRA	School Disaster Resilience Assessment
SIGE	Système d'Information sur la Gestion de L'Education
SLS	Student Learning Space
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science, la Culture et la Communication
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international



Introduction générale

Le droit à l'éducation¹, entendu dans son acception la plus large, relève au premier chef des obligations permanentes de l'État. En période de crise, quelle qu'en soit la nature, la responsabilité de l'État est d'autant plus engagée pour en garantir l'effectivité. Ce droit ne se limite toutefois pas au seul accès à la scolarisation. En effet, il incombe à l'État d'assurer à chaque élève, quelles que soient les circonstances et les aléas, non seulement une place au sein du système éducatif, mais également la continuité des apprentissages, l'égalité et l'équité d'accès à l'éducation, ainsi qu'une formation de qualité répondant aux normes et standards universellement reconnus.

L'effectivité de ce droit s'apprécie ainsi à l'aune de la garantie réelle des apprentissages, entendus comme l'acquisition de savoirs et de compétences, mais également comme le développement chez l'apprenant de l'autonomie, de l'esprit critique, des capacités relationnelles et de la capacité de projection personnelle². Dès lors, la préservation de ces acquis dans des contextes perturbés constitue un révélateur de l'aptitude du système éducatif à assumer pleinement ses responsabilités juridiques, sociales et pédagogiques. En effet, les crises ne suspendent pas les responsabilités publiques ; elles en accroissent la portée.

Lorsque des crises imprévues ou des aléas d'origine naturelle, sanitaire ou sociale engendrent des interruptions ou des perturbations majeures plus ou moins prolongées, l'ensemble des parties prenantes de l'éducation - élèves, enseignants, familles, acteurs de l'encadrement pédagogique, responsables du système éducatif, instances de gouvernance territoriale et organisations de la société civile concernées - développent et mobilisent diverses formes de résilience en vue de préserver la continuité du service éducatif dans ces contextes exceptionnels.

Toutefois, les fermetures d'établissements, les inégalités d'accès aux ressources éducatives et numériques, ou encore l'absence de dispositifs d'écoute et de soutien ont mis en lumière un décalage persistant entre les principes déclarés et leur traduction concrète sur le terrain.

Ces constats invitent à dépasser une conception restrictive de la résilience, trop souvent limitée à la capacité individuelle des élèves et des enseignants à faire face aux situations de crise. Fonder la continuité éducative sur cette seule résilience individuelle revient à occulter les vulnérabilités structurelles et institutionnelles qui transforment des chocs, parfois naturels, en ruptures éducatives durables, et à reporter sur les acteurs les moins protégés le poids de l'ajustement.

1 Le droit à l'éducation repose sur les « 4 A » du (Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability), formulés par la Rapporteuse spéciale des Nations Unies Katarina Tomaševski, définissent les conditions que tout système éducatif doit remplir pour rendre ce droit effectif : une offre éducative suffisante, accessible à tous sans discrimination, de qualité et respectueuse des droits, et capable de s'adapter aux besoins et contextes des apprenants.

2 « Savoir-devenir » qui désigne la capacité d'un individu à se projeter dans l'avenir, à construire son parcours de manière autonome et à s'adapter aux transformations du monde. Il inclut des dimensions telles que l'aspiration, l'esprit critique, la créativité, l'adaptabilité et la conscience de soi. Cette notion est de plus en plus mobilisée dans les approches éducatives contemporaines qui reconnaissent l'élève comme un sujet en devenir, acteur de sa trajectoire personnelle, sociale et professionnelle.

Le présent rapport, fruit d'un long processus de réflexion, de concertation et d'analyse mené au sein des instances compétentes du Conseil, s'intéresse principalement aux dimensions institutionnelles de la résilience, entendues comme des stratégies et des actions déployées par les institutions, les administrations, les associations de parents d'élèves, les organisations professionnelles représentant les différentes catégories d'acteurs de l'éducation, plus particulièrement dans le secteur de l'enseignement scolaire ainsi que par les instances de gouvernance territoriale aux niveaux régional et local et les organisations de la société civile engagées dans le champ éducatif.

Dans cette perspective, la résilience éducative doit être appréhendée comme une démarche multidimensionnelle :

- elle répond, en premier lieu, à une exigence de justice sociale visant à réduire les inégalités de ressources, d'opportunités et de conditions d'apprentissage que les crises révèlent ou accentuent ;
- elle constitue, en deuxième lieu, un impératif institutionnel fondé sur la mise en place d'environnements éducatifs stables, protecteurs et participatifs, capables d'anticiper les perturbations, d'en atténuer les effets et de sécuriser les parcours éducatifs ;
- elle s'inscrit, enfin, dans une dynamique pédagogique intégrée permettant aux élèves de développer durablement leur autonomie, leur discernement et leur esprit d'initiative.

Appliquée aux systèmes éducatifs, la résilience désigne ainsi la capacité à maintenir les fonctions fondamentales d'apprentissage, d'inclusion, de protection et d'accompagnement en situation de perturbation, tout en renforçant, dans la durée, les capacités d'adaptation et de transformation.

Au Maroc, des efforts notables ont été déployés en la matière ces dernières années. Cependant, la problématique de la résilience appelle une prise en charge à la mesure des enjeux à relever. Durant les cinq dernières années, trois événements majeurs ont mis à rude épreuve le système éducatif : la pandémie de Covid 19, le séisme d'Al Haouz et les mouvements sociaux prolongés ayant affecté le secteur de l'enseignement. Ces crises ont non seulement révélé, mais également accentué, des fragilités structurelles anciennes que plusieurs travaux de l'Instance nationale de l'évaluation relevant du CSEFRS³ ont mises en évidence. Il s'agit notamment de la persistance de niveaux préoccupants de déperdition scolaire, de la faiblesse des acquis fondamentaux, des inégalités territoriales ainsi que des limites de la gouvernance du système éducatif.

Dix ans après le lancement de la Vision stratégique de la réforme 2015-2030, sa mise en œuvre demeure incomplète, lente et inégale, exposant une génération d'élèves à des risques accrus de rupture dans un contexte de transition pédagogique en cours.

3 Notamment, l'évaluation de la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation et le Cadre de performance du système (2015–2018) qui avaient mis en lumière l'écart croissant entre les ambitions réformatrices et leur concrétisation sur le terrain.

C'est dans cette double exigence d'urgence de réponse et de nécessité de refondation que s'inscrit le présent rapport du CSEFRS, intitulé « Résilience du système éducatif : garantir le droit à la continuité pédagogique et à la qualité des apprentissages en temps de crise ».

Centré sur l'enseignement scolaire, il place l'apprenant au cœur de l'analyse et adopte une approche systémique de la résilience, articulant les capacités d'absorption, d'adaptation et de transformation. Par une lecture croisée des dimensions curriculaire, institutionnelle et territoriale, il vise à identifier les vulnérabilités structurelles, à valoriser les leviers existants et à formuler des propositions opérationnelles à court, moyen et long terme, afin d'assurer, en toutes circonstances, le respect du droit de chaque élève à une éducation équitable, inclusive, protectrice et de qualité.



CHAPITRE I :

Cadre conceptuel et méthodologique

1. Cadre conceptuel

L'objet de ce rapport est d'analyser la capacité du système éducatif marocain à préserver la continuité, l'équité et la qualité des apprentissages en période de crise. Les crises récentes ont mis à l'épreuve non seulement l'organisation et le fonctionnement du système éducatif, mais aussi sa faculté à garantir des apprentissages significatifs et durables pour l'ensemble des élèves, dans des contextes profondément perturbés.

Pour appréhender ces enjeux, le rapport mobilise un cadre conceptuel permettant d'analyser les effets structurels des crises sur le système éducatif et sur l'expérience scolaire vécue. Ce cadre vise à éclairer les dynamiques à l'œuvre avant, pendant et après les crises, en articulant les dimensions institutionnelles, curriculaires, humaines et territoriales de l'éducation.

Dans cette perspective, la résilience éducative n'est pas appréhendée comme une simple capacité de réaction ponctuelle, mais comme une propriété systémique du système éducatif, étroitement liée à la qualité des apprentissages et aux conditions dans lesquelles ceux-ci sont produits. L'analyse s'inscrit dans une approche systémique, attentive à la fois aux réponses immédiates mises en œuvre en situation de crise et aux transformations structurelles nécessaires pour renforcer durablement le système.

C'est dans ce cadre que le rapport s'appuie sur deux référentiels conceptuels complémentaires : le modèle des capacités systémiques de résilience et le modèle curriculaire des « lieux communs », dont l'articulation permet de saisir finement les effets des crises sur l'expérience éducative et d'identifier les leviers de résilience à différents niveaux du système.

1.1. Continuité et qualité : une conception substantielle du droit à l'éducation

L'analyse de la résilience du système éducatif en période de crise s'inscrit dans une conception intégrale du droit à l'éducation, telle que consacrée par les instruments internationaux ratifiés par le Maroc. Ce droit ne se limite ni à l'accès formel à l'école ni à la continuité administrative du service éducatif, mais engage l'État à garantir l'effectivité d'apprentissages de qualité pour tous les élèves, y compris en contexte de perturbation.

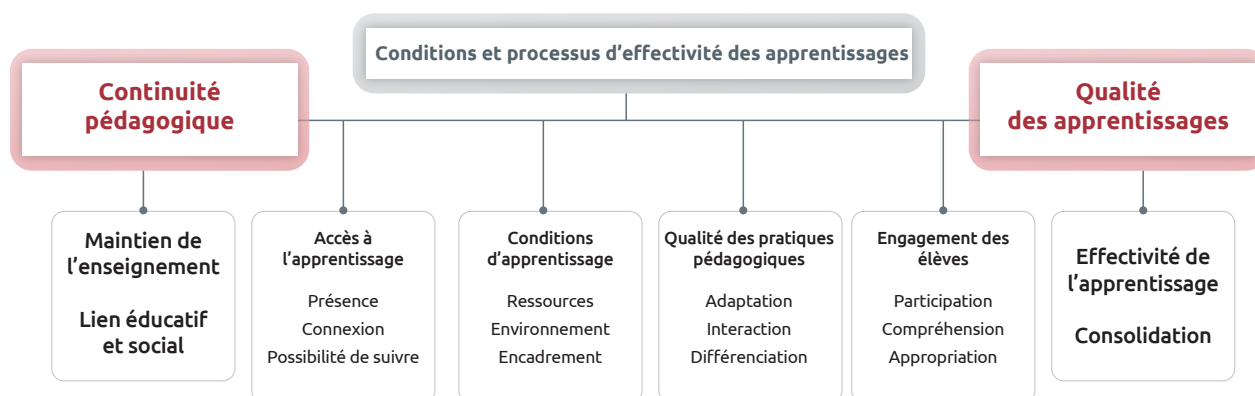
Dans cette perspective, l'éducation est entendue non seulement comme transmission de savoirs, mais comme un processus global d'apprentissage, de socialisation, de construction du sens et de développement des capacités des apprenants. La qualité des apprentissages en constitue une composante intrinsèque. Elle ne peut être dissociée des conditions dans lesquelles ces apprentissages sont produits, qu'il s'agisse des contenus enseignés, des pratiques pédagogiques, des environnements d'apprentissage, des relations éducatives ou des dispositifs institutionnels qui encadrent l'expérience scolaire.

L'effectivité de ce droit s'apprécie ainsi à l'aune des acquis réels des élèves, entendus dans une acception large intégrant les savoirs, les compétences, l'autonomie, la pensée critique, la capacité à coopérer et à se projeter. La qualité des apprentissages ne relève donc pas d'un objectif pédagogique accessoire, mais d'une obligation normative, directement liée aux principes de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité de l'éducation.

En contexte de crise, cette exigence est renforcée. Les perturbations scolaires, qu'elles soient d'origine sanitaire, climatique ou sociale, constituent un révélateur de la capacité du système éducatif à honorer ses obligations en matière de droit à l'éducation. Elles mettent en évidence les écarts entre les engagements juridiques et leur mise en œuvre effective, notamment lorsque les réponses apportées assurent une continuité formelle sans garantir des apprentissages significatifs, équitables et durables pour l'ensemble des élèves.

Dans cette perspective, la relation entre continuité pédagogique et qualité des apprentissages ne saurait être considérée comme automatique. Si la continuité permet de maintenir l'offre d'enseignement, elle ne garantit pas, en elle-même, l'effectivité des apprentissages, notamment lorsque l'enseignement dispensé, dans des modalités adaptées ou dégradées en contexte de crise, ne parvient pas à produire des acquis réels⁴.

Figure 1 : De la continuité pédagogique à la qualité des apprentissages : conditions d'effectivité



La qualité des apprentissages dépend des conditions et des processus qui en assurent l'effectivité, au-delà de la seule continuité de l'enseignement

Source : Élaboration propre, à partir du cadre conceptuel du droit à l'éducation

Cette mise en évidence conduit à interroger les conditions concrètes dans lesquelles les apprentissages deviennent effectifs, en dépassant une lecture du droit à l'éducation centrée exclusivement sur les performances quantitatives ou les résultats scolaires. Elle invite ainsi à intégrer une analyse plus fine des processus éducatifs, des parcours d'apprentissage et du vécu des apprenants, en portant une attention particulière aux conditions d'effectivité des apprentissages.

⁴ UNESCO, Banque mondiale, UNICEF, État de la crise mondiale de l'éducation : un chemin pour le redressement, Paris/Washington, 2021.

Adossée aux référentiels internationaux du droit à l'éducation, cette approche souligne l'importance des conditions structurelles, pédagogiques et institutionnelles qui rendent possible l'apprentissage, en particulier pour les élèves les plus exposés aux effets des crises.

Elle constitue le socle analytique à partir duquel sont examinées, dans les sections suivantes, les dynamiques propres aux situations de crise, les capacités de résilience mobilisées par le système éducatif, ainsi que les interactions curriculaires qui façonnent l'expérience scolaire en contexte de perturbation.

1.2. La crise : un processus révélateur de fragilités systémiques

La crise ne peut être réduite à un simple événement soudain et intempestif ; elle doit être appréhendée dans toute sa complexité. Trois approches complémentaires permettent de mieux en cerner les dynamiques :

- **l'approche événementielle** se concentre sur l'événement déclencheur et privilégie des réponses d'urgence à court terme. Elle tend cependant à occulter les vulnérabilités structurelles qui rendent les systèmes plus vulnérables aux chocs ;
- **l'approche processuelle** envisage la crise comme un processus évolutif, structuré en plusieurs phases (incubation, déclenchement, ajustement, sortie, réajustement). Elle met en lumière les failles organisationnelles et les apprentissages possibles après la crise ;
- **l'approche systémique**, plus intégrative, appréhende la vulnérabilité aux crises comme une interaction complexe entre facteurs techniques, humains et institutionnels, enracinée dans des contextes sociaux et historiques. Elle insiste sur la nécessité de repérer les vulnérabilités internes tout en identifiant les leviers d'action permettant de maintenir les objectifs éducatifs malgré les perturbations.

Dans le champ de l'éducation, la crise est considérée non seulement comme une perturbation, mais aussi comme un révélateur de failles systémiques (inégalités, rigidités, exclusions) et comme une opportunité de transformation vers un système plus résilient, équitable et centré sur les apprenants.

1.3. La résilience éducative : une capacité systémique, évolutive et collective

Le concept de résilience est utilisé pour analyser et gérer les dynamiques conjointes des écosystèmes et des groupes sociaux face à des changements rapides et incertains.

C'est un concept polysémique en raison de son usage multidisciplinaire. Allant de la physique à l'écologie, en passant par la psychologie, la résilience ne bénéficie pas d'une définition unifiée, au point que certains auteurs (Tisseron, S. ; 2008), parlent de « résiliences » au pluriel.

Dans le contexte du système éducatif, cette notion peut être analysée à différents niveaux. Si la résilience est fréquemment étudiée à l'échelle individuelle, en termes de

capacité des élèves ou des enseignants à s'adapter et à surmonter des perturbations, elle s'étend également à des échelles collectives, telles que la résilience des communautés éducatives ou du système éducatif dans son ensemble.

Ainsi, la résilience ne s'appréhende pas comme une propriété intrinsèque d'un acteur ou d'un sous-secteur, mais comme un processus collectif, structurel et évolutif qui mobilise l'ensemble des composantes du système éducatif.

La résilience d'un système éducatif désigne la qualité d'un système capable d'absorber un choc perturbateur sans rompre (réversibilité), en continuant à se maintenir en se réorganisant (auto-organisation) et en se renouvelant par apprentissage, notamment du fait de son adaptabilité et de sa transformabilité (Walker , B., Holling , C., Carpenter, S., & Kizing, A. ; 2004).

La compréhension à l'échelle du système implique la prise en compte du plus grand nombre de ses parties prenantes (fonctionnaires, directeurs, enseignants, familles, bailleurs de fonds, ...) et des facteurs de résiliences pertinents avant la crise, au moment de la crise et après la crise. Cette perspective d'analyse implique des temporalités structurellement liées en articulant deux moments :

- sur **le court terme**, afin de se remettre des crises passées et atténuer leurs effets en améliorant les conditions et pratiques d'enseignement dans l'immédiat ;
- sur le **moyen et long terme**, pour se tourner vers les défis de l'avenir et transformer le système éducatif dans son ensemble. Il s'agit d'intégrer la capacité d'adaptation dans les différents aspects du système éducatif, afin de faire face à l'avenir et aux défis émergents.

Les capacités de résilience sont perçues comme les types de compétences, de connaissances et de ressources mobilisées pour anticiper et faire face aux conséquences des chocs ou des stress de manière à réduire leurs impacts globaux (Béné, C., Wood, A., & Davies, M. ; 2012). En d'autres termes, les capacités sont des voies par lesquelles la résilience se manifeste en agissant pour contrebalancer la vulnérabilité à une gamme de facteurs de risque.

Dans le cadre de Bené et al. (2016), les trois capacités de résilience, **absorption, adaptation et transformation**, permettent de penser les réponses d'un système aux crises selon des niveaux distincts, mais articulés. Elles diffèrent par leur temporalité, leur profondeur de changement, et surtout par leur logique d'action et de gouvernance :

- **capacités de résilience absorbantes** : représentent la résilience immédiate du système éducatif face aux crises et reposent sur une logique de conservation. Elles visent à limiter les effets du choc sans modifier les structures existantes. Elles se traduisent par des réponses centralisées et techniques et visent à préparer le système à récupérer et rebondir rapidement ;

- **capacités de résilience adaptatives** : relèvent d'une logique de réforme progressive et impliquent des ajustements pour faire face à des perturbations durables, sans rupture avec le cadre existant. Elles mobilisent des acteurs intermédiaires et supposent une certaine flexibilité pour ajuster les structures, les pratiques et les ressources, sans compromettre les fonctions essentielles ;
- **capacités de résilience transformatrices** : constituent le niveau le plus ambitieux de la résilience systémique. Ce niveau va au-delà de la réaction ou de l'ajustement progressif : il correspond à une logique de **refondation systémique** qui engage des changements profonds dans les objectifs, les valeurs, les curricula, les structures scolaires et la gouvernance du système.

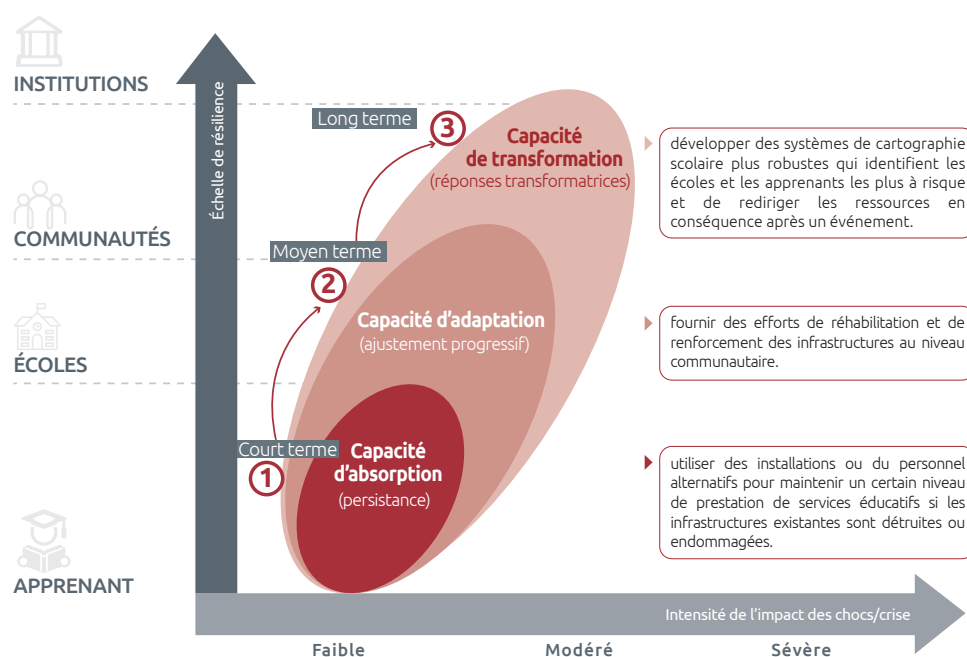


Figure 2: Cartographie des capacités de résilience appliquée au séisme (Adapté de Béné et al. 2016).

Ces capacités ne sont donc pas seulement des niveaux d'action. Elles expriment des choix politiques différenciés face à la crise : préserver, ajuster ou refonder. Si elles sont distinctes, elles sont aussi évolutives : la transformation peut intégrer l'adaptation et dépasser l'absorption, dans une trajectoire de résilience à long terme. Ainsi, les transformations structurelles doivent s'ancrer dans le système avant, pendant et après la crise, pour constituer des assises durables de réponse résiliente, et non des mesures ponctuelles ou isolées.

Dans le cadre de ce rapport, l'articulation entre continuité pédagogique et qualité des apprentissages prend un sens analytique précis au regard des trois capacités de résilience. Les réponses relevant de l'absorption et, dans une certaine mesure, de l'adaptation, permettent principalement de maintenir le service éducatif et de limiter la rupture (activation de canaux, réorganisation du temps scolaire, mesures techniques et logistiques). Elles peuvent ainsi assurer une continuité « organisée » sans que soit garantie, pour autant, une continuité utile, c'est-à-dire réellement productive d'acquis, du point de

vue des élèves. À l'inverse, l'exigence de qualité des apprentissages, telle que définie dans la section 1.1, implique que la continuité se traduise par des acquis effectifs et équitables ; ce qui suppose des conditions pédagogiques et curriculaires explicites (priorisation des essentiels, modalités d'interaction et de feedback, dispositifs de diagnostic et de rattrapage), ainsi qu'un pilotage attentif à l'effectivité (accès, participation, effets sur les apprentissages).

La capacité transformatrice renvoie précisément au moment où ces exigences ne restent pas dépendantes d'initiatives locales ou de réponses ponctuelles, mais deviennent des propriétés durables du système : clarification des priorités curriculaires en contexte de crise, adaptation des dispositifs d'évaluation, institutionnalisation du rattrapage, et apprentissage institutionnel à partir des crises (retour d'expérience, révisions des protocoles, réduction des vulnérabilités).

Dans cette perspective, le modèle curriculaire des « lieux communs » est mobilisé dans la section suivante pour analyser comment les crises reconfigurent l'expérience éducative et comment ces reconfigurations conditionnent la possibilité d'une continuité réellement productive d'apprentissages.

1.4. Les « lieux communs » du curriculum : un prisme d'analyse de l'expérience éducative

Pour analyser concrètement les effets des crises sur la qualité des apprentissages, et enrichir l'analyse des effets des crises successives sur le système éducatif marocain, le rapport a mobilisé également le modèle curriculaire développé par Connelly & Xu (2008), inspiré des travaux pionniers de Schwab (1973) sur les « curricular commonplaces ». Ce modèle permet une lecture expérientielle et multidimensionnelle du curriculum, conçue comme un espace dynamique d'interactions entre plusieurs pôles.

Selon Connelly et Xu (2008), le curriculum ne peut être réduit à une liste de contenus disciplinaires ou à un plan d'études normatif. Il constitue un espace relationnel entre différents acteurs et composantes du système éducatif.

Ces auteurs identifient quatre « lieux communs »⁵ fondamentaux, qui constituent autant de prismes d'analyse de la résilience éducative :

- **les enseignants** : ce lieu commun ne renvoie pas seulement aux enseignants en tant qu'individus, mais aussi à leurs valeurs pédagogiques, leur souplesse professionnelle, leur éthos éducatif et leur capacité à ajuster leurs pratiques en temps de crise ;
- **les élèves** : ce pôle met l'accent sur les aspirations, les capacités et les expériences vécues des élèves. Il permet d'analyser comment les crises affectent leur bien-être, leur autonomie et leur rapport à l'apprentissage ;

5 L'ordre de présentation des « lieux communs » du curriculum est celui proposé par Connelly & Xu (2008), conformément au cadre conceptuel de référence. Il ne traduit pas une hiérarchisation normative entre les différents pôles. La centralité de l'apprenant, adoptée comme principe directeur de ce rapport, relève non de l'ordre des composantes du modèle, mais de l'usage analytique qui en est fait dans l'examen de la résilience éducative.

- **les contenus disciplinaires** : il s'agit des savoirs enseignés, de leur organisation, de leur signification culturelle et des supports mobilisés pour les transmettre. Ce lieu commun questionne la capacité du curriculum à s'adapter à des contextes perturbés (réduction des programmes, priorisation des fondamentaux, etc.) ;
- **le milieu** : ce quatrième lieu correspond à l'environnement d'apprentissage, à la fois physique (école, salle de classe), social (climat scolaire, relations) et institutionnel (organisation, encadrement, ressources). Il est central pour analyser les conditions matérielles et relationnelles de la continuité pédagogique.

Comme l'a souligné Schubert (2008), l'un des points aveugles du modèle de Connelly et Xu réside dans l'invisibilisation des parents et de la sphère familiale dans l'expérience curriculaire. Or, les épisodes de crise ont mis en lumière le rôle crucial joué par les familles dans la continuité des apprentissages, le soutien psychologique, l'encadrement domestique, et parfois même l'enseignement improvisé.

En contexte de crise, « le curriculum vécu » déborde largement du cadre scolaire. Il se recompose au sein du foyer, redéfinissant les rôles parentaux et estompant les frontières entre espace éducatif institutionnel et milieu familial. Dans cette perspective, ce rapport propose d'intégrer la famille comme cinquième lieu commun du curriculum, à égalité avec les quatre autres. En prolongeant les travaux de Schubert, les familles sont considérées comme co-acteurs de la résilience éducative, en cohérence avec les principes d'une gouvernance plus inclusive et partagée du curriculum.

La **lecture des « lieux communs du curriculum »** est, ainsi, une démarche analytique qui vise à interroger, de manière transversale et critique, les éléments constitutifs de l'expérience scolaire des élèves, au-delà des seuls programmes ou contenus formels. Elle permet de décentrer l'analyse des seules performances ou résultats pour explorer les multiples dimensions, explicites et invisibles, qui façonnent l'expérience scolaire des élèves, notamment en situation de crise. Cela permet aussi de révéler les décalages entre les intentions affichées du système éducatif et le vécu réel des apprenants.

Appliqué au contexte marocain, ce modèle permet de décomposer les effets des crises (COVID-19, grèves prolongées, séisme d'Al Haouz) sur chacune de ces dimensions, et d'interroger les formes de résilience à l'œuvre. Il offre ainsi un cadre d'analyse qualitatif cohérent pour examiner les capacités observées à différents niveaux : pratiques enseignantes, engagement des élèves, ajustements curriculaires, dynamiques des communautés, etc.

2. Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique du présent rapport s'appuie sur le champ conceptuel de la résilience éducative, appréhendé à travers les capacités d'absorption, d'adaptation et de transformation. Ces trois capacités constituent un référentiel analytique structurant, mobilisé pour analyser, à partir de situations de crise concrètes, les réponses institutionnelles et les expériences vécues par les différents acteurs éducatifs, tout en

accordant une attention particulière aux effets de ces crises sur les apprentissages et les parcours des élèves. Le dispositif méthodologique est ainsi conçu pour opérationnaliser ce cadre conceptuel et permettre une lecture différenciée et contextualisée des mécanismes de résilience, au regard de l'effectivité du droit à l'éducation.

2.1. Contexte du rapport : trois types de crises révélatrices

Au cours des dernières années, le système éducatif marocain a été confronté à une succession de crises aux origines diverses, mettant à l'épreuve sa capacité à garantir la continuité pédagogique, la sécurité des élèves et l'équité des apprentissages.



Figure 3: Crises successives du SEF

Trois événements majeurs ont particulièrement marqué cette période :

- **La crise sanitaire liée au COVID-19 (2020–2022)**

À partir de mars 2020, la pandémie de COVID-19 a entraîné la fermeture temporaire des établissements scolaires, avec une généralisation rapide de l'enseignement à distance. Cette situation inédite a nécessité une réorganisation pédagogique d'urgence, dans un contexte de fortes disparités territoriales, sociales et numériques. Les efforts conjoints des enseignants, des familles et des institutions ont permis, dans la mesure du possible, de maintenir la continuité des apprentissages.

- **Le séisme d'Al Haouz (septembre 2023)**

Le séisme survenu dans la région d'Al Haouz a causé des pertes humaines et matérielles importantes, affectant plusieurs infrastructures scolaires, notamment en milieu rural. La scolarité de nombreux élèves a été interrompue ou déplacée vers des structures provisoires. Cette situation a soulevé des défis logistiques, pédagogiques et psychosociaux, appelant une réponse coordonnée et adaptée de la part des acteurs éducatifs.

- **Les grèves des enseignants (2023–2024)**

Les mouvements de grève s'inscrivent dans une dynamique institutionnelle et sociale propre au système éducatif. Déclenchés dans le contexte du débat sur le statut unifié des fonctionnaires de l'éducation, ces arrêts de travail ont entraîné des suspensions prolongées des cours dans de nombreux établissements. Ils ont mis en lumière des enjeux

liés à l'organisation scolaire, à la planification pédagogique, ainsi qu'à l'accompagnement des élèves pendant et après les périodes de grève.

Au-delà de ces crises conjoncturelles, le système éducatif marocain demeure marqué par la persistance du phénomène du décrochage scolaire. Ce phénomène, qui n'est pas encore maîtrisé, traduit les difficultés structurelles du système à garantir la réussite et la rétention de tous les élèves tout au long de leur parcours éducatif. Sa persistance contribue à accroître le nombre de jeunes dits NEET (ni en emploi, ni en éducation, ni en formation) (Avis CESE, n° 73/2023), révélant ainsi les interconnexions entre les fragilités scolaires, sociales et économiques. Ces crises conjoncturelles, bien que différentes dans leur nature et leur ampleur, ont toutes révélé la fragilité de certains maillons du système éducatif. Elles ont accentué le risque de décrochage, en fragilisant les parcours scolaires et en creusant les disparités d'apprentissage. Elles ont souligné chacune à leur manière, l'urgence de penser la résilience non pas comme une réponse ponctuelle, mais comme une fonction structurante, capable de garantir en toutes circonstances le droit des élèves à une éducation équitable, continue et de qualité.

2.2. *Principe conducteur*

La centralité de l'apprenant constitue le fil conducteur du présent rapport sur la résilience éducative. Bien plus qu'une approche pédagogique, elle incarne une vision intégrée et éthique de l'éducation, plaçant l'enfant ou le jeune au cœur du système éducatif, comme sujet de droit. Elle oriente l'ensemble des choix et vise à garantir son développement, sa protection, son inclusion et sa participation, notamment en temps de crise.

Ancrée dans la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), la Constitution de 2011, la Vision stratégique 2015–2030 et la Loi-cadre 51.17, la centralité de l'apprenant devient un impératif en contexte de crise. Elle exige que chaque décision éducative respecte la dignité, les besoins et la voix de l'élève, et reconnaisse ses vulnérabilités comme des besoins éducatifs à prendre en compte.

Dans cette perspective, la centralité de l'apprenant renvoie à une compréhension exigeante du droit à l'éducation, entendu non seulement comme un droit d'accès et de continuité, mais aussi comme un droit à des apprentissages de qualité, pertinents et équitables, produits dans des conditions respectueuses des besoins, des rythmes et de la parole des apprenants, y compris en situation de crise.

Ce choix se heurte néanmoins à **deux difficultés** majeures :

- un modèle éducatif transmissif et hiérarchique qui limite la reconnaissance de l'élève comme acteur à part entière ;
- des contraintes de terrain qui freinent l'expression et la participation effectives des apprenants.

Faire de la centralité de l'apprenant une réalité suppose donc un changement profond de posture et l'appropriation collective de cette culture par tous les acteurs éducatifs.

2.3. Problématique

Depuis la crise sanitaire, le CSEFRS a mis en lumière la nécessité de préparer le système éducatif pour faire face à des incertitudes et des crises. Le rapport de l'INE sur l'enseignement en temps de Covid a souligné l'importance d'élaborer et de mettre à jour un plan de préparation à l'urgence dans le domaine de l'éducation, afin de doter le système de mesures d'intervention rapide, mais aussi de dispositifs destinés à garantir la continuité des apprentissages lorsque la crise s'installe dans la durée. Il a également souligné que le système éducatif marocain, antérieurement mis au défi de rattraper ses retards d'avant la Covid-19, devait désormais, en plus, surmonter les effets bouleversants de la période de la pandémie. Ce rapport a conclu que la mise en œuvre de la Loi-cadre n° 51-17 se trouve aujourd'hui, malgré les efforts déployés, plus difficile à mener dans un contexte d'accumulation des entraves. Il a également conclu que la période post Covid-19 impose au système éducatif de surmonter deux séries de difficultés : celles des déficits qui lui sont inhérents, déjà ciblés par la Loi-cadre, puis les difficultés engendrées par une pandémie qui a désorienté la décision politique face à l'incertitude.

La succession d'autres crises, en particulier, le séisme et la grève des enseignants survenus peu après la pandémie, bien que différentes par leur nature et leur ampleur, a mis en évidence la récurrence des vulnérabilités structurelles du système éducatif national, tout en révélant des inégalités d'accès et de qualité persistantes. Ces perturbations ont touché de manière différenciée les apprenants selon leur âge, leur sexe, leur territoire, leur milieu socio-économique ou d'autres situations de vulnérabilité (exclusion sociale, mobilité contrainte, conditions de vie précaires, etc.), mettant en péril le principe d'équité et le droit fondamental de chaque enfant à une éducation de qualité. Elles montrent qu'au-delà des réponses ponctuelles qui ont permis d'amortir temporairement les effets des crises, c'est la capacité de résilience du système éducatif qui doit désormais être interrogée.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la problématique centrale de ce travail. En effet, dans un contexte de réforme profonde, portée par la Vision stratégique 2015–2030 et la Loi-cadre 51.17, et à l'aune des objectifs de développement durable, la question centrale qui se pose aujourd'hui est la suivante : ***comment bâtir un système éducatif marocain capable de garantir à chaque apprenant son droit à une éducation de qualité, même en temps de crise, en mobilisant une approche systémique, multi-niveaux et transformatrice de la résilience ?***

Cette problématique, tout en approfondissant la réflexion du Conseil sur l'enseignement en temps de Covid-19, se concentre essentiellement sur les capacités structurelles du système éducatif à affronter durablement les diverses crises récentes qui l'ont affecté, en mobilisant le prisme de la résilience. Loin de se limiter à la gestion immédiate des

crises, la réponse à cette problématique exige une réflexion stratégique appelant à inscrire la résilience éducative dans une dynamique de transformation structurelle et durable.

Cela implique une coordination renforcée entre les acteurs de l'éducation, de la santé, de la protection sociale et de la gestion des risques, une gouvernance territorialisée prompt et alerte, un renforcement des capacités humaines et pédagogiques, ainsi qu'une participation accrue des communautés et des apprenants eux-mêmes. Une telle approche systémique vise non seulement à préserver le droit à l'éducation en période de crise, mais aussi à en faire un levier de justice sociale, de cohésion nationale et de développement humain.

2.4. Objectifs du rapport

Objectif général

Analyser les capacités de résilience mobilisées par le système éducatif marocain face aux crises récentes, ainsi que leurs effets sur la continuité, l'équité et la durabilité du droit à l'éducation.

Objectifs spécifiques

- Analyser les réponses éducatives déployées face aux crises récentes, en mettant en évidence les efforts engagés et la capacité effective du système éducatif à préserver les principes fondamentaux du droit à l'éducation en contexte de crise.
- Identifier les vulnérabilités révélées ou accentuées par ces crises, en les analysant selon les dimensions institutionnelle, curriculaire, communautaire, individuelle et infrastructurelle, et en évaluant leurs effets sur l'équité, la qualité des apprentissages et les parcours éducatifs.
- Mettre en lumière des pratiques et dispositifs inspirants, à l'échelle nationale et internationale, ayant contribué au renforcement de la résilience éducative, en analysant les conditions de leur efficacité, de leur transférabilité et de leur mise à l'échelle.
- Éclairer les trajectoires possibles d'évolution du système éducatif à travers des scénarios de résilience, et formuler des recommandations stratégiques visant à renforcer durablement la capacité du système à anticiper, absorber et transformer les chocs futurs.

2.5. Approches adoptées

Ce rapport s'est appuyé sur une approche systémique permettant d'analyser les dynamiques de résilience à plusieurs niveaux, tout en intégrant une dimension curriculaire, souvent négligée dans les approches classiques. Il a également retenu une approche

participative, valorisant la parole des apprenants et les savoirs d'usage des acteurs éducatifs de terrain et associant les parties prenantes locales à la co-construction des analyses et des orientations.

Le rapport s'inscrit dans une double démarche. **Sur le plan rétrospectif**, il analyse les réponses du système éducatif marocain aux crises passées afin d'en dégager les acquis et les limites. **Sur le plan prospectif**, il explore les scénarios possibles à l'horizon 2030 et au-delà, en vue de penser les conditions d'une résilience transformatrice. Ce double cadrage permet de proposer une analyse contextualisée, susceptible d'éclairer les choix stratégiques et d'identifier les leviers structurels de résilience dans un environnement marqué par l'incertitude

2.6. Périmètre de l'analyse

Le présent rapport se concentre sur l'enseignement scolaire public, eu égard à son poids démographique et stratégique. En raison des dimensions que représente ce segment du système éducatif, il constitue un terrain idoine pour traiter des problématiques majeures telles la continuité pédagogique, l'équité et la vulnérabilité auxquels sont exposés les apprenants, notamment en période de crise. Ce choix méthodologique renvoie à la responsabilité de l'État, garant du droit constitutionnel à une éducation de qualité pour tous, conformément à la Constitution de 2011, à la Vision stratégique 2015–2030 et à la Loi-cadre 51.17. Le secteur privé, bien que porteur d'enseignements intéressants, présente une grande hétérogénéité rendant difficile une analyse homogène de ses mécanismes de résilience. Cette diversité nécessiterait un traitement spécifique qui pourrait faire l'objet d'une étude complémentaire.

En conséquence, le périmètre de l'analyse, bien que focalisé sur le secteur de l'enseignement scolaire public, a été délimité de manière à refléter la diversité géographique, institutionnelle et fonctionnelle du système éducatif, en intégrant plusieurs niveaux de gouvernance et une pluralité d'acteurs éducatifs, sociaux et territoriaux. L'échantillon retenu couvre :

- les **services centraux** du ministère de l'Éducation nationale, permettant d'analyser les orientations stratégiques et les dispositifs nationaux ;
- quatre **académies régionales** (Marrakech-Safi, Rabat-Salé-Kénitra, Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Béni Mellal-Khénifra), choisies pour leur diversité en termes géographiques, d'enjeux de continuité pédagogique et de réponses face aux crises ;
- quatre **directions provinciales** (Al Haouz, Khémisset, Larache, Béni Mellal) ayant connu des défis majeurs liés aux crises sanitaires, climatiques ou sociales ;
- des **acteurs institutionnels clés** : membres du CSEFRS apportant un regard transversal et intersectoriel et assurant la cohérence du rapport avec les orientations de la Vision Stratégique et de la Loi-cadre 51.17 ;

- des bailleurs de fonds, apportant un éclairage externe et comparatif sur les dispositifs de résilience.

Dans ce cadre, 175 personnes ont été interviewées selon la répartition suivante :

Tableau 1: Répartition des acteurs mobilisés

Niveau	Localisation	Acteurs/actrices concernés	Nb
Central MENPS		Responsables centraux	5
AREF Marrakech-Safi D.P. Al Haouz		Directeurs d'AREF	3
		Directeurs provinciaux	4
AREF Tanger-Tétouan-Al Hoceima D.P. Larache		Inspecteurs pédagogiques	15
		Directeurs d'établissement	9
		Cadres administratifs	24
		Cadres d'orientation scolaire	2
AREF Béni Mellal-Khénifra D.P. Béni Mellal		Cadres d'appui -social et psycho	6
		Partenaires éducatifs	10
		Cadres E2C	5
		Parents d'élèves	20
AREF Rabat-Salé-Kénitra, D.P. Rabat et Khémisset		Enseignants	26
		Élèves	46
			TOTAL

Le choix de l'échantillon, bien qu'il ne couvre pas toutes les initiatives innovantes apparues durant les crises du focus, se justifie, néanmoins, par sa capacité à révéler des dynamiques locales de résilience souvent marginalisées dans les rapports institutionnels. Il met en valeur les savoirs d'usage des professionnels de terrain, les vécus des élèves et de leurs familles, et les innovations souvent peu visibles a priori et qui sont portées au quotidien par les communautés éducatives. Ce terrain d'étude a permis de croiser les niveaux de décision et d'action (du national au local), d'intégrer les expériences vécues par les différents acteurs et de co-produire des leviers réalistes et contextualisés pour renforcer la résilience du système éducatif marocain.

2.7. Méthodes et techniques mobilisées

L'approche méthodologique adoptée dans ce rapport repose sur une triangulation entre données quantitatives, qualitatives et comparatives, permettant une analyse à la fois systémique et prospective de la résilience éducative. Les méthodes mobilisées sont les suivantes :

- **analyse documentaire structurée** : basée sur l'exploitation d'un corpus de sources nationales et internationales comprenant notamment des données issues des rapports nationaux (CSEFRS, CES, MENPS) et internationaux (PISA 2022, indicateurs UNESCO, OCDE) ainsi que d'études thématiques sur le sujet. Cette analyse a permis de situer l'expérience marocaine dans le contexte des politiques nationales et des benchmarks internationaux, tout en élaborant une grille pour analyser les résultats de l'étude terrain ;
- **analyse thématique** : basée sur les données de l'étude terrain, elle a permis de comprendre en profondeur les expériences, récits et perspectives des participants grâce à un échantillon diversifié d'acteurs éducatifs, incluant enseignants, responsables, élèves, parents et partenaires. Les groupes de discussion ont exploré les vécus et les capacités de résilience tout en identifiant des pistes d'évolution. Les entretiens semi-directifs ont approfondi certaines dimensions, notamment institutionnelle, curriculaire et individuelle. Alors que, les ateliers participatifs ont enrichi la compréhension collective des dynamiques locales de résilience ;
- **analyse prospective et scénarisation à l'horizon 2030 et au-delà** : afin d'élargir le champ de l'analyse et de projeter les dynamiques systémiques au-delà du présent, le rapport intègre une démarche prospective visant à anticiper les trajectoires possibles de résilience du système éducatif marocain à l'horizon 2030 et au-delà. Les ateliers participatifs ont favorisé la co-construction de représentations partagées et de scénarios prospectifs contextualisés, à travers une restitution progressive des résultats intermédiaires auprès des acteurs locaux, organisée pour enrichir les échanges et alimenter le débat. Cette approche complète l'analyse rétrospective et diagnostique par une lecture orientée vers l'avenir, permettant d'identifier des futurs plausibles, souhaitables ou redoutés à partir des tendances actuelles et des signaux faibles.

2.8. Limites de l'analyse

- **Absence d'indicateurs systématiques de résilience** : le Maroc ne dispose pas encore d'un cadre national consolidé d'indicateurs de résilience éducative, ce qui constitue un obstacle pour une évaluation pleinement normalisée et comparative dans le temps. L'analyse s'est donc principalement appuyée sur les dimensions qualitatives issues des entretiens et des interactions avec les acteurs éducatifs pour reconstituer les trois capacités de résilience et construire des scénarios prospectifs, tout en complétant ces analyses par des indicateurs quantitatifs issus notamment des rapports de l'INE, PISA, MENPS ou de l'UNICEF.

- **Spécificités locales difficilement généralisables** : certains constats issus des territoires étudiés (ex. Al Haouz, Larache, Béni Mellal, Khémisset...) reflètent des dynamiques locales fortement contextualisées. Ils ne peuvent être mécaniquement généralisés à l'ensemble du territoire national. Toutefois, leur analyse comparative permet de dégager des configurations types de résilience éducative, utiles pour renforcer la planification stratégique.



Chapitre II :

Capacités de résilience du système scolaire marocain face aux crises

Les crises successives ayant affecté le système scolaire marocain et survenues dans un contexte déjà marqué par la persistance du phénomène du décrochage scolaire, révèlent des réalités contrastées.

Chacune de ces situations comporte en effet des aspects spécifiques, appelant des réponses adaptées à leur nature, à leurs temporalités, à leur intensité et aux contextes territoriaux. Toutefois, elles partagent également des caractéristiques communes, mettant en évidence des mécanismes de résilience mobilisés à différents niveaux d'action par les acteurs éducatifs.

Au-delà des différences, l'ensemble de ces situations met à l'épreuve la capacité du système éducatif à assurer la continuité des apprentissages et à maintenir les élèves dans leur parcours scolaire. Leur analyse conjointe permet ainsi d'appréhender, dans toute sa complexité, la manière dont le système réagit, s'ajuste et mobilise ses ressources pour faire face à des perturbations de nature et d'intensité variées. Ce chapitre se propose d'analyser ces dynamiques, en mettant en lumière les réponses du système scolaire marocain face à des crises ponctuelles et à des défis structurels persistants tel que le décrochage scolaire.

L'analyse s'appuie sur les **expériences vécues par les acteurs**, leurs pratiques face à l'urgence, ainsi que sur les **données disponibles** concernant les crises récentes. Elle met en évidence des dynamiques clés telles que la capacité de prise de décision en urgence, les dispositifs et initiatives locales, les interactions et formes de solidarité, ou encore les tensions entre prescriptions institutionnelles et réalités du terrain. Loin d'un simple recueil de données, cette approche permet de :

- **comprendre les mécanismes de résilience** du système face aux perturbations successives, à travers l'étude de plusieurs dimensions complémentaires : institutionnelle, curriculaire, communautaire, individuelle et infrastructurelle ;
- **identifier les vulnérabilités structurelles**, révélées ou accentuées par les crises, et observer comment elles influencent la capacité du système à s'adapter et à maintenir l'équité des parcours scolaires.

Par souci de clarté méthodologique, les différentes dimensions de la résilience seront présentées de manière distincte. Toutefois, ces dimensions ne doivent pas être perçues comme cloisonnées : elles sont profondément interdépendantes et s'inscrivent dans une approche systémique qui prend en compte la complexité des interactions entre les niveaux d'action et les dynamiques locales observées sur le terrain.

Dans cette perspective, les données et les expériences mobilisées ne sont pas exhaustives pour chaque crise, mais pertinentes pour éclairer spécifiquement chaque dimension de la résilience. Chaque crise étudiée apporte un éclairage particulier : certaines crises renseignent davantage sur la résilience institutionnelle, d'autres sur la résilience curriculaire, communautaire, individuelle ou infrastructurelle. Cette approche permet

ainsi d'articuler les enseignements tirés de crises différentes, en offrant une lecture systémique et croisée de la capacité du système éducatif à réagir, s'adapter et se transformer face à des perturbations variées.

1. Dynamiques de résilience face aux crises

1.1. Résilience institutionnelle⁶ : des dynamiques d'adaptation progressive

Les perceptions des interviewés sur la crise varient selon le statut, la fonction ou le rôle occupé dans le système : certains la vivent comme une crise de gouvernance, d'autres comme une rupture pédagogique ou encore comme une crise sociale et humaine. Nonobstant ces différences de perceptions des interviewés, leurs propos convergent pour qualifier la crise comme un processus évolutif déclenché par un événement perturbateur qui remet en question la capacité du système éducatif à assurer durablement ses fonctions fondamentales.

a. Crise sanitaire : une dynamique d'adaptation à travers le numérique

La pandémie de COVID-19 a constitué un événement sans précédent dans l'histoire récente de l'éducation. Elle a mis à rude épreuve la capacité des institutions à garantir la continuité de l'apprentissage, tout en révélant, de manière brutale, les fragilités structurelles préexistantes.

La déclaration de « l'état d'urgence sanitaire » pendant la Covid-19, a donné lieu à des dispositions restrictives de libertés et à une rupture brutale des repères institutionnels.

Les responsables consultés révèlent une perte de contrôle initiale, malgré une mobilisation de cellules de veille. L'interruption soudaine des déplacements et des activités a mis à l'épreuve les modèles d'organisation existants, qui n'étaient pas préparés à une crise de cette nature.

“

Le confinement est la situation dans laquelle rien de ce qui est préparé n'est opérationnel dans la mesure où la crise a engendré au début une perte de contrôle : même avec une cellule de veille, les déplacements étaient impossibles.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification

”

Initialement perçue comme un choc temporaire circonscrit à quelques semaines de confinement, la pandémie s'est progressivement imposée comme une situation plus durable, marquée par l'incertitude, l'apparition constante d'éléments nouveaux, et une reconfiguration des temporalités éducatives. Le retour à la normale n'a pu s'envisager qu'à travers une adaptation progressive.

⁶ La résilience institutionnelle désigne la capacité du système éducatif à maintenir sa gouvernance, à coordonner les réponses et à assurer ses fonctions essentielles en contexte de crise. Elle repose sur le leadership, la planification, la régulation et la réactivité des institutions.

Dès les premiers signes de propagation du virus, à l'image d'autres pays, le Maroc a décidé de fermer les établissements scolaires le 16 mars 2020⁷ et a pu préserver une continuité pédagogique des apprentissages en optant rapidement pour le système d'enseignement à distance comme nouveau mode d'enseignement pendant le confinement.

La rentrée scolaire post-confinement 2020-2021 a marqué une étape importante dans l'adaptation des leviers institutionnels. Pour organiser cette rentrée, tenant compte des incertitudes épidémiologiques, le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MENFPESRS) a élaboré trois modèles de reprise : un modèle strictement présentiel respectant les protocoles sanitaires, un modèle entièrement à distance, et un modèle hybride combinant les deux démarches.

Selon les interviewés, ce dispositif a incité les acteurs éducatifs à repenser l'espace, le temps scolaire et la planification pédagogique. Il a exigé une mobilisation institutionnelle importante pour encadrer l'organisation des flux, répartir les effectifs, former les équipes éducatives et gérer les inscriptions selon les préférences parentales.

Pour satisfaire les désirs exprimés par les familles, l'enseignement hybride a été expérimenté, incitant tous les acteurs à repenser complètement l'organisation des classes et des établissements et à revoir la planification de l'enseignement.

Directeur, AREF- Béni Mellal-Khénifra

Cette décision s'est accompagnée par la mise en place des commissions de suivi au niveau local, chargées de contrôler le respect des consignes et d'ajuster l'organisation scolaire en fonction de l'évolution de la situation.

Ainsi, il convient de dire que la pandémie a révélé les insuffisances du système, mais déclenché, simultanément, une dynamique d'adaptation.

La crise sanitaire a ainsi agi comme un révélateur et un accélérateur du changement imposant une reconfiguration des priorités pour garantir la continuité pédagogique notamment à travers l'enseignement à distance.

Initialement, la pandémie paraissait être un choc dont nous pourrions nous remettre après quelques semaines de confinement. Lorsque cela a pris plus de temps, nous avons réalisé qu'il est nécessaire de réussir l'enseignement en mode distanciel vu que le phénomène est durable.

Inspecteur au cycle primaire, AREF Rabat-Salé-Kénitra

b. Séisme : une dynamique d'adaptation humaine et logistique

Contrairement aux crises graduelles, une catastrophe naturelle comme le séisme d'Al Haouz du 8 septembre 2023 constitue une urgence qui bouleverse instantanément

⁷ Communiqué de presse du Ministère de de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 13 mars 2020.

les repères d'action, les cadres de planification et les chaînes de coordination. Dans un contexte normal, la qualité d'une planification stratégique repose sur une analyse exhaustive des alternatives. Mais en situation de crise aiguë, ce processus est entravé par la pression temporelle, l'incertitude et la fragmentation de l'information.

Dans ce cadre, la Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification a souligné que les méthodes classiques de planification ne sont pas appropriées en cas de séisme. Celles-ci requièrent une collecte d'informations sur les zones sinistrées, une appréciation de la situation par des experts et des décisions réfléchies basées sur cette opération.

A cet effet, le diagnostic réalisé a permis de classer les établissements en fonction de l'ampleur des dégâts matériels et du degré de danger pour les usagers. Le temps scolaire a été ajusté, avec une reprise partielle de l'école en fonction du pourcentage de bâtiments endommagés, et une délimitation des zones qui peuvent présenter un danger pour les élèves.

Les entretiens ont également mis en évidence la pression exercée par le facteur temps, tant sur les décideurs que sur les équipes de terrain, contraints de répondre à des sollicitations multiples et simultanées, avec un temps limité pour donner une suite pertinente à ces attentes.

Dans les situations où il n'y a plus de temps pour réfléchir avant d'agir, les méthodes habituelles de la planification, qui visent à établir des priorités en fonction de l'importance et de l'urgence, ne sont plus adaptées : tout semble prioritaire, rien ne semble pouvoir attendre.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification

A cet égard, le temps est considéré comme une ressource déterminante dans la mesure où l'urgence correspond à un déséquilibre entre le temps requis pour répondre à chaque sollicitation et le temps dont disposent les décideurs pour collecter et analyser les informations émanant du terrain.

Dans les premières heures suivant la catastrophe, la difficulté de prise de décision est fortement liée à l'incapacité, pour les responsables, d'être informés de la situation réelle.

Direction provinciale d'Al Haouz

Face à l'ampleur de cette crise, et sous l'impulsion royale, l'action de l'État s'est inscrite dans une dynamique de pilotage centralisé appuyé par une coordination interinstitutionnelle rapidement mise en place pour répondre aux besoins urgents fondamentaux.

Pour l'éducation, le ministère de tutelle a suspendu les cours dans les régions touchées à partir du 11 septembre 2023, tout en maintenant les activités pédagogiques dans les zones non sinistrées. Des cellules de crise ont été activées à tous les niveaux pour évaluer les dégâts matériels et humains subis par les établissements scolaires.

Contrairement à la crise sanitaire du Covid-19, où l'enseignement à distance avait été déployé, le contexte rural et montagneux des zones sinistrées a nécessité des solutions de proximité :

Vu que les lieux ne sont pas couverts par le réseau internet, la solution appropriée consistait à installer des tentes, des conteneurs ou des unités mobiles.

Direction provinciale d'Al Haouz

À cet effet, les cellules de crise ont élaboré des formules éducatives contextualisées, en collaboration avec les académies, directions régionales et personnels pédagogiques. Le transfert temporaire des élèves vers des établissements situés à Marrakech a représenté une réponse structurée, bien que complexe, pour garantir la poursuite de la scolarité des collégiens et lycéens.

Par la suite, l'État a lancé un Programme intégré de reconstruction et d'amélioration globale des zones sinistrées (2024-2028), **marquant la volonté de passage de la phase d'urgence à celle de reconstruction durable, portée par une volonté d'action réfléchie et inscrite dans le long terme.**

La crise a ainsi ouvert un champ d'adaptation des modalités d'enseignement, de l'organisation spatiale des écoles et des pratiques de gouvernance. Le programme de reconstruction offre une opportunité pour intégrer durablement la dimension du risque (notamment sismique) dans la planification éducative, et faire évoluer le système vers une résilience durable des infrastructures du système éducatif.

A l'issue de cette section, il apparaît que les deux crises, bien que différentes dans leur nature et leurs effets, ont chacune mis à l'épreuve le système éducatif de manière singulière. La crise sanitaire a constitué une perturbation systémique à l'échelle nationale, nécessitant des adaptations pédagogiques massives. En revanche, le séisme a provoqué des dégâts localisés mais profonds, exigeant des réponses axées sur la reconstruction des infrastructures. Malgré ces différences, les réponses institutionnelles ont révélé une certaine capacité d'absorption et d'adaptation, mobilisant un pilotage centralisé, des dispositifs d'urgence, des mesures exceptionnelles de continuité éducative, ainsi qu'une reconfiguration rapide des modalités d'enseignement et d'évaluation.

1.2. Résilience curriculaire⁸ : basculement rapide vers de nouveaux modes d'apprentissage

a. Crise sanitaire : une mise à l'épreuve de l'enseignement à distance

La crise du Covid-19 a mis à l'épreuve la capacité du système éducatif marocain à garantir la continuité pédagogique dans un laps de temps réduit, imposant un basculement rapide vers des modalités d'enseignement à distance.

⁸ La résilience curriculaire désigne l'aptitude du curriculum à s'adapter aux contextes de crise pour garantir la continuité des apprentissages, l'inclusion et le développement des compétences de vie. Elle interroge les contenus, les modalités d'enseignement et les approches pédagogiques.

Les témoignages recueillis révèlent une mobilisation notable des acteurs éducatifs, malgré un contexte logistique et émotionnel difficile :

“ *Les acteurs éducatifs ont pris beaucoup de risques pour enregistrer des capsules vidéo et répondre rapidement aux défis engendrés par la crise.*

Inspecteur au cycle primaire, Région Rabat-Salé-Kénitra ”

Sur ce point, il convient de noter que les enseignants ont démontré un dévouement sans précédent pour rattraper le retard accusé dans les programmes scolaires. Leur engagement s’est appuyé sur une obligation morale et des efforts individuels :

“ *Nous avons fourni beaucoup d’efforts, souvent dans des conditions logistiques et techniques précaires.*

Enseignant au cycle secondaire qualifiant, Région Rabat-Salé-Kénitra ”

Ces témoignages rejoignent les résultats du rapport de l’INE sur l’enseignement au temps de Covid au Maroc (2021), selon lequel 82,6% des enseignants ont déclaré avoir assuré l’enseignement à distance (EAD), contre 17,4% qui ne l’ont pas fait.

Dans ce contexte, des dispositifs numériques tels que les capsules vidéo, les cours en ligne et les plateformes Telmid-Tic et e-Takwine ont été rapidement déployés.

Face aux inégalités d’accès à Internet et au manque d’appareils numériques, notamment en milieu rural, d’autres dispositifs ont été mis en place. Des programmes télévisés éducatifs ont été diffusés sur la chaîne « Attaqafia » et une distribution des livrets scolaires a été assurée dans les zones rurales afin d’élargir l’accès à l’éducation pour les familles n’ayant pas accès à internet.

Toutefois, ces alternatives ont également révélé certaines limites. La diffusion télévisée, bien qu’utile, a favorisé une approche passive et uniforme de l’apprentissage, peu adaptée aux divers rythmes et niveaux des élèves. La distribution inégale des livrets scolaires a, quant à elle, révélé les disparités territoriales en matière d’accès aux ressources.

Malgré les circonstances exceptionnelles de la crise, cette phase a été perçue par plusieurs professionnels comme une occasion d’apprentissage collectif, marquant notamment un tournant vers l’exploration et l’adoption de nouvelles pratiques pédagogiques :

“ *Malgré ses défis, la crise sanitaire s’est avérée riche en apprentissages. J’ai eu l’occasion de découvrir des talents et des potentiels source d’inspiration et d’apprentissage collectif.*

Inspecteur au cycle primaire, Région Rabat-Salé-Kénitra ”

La capacité de réponse des acteurs à ce virage pédagogotechnologique dépendait d’une dynamique complexe entre les ressources dont ils disposent et celles de l’environnement. Malgré les efforts déployés, les contraintes demeurent nombreuses :



L'enseignement à distance est un changement de paradigme nécessitant une préparation préalable. Ce virage a présenté des contraintes liées au manque de ressources et aux défis personnels et sociaux.

Direction des curricula



L'introduction du numérique dans l'enseignement exige en effet, une autonomie technique pour gérer plateformes et outils, une autonomie méthodologique pour organiser son travail et une autonomie sociale pour communiquer sur les plateformes numériques. En outre, il exige une évaluation crédible des apprentissages acquis à distance. Par rapport à ce point, il est à noter que pendant le confinement, le ministère de l'Éducation nationale a décidé de ne prendre en compte, pour les examens, que les apprentissages réalisés avant la fermeture des établissements le 16 mars. Les examens normalisés de fin d'études primaires et de fin de cycle secondaire collégial ont été annulés, tandis que l'examen régional de première année du baccalauréat a été reporté à septembre. Seul l'examen national du baccalauréat a été maintenu, en présentiel, en juillet 2020⁹.

À cet égard, il a été souligné que les choix opérés en matière d'évaluation et d'organisation des examens ont été largement conditionnés par l'absence d'un cadre méthodologique et réglementaire adapté aux spécificités de l'enseignement à distance et du mode hybride.



...Certes nous ne disposons pas d'un cadre adapté à l'évaluation dans un contexte d'enseignement hybride ou à distance. Mais même si les contraintes sanitaires étaient particulièrement fortes, et contrairement à d'autres pays qui ont annulé les examens ou les ont organisés à distance dans des conditions souvent contestées, nous avons fait le choix de maintenir les examens certificatifs, et en particulier le baccalauréat, en présentiel...

Responsable, Centre des examens



Dans un contexte sanitaire plus stable, l'année scolaire 2020-2021, a permis un retour progressif au calendrier habituel. Les examens locaux normalisés du premier semestre ont été annulés pour la sixième année primaire et la troisième année collégiale¹⁰, tandis que les épreuves nationales et régionales du baccalauréat, et les examens normalisés des cycles primaire et collégial, se sont déroulés entre mai et juillet 2021¹¹.

Ces choix, dictés par un souci de préserver la crédibilité du système d'évaluation et de garantir l'égalité des chances et l'équité entre les candidats, a montré la capacité du système éducatif à s'adapter au choc en adoptant des cadres référentiels actualisés pour

9 Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (2020, 28 mai). Note ministérielle n° 21-20 relative aux dates revues des examens certificatifs de l'année scolaire 2019-2020.

10 Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (2020, 30 décembre). Correspondance n° 0853-20 relative à l'annulation des examens locaux normalisés de la sixième année primaire et de la troisième année collégiale du premier semestre de l'année scolaire 2020-2021.

11 Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (2021, 4 mai). Communiqué relatif aux cadres référentiels mis à jour des examens certificatifs de l'année 2021.

la définition des sujets d'examens, en fonction des taux d'exécution différenciés des programmes dans les différents cycles.

À cet égard, il a été signalé que la mise en place de cadres référentiels adaptés aux examens a marqué un véritable changement de paradigme.

“

Avant, les élèves passaient leurs examens sans interroger les choix institutionnels. Avec la pandémie, l'évaluation est devenue un enjeu collectif, façonné par une demande et une pression sociales fortes. L'inquiétude partagée autour de l'équité, a imposé un véritable contrat social entre l'école, les familles, les enseignants et les décideurs, exigeant l'adaptation des référentiels des examens.

Responsable, Centre des examens

”

En temps de crise, l'évaluation s'est ajustée sous la pression d'une demande sociale forte portée par une exigence d'équité éducative. Le ministère a ainsi été amené à revoir ses référentiels, à les rendre publics et à tenir compte des rythmes réels d'apprentissage.

La crise sanitaire a ainsi favorisé une dynamique d'innovation pédagogique, mais dans un cadre souvent improvisé, marqué par de fortes inégalités et largement tributaire d'initiatives locales. Elle soulève aujourd'hui la question de l'institutionnalisation d'un modèle hybride durable, capable à la fois d'absorber les chocs, de s'adapter aux contraintes et de transformer en profondeur les pratiques pédagogiques.

b. Séisme : une mise en place des structures scolaires provisoires

Le séisme d'Al Haouz a constitué une nouvelle épreuve majeure pour le système éducatif marocain, pris entre drame humain, instabilité logistique, et désorganisation territoriale soudaine.

Dans ce contexte, la résilience curriculaire s'est traduite par l'adaptation rapide des modalités d'enseignement aux réalités du terrain, intégrant les pertes matérielles, les traumatismes vécus, et les inégalités d'accès aux ressources éducatives.

Dans le cadre des mesures entreprises, la première priorité a été d'assurer la sécurité physique des élèves et des enseignants, condition indispensable à toute reprise pédagogique. Des commissions techniques d'évaluation ont été rapidement dépêchées afin d'inspecter les établissements, d'identifier les zones à risque, et de décider des modalités de reprise ou de transfert.

À court terme, des mesures d'évacuation scolaire ont été mises en œuvre dans plusieurs zones sévèrement touchées, avec un transfert des élèves vers la ville de Marrakech. Ce transfert a inclus les élèves, les enseignants et le personnel administratif, permettant une reprise rapide des cours dans des conditions stables et sécurisées.

À plus long terme, le programme de reconstruction et de réhabilitation des établissements vise à développer des écoles de proximité, tout en renforçant les services d'internat

et le transport scolaire, pour pallier l'éloignement géographique et la dispersion des populations sinistrées.

Plusieurs établissements scolaires ont été réhabilités et ont rouvert leurs portes, de même que la reconstruction d'autres établissements, totalement endommagés, est sur la bonne voie.

Directeur provincial d'Al Haouz

Dans l'urgence, l'école a été recrée sous des formes alternatives : tentes, classes mobiles, espaces en plein air, souvent organisés à proximité des zones d'habitation.

Au-delà des infrastructures, les acteurs interviewés ont mis l'accent sur la vie scolaire comme vecteur de reconstruction émotionnelle. Des partenariats avec des associations ont permis de proposer des activités thérapeutiques adaptées aux enfants :

La thérapie cognitivo-comportementale, à travers le théâtre, le conte et les récits a aidé les jeunes à gérer leurs émotions post-traumatiques. Pour les plus petits, la thérapie par le jeu était un moyen naturel et efficace d'expression.

Directrice d'établissement scolaire

Le soutien psychosocial a permis aux élèves d'exprimer leur vécu et d'éviter que les images en lien avec la catastrophe ne s'imprègnent durablement dans leur mémoire.

Cette réorganisation de l'espace éducatif, combinée à une adaptation des contenus, davantage contextualisés, axés sur le bien-être et les compétences de base a permis de préserver le lien essentiel avec l'école.

L'expérience du séisme d'Al Haouz a mis en évidence que la résilience curriculaire ne repose pas uniquement sur des contenus ou des supports, mais aussi sur l'organisation humaine et la capacité du système à recréer du lien éducatif dans l'urgence. L'école, même sous forme provisoire, constitue un repère fondamental pour les enfants sinistrés, à condition d'être pensée non pas comme un simple retour à la norme, mais comme une structure vivante, capable de s'adapter, d'inclure et de soutenir.

c. Grèves des enseignants : une interruption pédagogique durable et un déploiement de mesures d'appui scolaire

Contrairement aux crises sanitaires ou naturelles, les grèves des enseignants relèvent d'une dynamique institutionnelle et sociale interne au système éducatif. Leur impact sur les apprentissages n'est pas le résultat d'un choc extérieur, mais d'une interruption durable du service éducatif, provoquée par un conflit professionnel. Cette situation met en lumière une autre forme de vulnérabilité systémique : celle qui découle de tensions internes non résolues, impliquant les acteurs éducatifs les plus proches des élèves.

Le rapport se concentre sur les effets pédagogiques et curriculaires de cette interruption prolongée, ainsi que sur les réponses de compensation mises en œuvre par les établissements, les familles, les élèves et les autorités éducatives. Dans ce

contexte, le ministère a élaboré une stratégie d'appui scolaire fondée sur trois leviers complémentaires : d'abord par une gestion adaptée du temps scolaire, suivie de la mise en œuvre d'un programme national de soutien, puis par une adaptation ciblée des programmes scolaires. Cette réponse curriculaire se veut fonctionnelle et pragmatique, avec pour principe central de recentrer les apprentissages sur l'essentiel maîtrisable : les compétences et savoirs dits « exigibles ».



Notre objectif était d'apporter un appui scolaire visant à préserver l'équité et la qualité des apprentissages.

Direction des curricula



En matière d'organisation pédagogique, les initiatives du ministère ont porté sur la prolongation de l'année scolaire d'une semaine, l'allocation des heures supplémentaires aux niveaux certifiants, la réorganisation des contrôles continus et l'ajustement des modalités des examens certificatifs. Ces mesures ont permis d'amortir le choc des interruptions pédagogiques, tout en garantissant une certaine forme d'équité entre les établissements et les régions.

Le programme national de soutien scolaire, avait pour triple objectif de rattraper le retard accumulé, de relancer la dynamique scolaire et de prévenir le décrochage scolaire. Il s'est déployé en plusieurs étapes : évaluation des acquis, classement des élèves par niveau et élaboration de plans de soutien adaptés aux spécificités régionales et locales. Il a mobilisé diverses formules : soutien en présentiel, kits pédagogiques, et soutien numérique via *TelmidTICE* et les plateformes interactives.

Cette diversité d'approches reflète une volonté d'élargir les canaux d'accès au rattrapage scolaire, en tenant compte des inégalités territoriales et des contextes différenciés.

Bien que ces dispositifs aient été mis en œuvre de manière réactive, leur développement progressif soulève une question centrale quant à la capacité du système éducatif à anticiper et à intégrer de façon pérenne des mécanismes souples de continuité pédagogique en période de perturbation prolongée tout en répondant à l'impératif de qualité des apprentissages.

Cette crise montre ainsi que la mise en place de mécanismes institutionnalisés, clairement définis et immédiatement mobilisables, constitue désormais une condition essentielle de résilience en cas de perturbations prolongées, qu'elles soient internes ou externes.

Au-delà de cette dimension curriculaire, cette situation soulève une question éthique et juridique plus large, souvent ignorée : comment articuler les droits éducatifs des élèves avec les droits professionnels des enseignants, sans en opposer les principes ni affaiblir les garanties fondamentales ? L'encadré ci-après propose un éclairage à partir des cadres internationaux des droits humains.

Encadré 1. Garantir simultanément les droits éducatifs des élèves et les droits professionnels des enseignants : un enjeu systémique fondé sur les droits de l'homme

Les périodes de crise mettent en lumière des tensions entre droits fondamentaux également protégés tant par la Constitution et par les différentes lois internes que par les conventions internationales pertinentes :

- d'un côté, le droit des enfants à l'éducation, incluant la continuité, la qualité et la protection ;
- de l'autre, les droits des enseignants, notamment la liberté syndicale et le droit de grève.

Ce **dilemme éthique**, loin d'opposer deux camps ou de hiérarchiser les droits, appelle à une lecture systémique, fondée sur une approche par les droits humains. **Plutôt que d'être traité comme un conflit de légitimité, il doit être appréhendé comme un enjeu structurel exigeant conciliation, responsabilité et dialogue.**

Il s'agit d'articuler ces droits dans le respect de leur portée juridique respective, en veillant à ce que l'exercice de l'un ne compromette pas l'effectivité de l'autre, **notamment lorsque les enfants, en tant que sujets de droits, sont concernés.**

Dans ce cadre, une vision éducative fondée **sur l'intérêt supérieur de l'enfant**, tel que reconnu par la CIDE et la Constitution de notre pays, appelle à des mécanismes de conciliation, de dialogue et de responsabilité partagée, permettant de garantir à la fois les droits professionnels des enseignants et les droits éducatifs des apprenants.

Cela suppose :

- **une anticipation concertée des crises sociales**, afin d'en limiter les effets sur les parcours scolaires, notamment pour les élèves vulnérables ;
- **la mise en place de mécanismes d'aménagement** ou de service éducatif minimal, négociés dans un cadre de dialogue institutionnalisé ;
- **le renforcement d'une culture de dialogue éducatif**, associant autorités publiques, syndicats, acteurs scolaires et société civile, dans une logique de co-responsabilité.

Respecter les droits de toutes les parties, c'est contribuer à un système éducatif plus juste, plus robuste et plus résilient.

1.3. Résilience communautaire¹² : des dispositifs structurés aux solidarités émergentes

Face aux différentes crises, la résilience communautaire s'est traduite par des dynamiques complémentaires, à la fois planifiées et spontanées. Bien qu'elles ne soient pas directement liées aux crises majeures ayant affecté le système, elles témoignent de la capacité de celui-ci à répondre aux vulnérabilités éducatives à travers l'engagement des acteurs locaux. D'une part, des dispositifs planifiés comme le dispositif de facilitation ou l'École de la deuxième chance ont apporté des réponses éducatives ciblées, ancrées dans les territoires. En mobilisant les ressources locales pour renforcer la confiance, prévenir le décrochage ou mutualiser les moyens, ces initiatives traduisent une capacité collective à anticiper les vulnérabilités éducatives et à y répondre de manière inclusive. D'autre part, ces dispositifs ont souvent été complétés, voire précédés, par des formes de mobilisation spontanée émanant de familles, d'acteurs éducatifs, associatifs ou communautaires. Dans plusieurs contextes de crise, l'émergence de réseaux informels de solidarité, d'initiatives locales de soutien scolaire, de systèmes de communication de proximité ou encore de mécanismes d'entraide entre enseignants, parents et élèves a été observée.

Moins visibles mais essentielles, ces actions contribuent au maintien du lien éducatif et à la réaffirmation du rôle de l'école comme espace de stabilité. Ainsi, la résilience communautaire ne se limite pas aux dispositifs programmés : elle repose aussi sur la capacité d'auto-organisation et d'adaptation des acteurs locaux face aux besoins spécifiques des élèves et des territoires.

a. Dispositif de facilitation planifié : renforcer le capital social avant les crises

La résilience communautaire, telle qu'envisagée par les acteurs du terrain, est ancrée dans la mobilisation du capital social, conçu comme le ciment des solidarités locales. Ce capital social, fondé sur la confiance, la réciprocité et l'engagement mutuel, se traduit par la capacité des communautés à collaborer en temps de crise.

Le Dispositif de Facilitation (DDF), institutionnalisé par le MENPS, illustre cette dynamique. Il vise à instaurer, au sein des communautés scolaires, un climat de confiance favorisant l'apprentissage et l'épanouissement à travers une approche humanisante centrée sur la confiance. Pour cela, il mobilise des facilitateurs référents (94) et de proximité (135), spécialement formés pour accompagner les acteurs éducatifs, renforcer les relations au quotidien et soutenir la gestion des situations pouvant perturber la continuité éducative.

Le DDF du MENPS converge, au niveau de l'AREF Tanger-Tétouan-Al Hoceima, avec des dynamiques facilitées et porteuses du même esprit, par le biais de son partenaire Tamkeen Fondation Communautaire pour le Développement Humain (Tamkeen FCDH) avec les jeunes des quartiers et des villages (douars). Ce processus traduit une évolution des rapports entre l'école et son environnement, marquée l'émergence de relations de

¹² La résilience communautaire désigne la mobilisation des ressources locales (familles, associations, collectivités...) pour soutenir l'école en période de crise. Elle reflète la capacité des communautés à s'engager collectivement pour protéger l'éducation et renforcer son ancrage territorial.

coopération entre les acteurs éducatifs, et des dynamiques de créativité adaptées aux réalités locales.

Notre dispositif ne se décrète pas. Il est basé sur les valeurs de la confiance, la coopération et l'entraide. Il s'inscrit dans notre gestion quotidienne où il faut faire face aux crises structurelles (décrochage scolaire, immigration...) du système.

Directrice de la fondation Tamkeen

Ce dispositif constitue un levier innovant d'appui à la résilience éducative, et ce, en renforçant le capital social et en favorisant la mise en réseau d'acteurs, y compris institutionnels, pour mutualiser les ressources et bâtir une action éducative collective :

Grâce à la mise en place du dispositif de facilitation au sein de notre académie, des réseaux ont vu le jour offrant des ressources et informations autrement inaccessibles.

Ex-coordonnateur national du dispositif de facilitation et chef de division, AREF Tétouan-Tanger-Al Hoceïma

Au-delà des crises majeures, ce dispositif a été important dans la gestion de situations récurrentes mais tout aussi perturbatrices des apprentissages. Face à des absences prolongées d'enseignants, qu'il s'agisse d'arrêts maladie, de congés de maternité ou de retards dans les remplacements, qui constituent, dans de nombreux cas, de véritables perturbations du déroulement des apprentissages, ces formes de coopération ont permis d'activer des réponses de proximité. Celles-ci ont pris la forme de la mobilisation de remplaçants au niveau du bassin scolaire, d'un échange de supports et de séquences pédagogiques entre équipes.

Centré sur la personne, ce dispositif vise également à restaurer l'estime de soi et la capacité d'agir des jeunes en situation de vulnérabilité, en mettant en place un écosystème de soutien basé sur l'écoute, la proximité et la valorisation des parcours individuels.

En combinant proximité, écoute et intelligence émotionnelle, le dispositif limite le décrochage, renforce l'ancrage communautaire et favorise des parcours éducatifs résilients.

Coordonnateur national du dispositif de facilitation, AREF Tétouan-Tanger-Al Hoceïma

Ce dispositif mobilise des facilitateurs issus des communautés locales qui jouent un rôle clé de médiation et de soutien :

Issus du même tissu social que les jeunes, les facilitateurs, jouent un rôle de médiateurs entre apprenants, établissements éducatifs et familles, tout en favorisant un climat relationnel bienveillant.

Facilitatrice, Fondation Tamkeen- DP Larache

À cet effet, il a été mentionné que les facilitateurs, recrutés au sein des communautés locales pour leur ancrage social et culturel, bénéficient d'une formation continue,

alliant développement personnel et gestion de situations complexes. Ils constituent des références au sein de leur milieu, favorisant le lien entre jeunes, familles et institutions, et contribuant au transfert de compétences par la formation de pairs et la participation à des projets éducatifs structurants. Un tel processus, a été perçu comme :

Un mécanisme qui vient renforcer la résilience éducative des communautés, mais aussi à générer une dynamique d'autonomisation et de transformation sociale durable.

Directrice de la fondation Tamkeen

Dans le cadre de ce dispositif, les intervenants ont mis l'accent sur l'importance d'une chaîne de responsabilité engagée et cohérente où chaque niveau institutionnel joue un rôle déterminant dans la création effective du changement.

Le succès de cette approche repose sur la gouvernance territoriale et le leadership multi-niveau : Le directeur d'académie assure l'ancrage stratégique et l'alignement du dispositif avec les politiques nationales :

Le directeur de l'AREF a joué un rôle stratégique pour aligner notre dispositif sur les orientations nationales et mobiliser les ressources nécessaires sur le terrain.

Directrice de la fondation Tamkeen

Le directeur provincial agit comme catalyseur opérationnel et veille à l'ancrage du dispositif dans les réalités territoriales en identifiant les besoins et en favorisant des solutions adaptées, même en situation d'incertitude :

Notre directeur provincial incarne un leadership bienveillant et constructif. Il ne sanctionne pas l'erreur, mais la considère comme une étape d'apprentissage. Il nous a montré qu'il agit pour nous appuyer plutôt que pour nous contrôler. Cela a favorisé un climat de confiance et d'expérimentation, stimulant ainsi l'émergence de solutions adaptées à notre contexte, même dans des situations d'incertitude.

Directrice d'une école primaire-DP Larache

Le directeur d'établissement constitue un agent de changement local. C'est à travers son leadership pédagogique, sa capacité à fédérer l'équipe éducative et à ouvrir l'école sur son environnement, que les bonnes initiatives se mettent en place :

La nouvelle directrice a créé une dynamique collective entre enseignants engagés, élèves actifs, et parents impliqués dans la vie de l'école à travers leur savoir-faire, notamment en jardinage et organisation d'événements.

Président de l'association des parents d'élèves- DP Larache

Grâce à cette ouverture mutuelle entre l'école et son environnement, chacun se sent pleinement partenaire de la vie scolaire.

Enfin, le gouverneur qui incarne un soutien déterminant :

Son engagement personnel et sa volonté d'agir ont facilité la mobilisation des collectivités territoriales et la création d'un climat institutionnel propice à la coopération intersectorielle en articulant les dimensions éducatives, juridiques et sociales notamment en période de crise. Son implication s'est exprimée également à travers un suivi particulier du programme de régularisation des enfants scolarisés non déclarés à l'état civil, ainsi que par des initiatives visant la sécurisation de la scolarisation des filles en milieu rural.

Directeur provincial de Larache

A partir de ces témoignages, il est clair que le dispositif de facilitation illustre une forme de résilience communautaire qui repose sur une gouvernance territoriale à plusieurs niveaux, un leadership aligné, volontaire et fortement incarné, ainsi qu'une mobilisation cohérente des acteurs de proximité. Au-delà des crises majeures, ce dispositif montre que la continuité éducative dépend largement de la capacité collective à organiser des réponses concertées, ancrées dans les réalités locales et portées par une chaîne de responsabilité cohérente.

b. École de la 2^e chance : dispositif de remobilisation des jeunes

Selon les interviewés, au-delà de sa fonction de lutte contre le décrochage scolaire, l'école de la deuxième chance s'inscrit comme un dispositif structurant de résilience communautaire, notamment dans les contextes marqués par des vulnérabilités sociales et économiques persistantes. En tant qu'espace d'accueil, d'écoute, de remobilisation et d'apprentissage, l'école de la deuxième chance, selon plusieurs témoignages, est présentée comme une réponse planifiée et territorialisée pour faire face aux différentes crises des jeunes en rupture de parcours.

Pour certains, l'école de la deuxième chance offre aux élèves ayant connu une expérience de décrochage une opportunité de reprise de parcours.

À cause de mauvaises fréquentations, j'ai décroché pendant 7 ans et j'ai cru que l'école était finie pour moi. Mais ma mère n'a jamais perdu espoir. Un jour, elle a entendu parler de l'école de la deuxième chance par une voisine, et elle m'a poussé à y aller. Nous avons cherché des informations et je me suis inscrit même si j'étais le plus âgé parmi les élèves. C'était une chance pour rêver à nouveau, penser aux études supérieures. Aujourd'hui, je suis fier de dire que je suis étudiant en 2^e année droit grâce à cette seconde chance et aussi à ma mère qui m'a toujours soutenu. Et maintenant, je viens de temps en temps à l'école pour encourager les jeunes à continuer.

Étudiant en 2^e année de droit, ancien élève à l'école de la 2^e chance Larache

Pour d'autres, renouer avec des apprentissages utiles et adaptés à travers l'école de la 2^e chance transmet un message fondamental. L'éducation peut redonner de la valeur à chacun, indépendamment du parcours antérieur.

Pour des raisons personnelles, j'ai quitté l'école très jeune. Ma sœur m'a encouragée à continuer dans l'école de deuxième chance. Au début, j'avais peur de ne pas réussir. Mais, ici, il y a une autre façon d'apprendre. Personne ne me juge. Mes amies et moi avons eu pratiquement les mêmes problèmes. Nous travaillons ensemble sur des projets qui nous intéressent comme le dessin, la poterie, la peinture sur verre, et la fabrication de bougies à partir de différents mélanges de cire, parfums et couleurs.

Élève en 2^e année collège- École de la 2^e chance

Dans certains cas, les projets personnels, lorsqu'ils sont valorisés et accompagnés deviennent des leviers puissants de remobilisation personnelle, professionnelle et citoyenne.

J'ai quitté l'école pour deux ans et je suis restée à la maison sans rien faire. Je me sentais perdue et inutile. Après avoir intégré l'école de la deuxième chance, j'ai repris confiance en moi en travaillant dur sur mon projet personnel : les gâteaux faits maison. Après avoir décroché mon baccalauréat, j'ai poursuivi mes études à l'université et j'ai obtenu une licence en droit. En parallèle, j'ai continué à développer mon projet sur les gâteaux. J'ai appris à bien présenter mes produits, à fixer les prix et à créer une page sur les réseaux sociaux. Actuellement, je réponds à des commandes sur mesure et j'aimerais créer ma propre marque. Je suis fière de ces réalisations. Je suis fière d'être une ancienne élève de cette école et de revenir dans cette même école, mais cette fois en tant qu'animatrice pour ces jeunes filles. J'ai accepté d'être là sans hésitation parce que j'ai traversé le même chemin et je peux me mettre à leur place.

Ancienne élève, animatrice à l'école de la deuxième chance -Larache

Dans certains cas, l'école de la deuxième chance, contribue à raviver un sentiment d'espoir, d'utilité sociale et de possibilité d'agir sur son avenir.

J'ai quitté l'école très tôt, dès le primaire à cause de contraintes familiales. Mon frère et mes parents avaient peur pour moi. Plus tard, ils ont appris que l'école de la deuxième chance est un cadre où les filles sont en sécurité. Ainsi, j'ai repris mes études à cette école. Maintenant, je suis en 3^e année collège. Ma famille est tranquilisée car il y a une proximité humaine et une surveillance de près. J'ai même participé à des événements qui portent ma voix tels que Participatory Action Research soutenu par l'UNICEF et l'activité sur le genre avec l'ambassade de la Belgique.

Élève, 3^e année du collège à l'école de 2^e chance -Larache

Dans d'autres cas, l'école de la 2^e chance, agit comme catalyseur d'une résilience active, en reconnectant les jeunes à un sentiment de valeur et d'utilité, de faisabilité de projets passionnants.



Dans cette école, j'ai trouvé une branche qui me passionne depuis le primaire. Ici l'informatique est pratique. Avec le formateur, nous travaillons sur des projets concrets qu'on peut faire soi-même : créer un logo, personnaliser un t-shirt avec du design numérique ou créer un petit jeu. Ce que j'ai aimé, c'est que les formateurs nous laissent expérimenter. On travaille en petits groupes, on partage nos idées, et surtout, on voit directement le résultat.

Élève, 2^e année du collège à l'école de 2^e chance. Larache



À travers les différents profils d'élèves, les témoignages recueillis montrent que la résilience des parcours éducatifs ne se construit pas comme un retour à la norme mais comme une recomposition singulière émanant d'une volonté personnelle et fondée sur des environnements solidaires et des projets personnels porteurs de sens. Qu'il s'agisse d'activités manuelles ou créatives (poterie, dessin, fabrication artisanale de sacs, bougies décoratives, peinture sur verre, design numérique, etc.), ces jeunes se ressaisissent progressivement en développant une image d'eux-mêmes comme apprenants militants et utiles, souvent après avoir traversé des expériences d'échec ou de perte de sens. Ainsi, ce dispositif constitue un levier d'expression de soi, de projection et de reconstruction identitaire, permettant de réactiver l'engagement des jeunes dans un projet de vie.

Au-delà des programmes, ce qui est déterminant, c'est la capacité de l'école de la 2^{ème} chance à identifier et apprécier les compétences latentes des apprenants, à créer un environnement d'écoute et de proximité humaine où les problèmes peuvent être partagés sans stigmatisation, à proposer des parcours flexibles, qui tiennent compte des ambitions, des rythmes et des réalités sociales et à transformer les pratiques autonomes en points d'ancrage pour un apprentissage structuré. C'est ainsi que ce dispositif peut jouer un rôle fondamental dans la résilience de parcours de jeunes apprenants ayant vécu des situations de vulnérabilité ou de décrochage.

Le dispositif de facilitation éducative communautaire, tel qu'observé à Larache, incarne une réponse concrète et innovante aux vulnérabilités révélées par les crises successives. En mobilisant les ressources locales, en impliquant les familles et les associations, et en recréant un lien affectif et pédagogique avec les élèves, ce dispositif renforce simultanément la résilience communautaire, individuelle et institutionnelle. Il permet de poser les bases d'une transformation durable du système, plus souple, plus ancré localement et plus réactif face aux imprévus. Par sa souplesse et son enracinement territorial, il constitue ainsi un levier stratégique de résilience éducative, appelant à une institutionnalisation plus large.

c. Réponses spontanées et culture de solidarité

La résilience communautaire observée lors du séisme d'Al Haouz illustre la mobilisation spontanée des communautés locales, nourrie par des mécanismes d'entraide profondément ancrés dans les valeurs sociales et culturelles marocaines. La phase aiguë

de la réponse a été marquée par des actions de secours improvisées et une solidarité de proximité.

Au fil des jours, cette mobilisation s'est consolidée, en collaboration avec les autorités locales et les acteurs institutionnels. La coordination entre communautés, dont le tissu associatif et les diverses institutions, s'est intensifiée pour couvrir les besoins essentiels des élèves sinistrés : soins médicaux, abris, denrées alimentaires, produits d'hygiène et soutien psychologique.

“ *Les élèves des écoles situées dans les zones les plus sinistrées avaient besoin d'une aide immédiate, comprenant des soins médicaux, de l'eau potable, de la nourriture, des refuges et des produits d'hygiène ainsi que de l'aide psychologique.*

Parents d'élèves, DP-Al Haouz

L'autorité provinciale, les services de sécurité, et les équipes de protection civile ont été mobilisés pour organiser l'acheminement des aides et pour sécuriser les écoles à risque, notamment dans les zones denses menacées par des répliques et des effondrements.

Cette articulation entre réactivité citoyenne spontanée et organisation institutionnelle met en lumière la complémentarité entre résilience communautaire immédiate et résilience planifiée. Bien que distinctes dans leurs temporalités et leurs modalités, ces deux formes de résilience doivent être pensées comme interdépendantes afin de bâtir une réponse éducative intégrée, ancrée à la fois dans les solidarités locales et dans une vision stratégique à long terme.

d. Communication avant et pendant la crise

Les intervenants consultés ont souligné l'importance de la qualité des relations préexistantes qui constitue un facteur décisif pour la dynamique des interactions entre les différentes parties prenantes en situation de crise :

“ *Une relation difficile avant l'événement deviendra exécration en temps de crise et ne favorise pas une résilience collective face à des situations de tension qui impactent l'éducation.*

Enseignante à DP- Khémisset

L'importance d'une communication efficace, régulière et constante entre les acteurs, ainsi que le souci du bien-être du personnel et des élèves avant les crises, se sont révélés déterminants, notamment durant la crise sanitaire :

“ *Avant la crise, j'avais déjà un groupe WhatsApp avec mes élèves. Cette relation développée préalablement à la crise a été essentielle pour maintenir leur motivation et leur engagement malgré les contraintes et l'isolement.*

Enseignante au primaire, AREF Rabat-Salé-Kénitra

La communication en temps de crise constitue également un levier indispensable pour impliquer les acteurs, agir sur les perceptions, dialoguer et mobiliser collectivement autour des objectifs pédagogiques.

Les témoignages font souvent référence à la nécessité d'un dialogue constant et constructif.

Ces situations de tensions sociales peuvent être également du fait des élèves comme ce fut le cas des mouvements de contestation de 2018, lorsque ceux-ci ont protesté contre le maintien de l'heure GMT+1, perturbant le déroulement des cours :

Dialoguer avec des élèves est un défi, car ils suivent souvent la foule. Une campagne de communication ciblée a mobilisé enseignants, parents et administration, avec une approche pédagogique. Le ministère ayant permis aux AREF d'adapter les horaires selon les spécificités régionales, l'apaisement a été plus facile.

DP-Khémisset

Ce témoignage illustre comment la communication permet de concilier l'exercice des droits avec le respect du droit fondamental à l'éducation, dans un esprit de responsabilité partagée et d'équité.

De façon générale, l'instauration de bonnes relations entre école et apprenants en temps normal, constitue un socle culturel favorable en temps de crise.

La communication s'est également avérée essentielle pour renforcer la confiance entre les familles et les autorités lors du transfert des élèves après le séisme :

Nous avons adopté une stratégie de proximité en nous mobilisant nous même dans les souks afin de rassurer parents et tuteurs que leurs enfants seront pleinement accompagnés et pris en charge.

Inspecteur en mathématiques à la direction provinciale d'Al Haouz

Cette démarche proactive a renforcé la crédibilité du système éducatif et permis de lever des réticences parentales, en particulier pour les filles.

Dans ce cadre, il a été souligné que grâce à l'implication continue de la société civile, en coordination avec l'Aref de Marrakech-Safi, et au dévouement des équipes éducatives (surveillants, maîtres et maîtresses d'internat, directions, économes), ainsi que de l'Association des parents d'élèves, la vie à l'internat a été entièrement repensée.

Deux programmes ont été mis en œuvre : un programme de soutien scolaire (en présentiel et à distance), et un programme d'activités parascolaires, permettant aux filles de retrouver motivation, confiance en soi et sentiment d'appartenance.

“

La décision de transfert, coordonnée par le Ministère de l'Intérieur et le Ministère de l'Éducation nationale, a constitué une véritable opportunité pour de nombreuses jeunes filles, notamment dans le cas du collège de Ouirgane. Avant le séisme, plusieurs d'entre elles risquaient d'abandonner l'école : mariage précoce envisagé par la famille, refus parental d'inscription au collège, ou encore désengagement lié à un sentiment d'inutilité de la scolarisation. Les informations transmises aux familles et aux élèves dès les premiers jours ont joué un rôle important pour la continuité scolaire. Une fois arrivées à l'internat du lycée Mohammed VI, ces jeunes filles, ont découvert un autre monde : un lieu rénové, propre, sécurisé, où elles étaient écoutées, entourées, et respectées.

Présidente de l'Association des Amis de l'école publique

”

Ainsi, les résultats obtenus sont particulièrement significatifs : toutes les filles inscrites en 9^e année se sont présentées à l'examen de fin de cycle, à l'exception d'une seule pour raison de santé. Plusieurs filles initialement réticentes à l'idée de rejoindre l'internat ont fini par y adhérer, encouragées par leurs camarades déjà sur place, tandis que d'autres, ayant interrompu leur scolarité, ont repris le chemin de l'école une fois que leur établissement d'origine a rouvert à Ouirgane. Les familles, rassurées par les conditions d'accueil et de prise en charge, ont adopté une attitude nettement plus favorable à la poursuite des études de leurs filles.

Ce cas illustre comment, dans un contexte de crise, une résilience communautaire fondée sur une mobilisation humaine et culturelle, peut non seulement assurer la continuité éducative, mais aussi ouvrir de nouvelles perspectives d'émancipation pour les filles issues de milieux vulnérables.

Les différents dispositifs observés, qu'ils soient planifiés ou spontanés, montrent que la résilience communautaire repose autant sur la préparation et la structuration des réponses éducatives que sur l'engagement humain et culturel des acteurs locaux.

1.4. Résilience individuelle¹³ : une réponse plurielle selon les acteurs

La résilience individuelle, telle que mise en exergue par les personnes interviewées, se manifeste de façon plurielle au sein de la communauté éducative, traduisant une capacité d'adaptation et d'engagement différenciée selon les rôles, les responsabilités de chacun tout comme la nature et l'ampleur de la crise.

a. Résilience des responsables éducatifs

Pour les responsables éducatifs, la résilience individuelle est liée à la capacité de prise de décision rapide, dans un contexte d'incertitude et d'altérité, faisant appel à la fois au sens de responsabilités des individus, leur engagement, leur discernement et leur capacité à prioriser l'intérêt collectif quels que soient les risques.

¹³ La résilience individuelle désigne la capacité des élèves, enseignants et autres acteurs éducatifs à faire face aux chocs, à s'adapter et à poursuivre leur développement personnel et professionnel. Elle comprend les dimensions psychosociales, motivationnelles et adaptatives.

En période de crise, des efforts ont été déployés pour investir dans les capacités personnelles et pour mobiliser les partenaires et les acteurs afin de garantir le droit des élèves à la scolarisation.

Directeur, AREF-Béni Mellal-Khénifra

Cette capacité de résilience est liée à la perception de ce qu'un acteur pense pouvoir accomplir et à son appréciation des aléas que cela implique.

Dans ce cadre, certaines actions, souvent discrètes et peu médiatisées, peuvent constituer un parfait exemple de résilience institutionnelle et individuelle. La production et la diffusion des livrets scolaires imprimés durant la crise sanitaire ne relèvent pas uniquement d'un geste technique ou logistique :

Au-delà du dispositif institutionnel, notre sens de responsabilité et notre engagement en faveur de l'équité éducative, nous a incités à mettre en place ces livrets malgré une pression temporelle intense et un défi logistique majeur, lié à l'acheminement vers les zones enclavées. Nous avons dû prendre des décisions rapides, assumer des responsabilités inhabituelles, trouver parfois seuls des solutions concrètes, gérer l'incertitude et assumer des choix parfois risqués pour que les livrets parviennent aux zones enclavées.

Expert en sciences de l'éducation

Cette résilience opérationnelle, traduit la capacité des responsables à transformer des contraintes logistiques en solutions concrètes afin de préserver l'équité, cœur de la résilience éducative.

Des témoignages révèlent la capacité des responsables à maintenir un leadership mobilisateur, malgré l'adversité, et à assurer une résilience ancrée dans une vision collective de l'action.

Malgré l'état de choc et l'endommagement des locaux de la direction provinciale, le directeur provincial a pris l'initiative de se déplacer sur site, conscient du risque d'effondrement lié aux répliques sismiques. Par son leadership et sa capacité d'agir dans l'incertitude, il a mobilisé l'équipe administrative et pédagogique, réorganisé les priorités et pris des décisions rapides pour sécuriser les ressources essentielles et formuler les premières réponses pour soutenir les établissements.

Inspecteur à la direction provinciale d'Al Haouz

Alors que d'autres soulignent la capacité des responsables à traduire l'expérience vécue en capital transférable, nourrissant ainsi une expertise contextuelle indispensable en contexte de crise.

« Chaque action produit des conséquences spécifiques. En agissant pendant le séisme, lorsque le distanciel n'était pas une solution et que le transfert des élèves est devenu l'alternative, nous avons développé des connaissances à chaque niveau de l'action : le « savoir quoi faire » s'est

construit à travers l'identification des besoins immédiats des élèves et la reconnaissance des contraintes liées aux infrastructures endommagées. Le « savoir pourquoi faire » a émergé de la compréhension de l'importance de garantir la continuité scolaire, de préserver la sécurité des élèves et de maintenir leur motivation face à la rupture du rythme éducatif. Enfin, le « savoir comment faire » s'est traduit par des actions concrètes de coordination avec les autorités locales, de communication avec les familles, d'organisation logistique des transferts, et de mise en place de dispositifs temporaires d'accueil dans les établissements réceptifs.

Directeur, AREF- Marrakech-Safi

b. Résilience des enseignants

La réponse du corps enseignant n'a pas été la même pendant la pandémie. Les réactions ont varié considérablement. Certains ont adopté une attitude bureaucratique/défensive :

Le passage soudain à l'enseignement à distance, sans que ses conditions soient réunies, a posé un obstacle pour l'implication de certains enseignants. Plusieurs d'entre eux n'étaient ni préparés techniquement, ni équipés matériellement. À cela s'ajoutait la multiplication des instructions institutionnelles, changeant au rythme de l'évolution de la pandémie. Très vite, ils n'arrivaient plus à suivre. Leur retrait progressif ne relevait pas d'un manque de volonté, mais d'un sentiment d'impuissance devenu plus fort que leur capacité d'adaptation.

Inspecteur au cycle primaire, Région Rabat-Salé-Kénitra

Tandis que d'autres ont relevé le défi de l'innovation en matière de pédagogie et d'organisation du programme :

Face à l'absence de ressources prêtes à l'emploi, nombre d'enseignants ont pris l'initiative pour concevoir des supports innovants.

Inspecteur au cycle qualifiant, Direction provinciale de Khémisset

Cette créativité s'est souvent conjuguée à des défis personnels importants :

Au début du confinement, tous les repères et les modes de fonctionnement habituels ont été profondément bouleversés : il fallait assurer les cours à distance tout en accompagnant mes propres enfants, eux aussi en classe virtuelle. Une charge mentale étouffante. Je me sentais dépassée, surtout que je maîtrisais à peine les plateformes numériques. Pourtant, malgré le stress et l'épuisement, je n'avais pas d'autre choix que d'apprendre à organiser mes séances, à improviser des supports, à instaurer un rythme qui permette à chacun de tenir.

Enseignante au collège, AREF- Rabat-Salé-Kénitra

Ces différences notables dépendent généralement de la capacité de l'enseignant à gérer l'incertitude et les contraintes liées à la crise, de ses capacités d'adaptation, de ses compétences numériques, du niveau enseigné et des conditions matérielles.

c. Résilience des apprenants

Pendant **la crise sanitaire**, les témoignages révèlent que certains élèves ont fait preuve d'autonomie et de motivation en s'adaptant progressivement à l'apprentissage à distance, en s'appuyant sur un environnement familial favorable et une relation éducative déjà établie en temps normal.

Au début du confinement, ma fille était perdue car elle n'était pas préparée pour apprendre toute seule. Mais grâce à sa motivation et à nos encouragements elle a su s'organiser et apprendre en ligne.

Parent d'élève en 2^e année baccalauréat, direction provinciale Khémisset

Pendant le **mouvement de grève** des enseignant.e.s, il a été souligné que cette situation, bien que perturbatrice, a constitué une opportunité pour certains élèves, de développer des stratégies d'auto-apprentissage :

Pendant les grèves, j'avais la liberté de choisir le contenu, le format et le planning qui me convenaient le mieux, et j'ai bien progressé à mon propre rythme.

Élève en 2^e année baccalauréat

L'interruption des cours a permis à ces élèves d'aménager leur temps scolaire, de recourir davantage aux cours de soutien, et de mieux se concentrer sur la préparation des examens régionaux et nationaux, en l'absence des évaluations continues. En revanche, d'autres témoignages, ont souligné leurs limites sans accompagnement pédagogique, mettant en évidence des inégalités :

Pour la majorité des élèves, il est difficile de comprendre les cours de plusieurs matières et de faire le programme tous seuls. Mes amis et moi sommes inscrits dans un centre de soutien mais c'était coûteux car nous devons payer pour trois matières principales. Cette situation a mis une pression sur nos parents car il fallait couvrir ces charges pendant 3 mois.

Élève du secondaire qualifiant, direction provinciale Khémisset

Pendant **le séisme d'Al Haouz**, les élèves ont aussi manifesté diverses formes de résilience, émotionnelle ou spirituelle.

Pour certains élèves et parents, le séisme a été vécu comme une épreuve invitant à une forme de remise en question individuelle et collective :

Ce séisme a été pour moi un appel à nous reconnecter aux valeurs morales et religieuses

Élève en 2^e année de baccalauréat, direction provinciale d'Al Haouz

Pour d'autres, il a constitué un choc révélateur, rappelant de recentrer l'attention sur l'essentiel et réaffirmant les valeurs d'empathie, d'entraide, et de responsabilité.

En un clin d'œil, tout a changé. La peur et l'incertitude se sont installées. Mais, grâce à notre foi en Dieu et nos valeurs citoyennes, nous avons réussi à traverser cette épreuve difficile.

Parent d'élève en 3^e année du collège, direction provinciale d'Al Haouz

Dans ce cadre, des enseignants ont souligné l'importance de l'éducation islamique comme ressource de compréhension et d'acceptation du drame :

Malgré le constat d'une dégradation des valeurs dans notre société, le séisme a réaffirmé que l'éducation islamique, grâce à ses enseignements spirituels, a permis à de nombreux élèves d'accepter le destin de Dieu et de s'adapter à une nouvelle réalité.

Enseignant d'éducation islamique, direction provinciale d'Al Haouz

Dans d'autres situations, plus éprouvantes, le soutien psychologique a été crucial :

De nombreux élèves et enseignants ont subi la perte de membres de leur famille, d'amis, de logements, de biens et de matériel pédagogique, rendant la reprise de la scolarité très difficile.

Cadre d'appui social et psychologique

À cet égard, il a été souligné que la réaction traumatique des élèves s'est parfois manifestée sous forme de symptômes intenses d'anxiété, des crises de panique, de flash-back, une hypersensibilité aux stimuli associés au séisme et de comportement d'évitement.

C'est ainsi qu'une cellule psychologique mobilisant des spécialistes dans l'appui social et l'accompagnement psychologique a été mise en place, dans le but d'aider les élèves à surmonter cette rude épreuve.

Ces témoignages convergent vers une compréhension de la résilience individuelle comme un processus porté par la personne elle-même, mais soutenu par des interactions de qualité entre élèves, familles, enseignants et professionnels de l'appui social. Ils soulignent la nécessité d'intégrer plus explicitement le développement des compétences émotionnelles et psychosociales dans les programmes scolaires, dès les premières années de la scolarité.

1.5. Résilience infrastructurelle¹⁴ éducative

Les infrastructures sont un pilier central de la viabilité du système éducatif. Les acteurs interviewés considèrent que les infrastructures numériques constituent une composante essentielle de la résilience curriculaire, particulièrement mise en évidence durant la crise du Covid-19.

¹⁴ La résilience infrastructurelle désigne la capacité des bâtiments, équipements et infrastructures scolaires à résister aux chocs ou à se reconstituer rapidement. Elle inclut la sécurité physique, l'accessibilité et la possibilité de rétablir un cadre d'apprentissage viable après une crise.

Face à l'urgence sanitaire, la majorité d'entre eux a rapporté que le ministère a exploré les ressources existantes du programme GENIE tout en soulignant que ce programme, qui repose sur une stratégie de granulation, n'a pas été adapté en temps de crise. Cette stratégie consiste à produire des contenus pédagogiques sous forme d'unités très courtes, autonomes et modulables des « granules » permettant en théorie une grande flexibilité d'utilisation selon les besoins d'enseignement. Toutefois, cette logique modulaire nécessite une scénarisation pédagogique fine pour relier les granules entre eux et construire une progression cohérente, ce qui devient particulièrement exigeant en contexte de crise. Durant la pandémie, la difficulté résidait moins dans l'accès aux granules que dans leur articulation : sans scénarisation pédagogique structurée, il était compliqué pour les enseignants d'en faire un véritable parcours d'apprentissage. C'est ce qui a limité l'utilité réelle de ces ressources en situation d'urgence.

Le programme GENIE, conçu selon une stratégie de granulation, a permis la constitution de corpus numériques courts, interactifs ou téléchargeables. Cependant, la difficulté de scénarisation pédagogique liée à l'utilisation des granules dans une progression cohérente a limité leur utilité réelle.

Expert en sciences de l'éducation

Vu l'insuffisance de ces ressources, le ministère était contraint de développer en urgence de nouveaux contenus et s'est engagé dans une logique de production rapide via la plateforme *TelmidTICE* en impliquant les inspecteurs et les enseignants :

Pour assurer la continuité pédagogique, nous avons puisé tout d'abord dans les ressources du programme GENIE. Cependant, celles-ci se sont avérées limitées face aux besoins de chaque niveau et matière. Cette pénurie constituait une contrainte mais aussi une occasion pour s'efforcer de produire en un temps record.

Direction des curricula

De manière générale, les actions entreprises pendant la crise sanitaire ont permis, la mise en place de plusieurs plateformes numériques, la transmission des leçons à la télévision et la distribution des livrets éducatifs notamment dans les zones rurales.

Face aux destructions des infrastructures éducatives causées par le séisme, des classes modulaires ont été rapidement installées dans les zones où les établissements scolaires ont été détruits ou gravement endommagés. Dans ce cadre, il a été rappelé qu'une mobilisation intersectorielle impliquant plusieurs intervenants (autorités locales, forces armées, AREF, INDH et acteurs associatifs), a été initiée et a permis de mettre à disposition des ressources humaines et matérielles telles que des tentes, des générateurs ou encore du matériel scolaire.

Les témoignages recueillis mettent en lumière la diversité des formes de résilience déployées par les acteurs éducatifs, qu'elles soient institutionnelles, curriculaires,

communautaires, individuelles ou infrastructurelles, en réponse aux différentes crises traversées. Ces formes d'adaptation, bien que révélatrices d'une capacité de mobilisation significative, apparaissent inégalement réparties et fortement conditionnées par les réalités locales. En creux, elles révèlent les fragilités structurelles du système éducatif. C'est à partir de ce constat que se construit la deuxième partie, consacrée à l'analyse des vulnérabilités révélées par ces crises, en vue de mieux comprendre les leviers d'une résilience durable et partagée.

2. Zones de vulnérabilité révélées par les crises

2.1. Vulnérabilité institutionnelle : entre rigidité structurelle et manque d'anticipation et de capitalisation

a. Pilotage centralisé, vide juridique ou institutionnel

Les contextes caractérisés par une forte incertitude, une complexité élevée et une réponse urgente requièrent une prise de décision à petite échelle, guidée par l'expérience, un diagnostic rapide et des solutions adaptées même en l'absence d'informations exhaustives.

Les acteurs s'appuient davantage sur leur intuition, leur vécu et leur expérience personnelle et professionnelle et prennent des décisions en fonction de leurs marges d'action.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification

Cependant, l'un des obstacles majeurs à cette dynamique réside dans l'obligation de justifier les décisions en temps réel, ce qui limite la spontanéité créative en situation d'urgence.

Comme le souligne ce témoignage, la centralisation des processus décisionnels freine la réactivité locale. Les marges d'innovation demeurent étroites, même lorsque des solutions pertinentes émergent du terrain :

La crise a ouvert le champ, chez les inspecteurs et les enseignants, à la réflexion sur les potentialités de création et d'innovation. Cependant, toute action reste suspendue à une décision officielle.

Inspecteur au cycle secondaire qualifiant, Région Rabat- Salé-Khémisset

En outre, l'absence de cadres juridiques clairs et adaptés ne favorise pas la prise d'initiative pour apporter des réponses rapides et contextualisées.

Dans les contextes de crise, l'urgence prime sur la procédure : la majorité des acteurs se sont mobilisés très rapidement lors du séisme et du Covid-19, mais :



L'hésitation dans la prise de décision dans ces contextes, tient souvent à un vide juridique. La promulgation d'une loi garantissant un cadre sécurisé encouragerait des réactions plus rapides et efficaces.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification



La vulnérabilité inhérente au pilotage centralisé s'est manifestée de façon encore plus marquée à l'occasion du séisme d'Al Haouz en 2023. La réponse post-séisme au Maroc s'est traduite par une série de mesures législatives et réglementaires visant à structurer et à financer le programme de reconstruction¹⁵. Cependant,



Bien que les textes législatifs et réglementaires aient rapidement été adoptés, leur application a été confrontée à d'importants défis.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification



L'Agence de Développement du Haut Atlas (ADHA), entité clé devant incarner le pilier de la gouvernance du programme de reconstruction, n'a été pleinement opérationnelle qu'après la nomination de son directeur général, un an après le séisme, retardant ainsi la réalisation des projets.

En l'absence d'une entité de pilotage et de coordination, l'action autonome des départements ministériels a créé des chevauchements et des incohérences dans leurs interventions.

Ce vide institutionnel a également créé un retard dans l'utilisation des fonds alloués par des ministères comme celui de l'Éducation nationale, qui avait annoncé en octobre 2023 un budget de 4 milliards de dirhams pour reconstruire les écoles.

b. Insuffisances en micro-planification et disparités des outils

Dans un système confronté à des crises récurrentes, la qualité des données et leur finesse territoriale deviennent un élément central de résilience. L'accès à des informations factuelles et de haute qualité est indispensable pour prendre des décisions éclairées et rapides concernant les actions et mesures à prendre pour la gestion des crises du système éducatif jusqu'au niveau territorial le plus bas. A cet égard, il a été souligné que



Notre système de planification est parmi les plus performants au monde, mais cela concerne surtout le niveau macro.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification



Au bout de deux décennies, le système éducatif marocain a automatisé plusieurs processus clés (scolarité, examens, gestion des ressources humaines, appui social, planification scolaire pluriannuelle via les données de MASSAR...). Toutefois, les données disponibles

¹⁵ Ces textes de différents niveaux concernent notamment la création d'urgence d'un Fonds spécial pour la gestion de la crise, la création de l'Agence de Développement du Haut Atlas (ADHA), la reconnaissance du séisme comme une catastrophe, activant le recours aux Fonds de solidarité contre les événements catastrophiques (FSEC), l'attribution du statut de pupilles de la Nation aux enfants victimes du « séisme d'Al Haouz » et l'adoption de Loi de Finance 2024 qui comportait des mesures budgétaires pour le financement du programme de reconstruction.

demeurent générales, centrées sur les effectifs, les enseignants et les infrastructures, sans refléter la complexité réelle de la structure scolaire.



Notre système est confronté à l'insuffisance de la micro-planification territoriale particulièrement dans les zones rurales, limitant les capacités de gestion en situation de crise.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification



Le manque de micro-planification limite l'accès à des données géographiques précises, freinant l'implantation optimale des établissements et l'allocation proactive des ressources en contexte de crise.

En milieu rural, les problèmes fonciers liés au statut des terres collectives, la multiplicité des acteurs institutionnels et la complexité des dispositions juridiques entravent l'investissement dans le préscolaire, particulièrement en période de crise.

La coordination interinstitutionnelle apparaît ainsi comme un maillon essentiel pour maîtriser à la fois les dynamiques urbaines et les besoins scolaires en temps de crise.

Pour renforcer la résilience du système éducatif marocain, le défi à relever, est d'élaborer des systèmes d'information intégrés d'aide à la décision fondés sur une micro-planification de l'éducation. Cela implique une gestion de proximité qui facilite la préparation face aux crises et qui permet d'affiner les décisions au moment où elles surviennent.

c. Insuffisance des mécanismes de mobilisation financière rapide

S'agissant du système budgétaire, l'anticipation des crises requiert de prévoir, par voie réglementaire, des provisions ou marges annuelles destinées à couvrir les dépenses imprévues ou d'urgence inscrites au budget général de l'État.

Dans ce cadre, il a été souligné que les stratégies gouvernementales, ont souvent pris des mesures de réajustement des politiques publiques et des priorités budgétaires face aux crises. Cependant,



Ces mesures ponctuelles constituent une réponse en état d'urgence qui interrogent l'efficacité et l'efficience des systèmes budgétaires mis en place.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification



En outre, les crises exigent une flexibilité des procédures, un réajustement des ressources et une nouvelle répartition des rôles et des fonctions. Cependant, la rigidité des procédures et la complexité administrative freinent l'action et génèrent des délais importants qui compromettent l'efficacité des réponses éducatives dans des contextes caractérisés par l'urgence.

Pendant la crise du séisme, des budgets ont été alloués à la réalisation des études techniques et à la réhabilitation des écoles. Toutefois, les délais liés aux procédures de passation des marchés ont entraîné un retard dans la réalisation des rénovations

nécessaires Des solutions immédiates, basées sur une souplesse des procédures ont été nécessaires pour assurer la continuité pédagogique :

Le MENPS était contraint de faire appel à l'expertise de l'UM6P pour répondre aux besoins urgents de scolarité dans les brefs délais.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification

Par conséquent, la combinaison de déficiences dans les dispositifs financiers d'urgence et de rigidités procédurales constitue un frein majeur à la résilience institutionnelle et à la continuité pédagogique en période de crise.

d. Manque de capitalisation sur les crises

La crise est appréhendée comme une source majeure d'apprentissage, permettant à la fois de renforcer les capacités de prévention, de limiter l'ampleur de ses effets et d'améliorer l'efficacité de sa gestion.

À cet égard, il a été souligné que le système éducatif marocain a peu capitalisé sur les crises précédentes, ne favorisant donc pas le renforcement de ses capacités de résilience.

Pour le séisme d'Al Haouz, il a été souligné que la répartition des élèves entre plusieurs établissements et hébergements, sans plan clair ni vision de retour, a compliqué la gestion, qui s'est faite au jour le jour. Pourtant, ce n'est pas la première fois que le Maroc connaît un séisme.

Inspecteur en mathématiques de l'enseignement secondaire qualifiant- DP Al Haouz

Selon plusieurs personnes interviewées, les déficits enregistrés en matière de planification préalable tiennent, pour une grande part, à une faible capitalisation des expériences passées, et à l'absence d'apprentissage structuré et de documentation systématique.

Le séisme d'Al Haouz en 2023, a mis en évidence l'absence de traçabilité claire quant à la manière dont la crise d'Al Hoceima avait été gérée en 2004. Il a fallu contacter l'ancien responsable du dossier, déjà à la retraite, pour recueillir son expérience et s'en inspirer dans l'urgence.

Expert en éducation et formation

A ce titre, le manque de préparation à ce type de crise est un constat déjà soulevé dans le Discours de Sa Majesté le Roi Mohammed VI en date du 25 mars 2004, au lendemain du séisme d'Al Hoceima :

... Nous te disons que Nous avons identifié les aspects positifs autant que les lacunes et les carences à l'occasion de cette épreuve. [...] Nous avons, néanmoins, à l'égard de nous-mêmes,

un devoir de franchise qui nous impose de reconnaître que nous ne sommes pas suffisamment aptes à faire face à des situations d'urgence...

Extrait du Discours Royal du 25 mars 2004

Ce discours royal nous interpelle avec acuité, surtout que le Maroc figure parmi les pays les plus vulnérables aux catastrophes¹⁶. Si les séismes surviennent de manière imprévisible et qu'il est impossible de les prédire, les mesures préventives demeurent le principal levier pour réduire les risques consécutifs à ce type de catastrophe.

2.2. Vulnérabilité curriculaire : fragmentation, rigidité, inadéquation et défis numériques

a. Multiplication des manuels : frein à la production de contenus numériques

La crise sanitaire a mis en lumière une vulnérabilité curriculaire majeure, enracinée dans une vulnérabilité institutionnelle liée à l'incapacité de concevoir rapidement un contenu audiovisuel ou numérique commun et accessible à tous au regard de la multiplicité des manuels scolaires. Le témoignage suivant est, à cet égard, révélateur :

Pendant la Covid 19, la multiplicité des manuels scolaires pour le même programme pédagogique, a posé une grande difficulté pour enregistrer un contenu numérique standard, pour tous les élèves marocains.

Expert en science de l'éducation

D'après certains auteurs¹⁷, l'opérationnalité d'un curriculum suppose une grande unicité. En période de crise, où l'enseignement en présentiel est interrompu, la capacité à assurer une continuité pédagogique à distance dépend fortement du degré d'unicité et d'opérationnalité du curriculum.

En temps normal, la diversité des manuels reflète une certaine liberté pédagogique, mais devient un facteur de désorganisation en temps de crise.

L'hétérogénéité des manuels pour un même niveau et une même discipline, sans dispositif clair d'harmonisation, empêche l'enregistrement de cours standardisés répondant à l'impératif de l'équité. Cela a complexifié la tâche de l'institution scolaire au moment où elle devait assurer une continuité pédagogique à partir d'un socle curriculaire commun numérisable.

En conséquence, cette absence d'unification curriculaire fragilise toute stratégie de réponse éducative en situation d'urgence et nuit également à l'équité, car certains élèves n'ont pas accès aux supports correspondant exactement à ce qui est diffusé. La capacité du curriculum marocain à être décliné rapidement et équitablement à travers différents canaux (présentiel, distanciel, hybride) demeure insuffisante.

¹⁶ Stratégie nationale de gestion des risques des catastrophes naturelles 2020-2030.

¹⁷ Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). Curriculum et compétences : un cadre opérationnel. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

b. Manque de vision préalable en matière du distanciel

En période de crise, le basculement soudain vers des alternatives d'enseignement n'a pas été le fruit d'une planification stratégique, mais bien d'une nécessité impérieuse de garantir la continuité pédagogique. Ce passage qui s'est opéré, sans se baser sur des réflexions pédagogiques préalables à une véritable formation, ne constituait pas donc une décision éclairée :

Plusieurs élèves et enseignants découvrent pour la première fois ce nouveau mode d'enseignement.

Inspecteur au cycle primaire, Région Rabat-Salé-Kénitra

De ce fait, le système éducatif marocain a éprouvé des difficultés à mettre en place des alternatives à l'enseignement classique pendant les périodes d'interruption de la scolarité :

L'enregistrement des cours à distance reprenait la forme de l'enseignement traditionnel et avait tendance à reproduire le modèle du cours magistral.

Enseignante au primaire, DP Khémisset

Ce manque de préparation préalable a également bouleversé le quotidien des élèves et des enseignants, notamment, par l'absence de la maîtrise des méthodes spécifiques pour gérer une classe virtuelle.

Très souvent, certains élèves perturbaient le bon déroulement des cours. Le manque de suivi et l'instabilité de la connexion empêchaient certains de participer, tandis que d'autres jouaient sur leurs appareils au lieu de travailler.

Élève en 2^e année baccalauréat, DP Khémisset

L'enseignement à distance a suscité des interrogations concernant sa capacité à constituer un mode d'enseignement à part entière dans le système éducatif :

Bien que le mode hybride se soit imposé comme une solution nécessaire durant la crise, nous manquons aujourd'hui d'un projet numérique cohérent intégrant de véritables conditions de sa mise en œuvre opérationnelle.

Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification

En outre, il a été souligné que les compétences des enseignants à faire usage des outils de l'enseignement à distance demeurent globalement limitées.

En effet, selon le rapport de l'INE sur « L'enseignement au temps de Covid au Maroc », la majorité des enseignants (67,1%) considère avoir une maîtrise moyenne du numérique. Ce résultat reflète un niveau d'appropriation des outils numériques de base, probablement suffisant pour des usages simples (messageries, plateformes d'échange, traitement de texte), mais insuffisant pour des usages pédagogiques avancés, tels que l'animation de

classes virtuelles, la conception de contenus multimédias ou l'exploitation de plateformes éducatives complexes. Dans ce cadre, 15,8% des enseignants déclarent un niveau élevé de compétence, tandis que seuls 3,6% estiment avoir une maîtrise très élevée. Ces profils plus avancés restent donc minoritaires, ce qui suggère un potentiel de leadership numérique encore peu valorisé ou diffusé au sein de la profession. À l'inverse, 11,7% des enseignants reconnaissent un niveau faible, et 1,8% un niveau très faible. Cette frange, bien que minoritaire, représente une zone de vulnérabilité réelle, notamment en cas de généralisation de l'enseignement hybride ou de retour à des dispositifs de continuité pédagogique à distance. Par ailleurs, le rapport révèle que la majorité des enseignants ne maîtrise que moyennement les TIC, avec un niveau de compétence généralement plus faible chez les enseignantes que chez leurs collègues masculins, et chez les enseignants du primaire que chez ceux du secondaire.

Les défis auxquels est confronté le système éducatif ont certes agi comme des catalyseurs accélérant la mise en œuvre de l'enseignement à distance, toutefois, il a été souligné que l'enseignement à distance dispensé dans l'urgence ne doit pas être confondu avec une formation véritablement conçue selon un nouveau modèle ; une formation capable d'opérer un changement profond dans la conception de l'acte d'enseigner et d'apprendre, susceptible d'influer sur les modes de réflexion et d'action liés à ce processus :

“

Ce qui a été proposé dans le cadre de la pandémie n'a pas engendré un changement de paradigme, supposant d'abord un changement de culture, de valeurs reconnues et de techniques pour l'ensemble des acteurs éducatifs.

Inspecteur, DP Khémisset

”

A cet effet, le rapport de l'INE sur « L'enseignement en temps de Covid au Maroc », a souligné que 85,8% des enseignants ont déclaré avoir besoin de formation pour mieux assurer leur mission en contexte d'enseignement à distance, tandis que seulement 14,2% ont estimé ne pas en avoir besoin. Ce décalage entre les compétences perçues et les exigences du métier révèle une demande très forte d'accompagnement professionnel, notamment sur les plans technique, pédagogique et didactique.

Ainsi, la continuité pédagogique, telle qu'elle a été mise en œuvre, a davantage consisté à transposer à distance les pratiques classiques de l'enseignement en présentiel, y compris la composante d'évaluation des apprentissages. Il a été souligné que l'évaluation a constitué un défi majeur, générant de fortes contraintes qui n'ont pas permis la modification ni l'adaptation des pratiques traditionnelles.

“

La transition rapide vers ces nouveaux formats d'apprentissage n'a pas été accompagnée d'une réflexion préalable sur les modalités d'évaluation équitables, sécurisées et fiables dans un environnement à distance.

Responsable au Centre des examens

”

Cette situation a limité les marges de manœuvre des autorités éducatives, les contraignant à maintenir ou à ajuster les examens selon des formats traditionnels, faute de dispositifs numériques éprouvés, de référentiels adaptés ou de mécanismes de certification à distance suffisamment robustes.

L'existence d'un mode d'évaluation rigide et indissociable d'une surveillance en classe a entravé son adaptation rapide aux mesures d'urgence et sa capacité à certifier les acquis dans le mode distanciel.

Responsable au Centre des examens

Ce constat met en lumière le besoin structurel de développement de cadres d'évaluation diversifiés, capables de s'adapter à la pluralité des situations d'apprentissage dans un contexte de plus en plus numérisé.

c. Rigidité du curriculum et manque de flexibilité

Le caractère rigide du curriculum n'offre pas suffisamment de souplesse permettant la modification de certaines de ses composantes et l'adaptation aux contraintes contextuelles dans lesquelles évolue la scolarité de certains élèves.

Les acteurs interviewés ont tous mentionné que les crises soulèvent une question importante concernant les éléments incontournables du curriculum à enseigner : sur quels savoirs, quelles valeurs et quelle culture doit-on se focaliser et reconstruire l'école autour d'eux ?

La lourdeur de notre curriculum rend difficile de se concentrer sur l'essentiel. Pour alléger, nous avons dû repenser la question des programmes et des curricula en ciblant des contenus sans lesquels, les élèves ne seront pas suffisamment préparés pour relever les défis du XXI^e siècle. Une question à laquelle nous n'avons pas encore une réponse bien définie.

Inspecteur au cycle secondaire qualifiant, Région Rabat-Salé-Kénitra

d. Inadéquation des programmes aux exigences de curriculum intégrateur

Les acteurs du terrain ont souligné que le programme est trop chargé pour inclure d'autres éléments destinés au développement des compétences numériques et des compétences de vie. Bien que les jeunes s'adaptent généralement plus facilement aux technologies, il a été souligné qu'ils les utilisent, souvent, à des fins ludiques. Leurs compétences sont limitées à des fonctionnalités très basiques ne favorisant pas un apprentissage dans le cadre d'un environnement numérique.

Contrairement aux idées reçues, nous avons constaté un décalage entre les pratiques numériques des jeunes et les compétences scolaires requises pour les apprentissages dans un cadre numérique.

Enseignante au primaire, AREF Rabat-Salé-Kénitra

Cela s'explique en grande partie par l'absence d'intégration des compétences numériques au curriculum. Ce dernier étant trop concentré sur les compétences disciplinaires.

Un constat similaire s'applique aux compétences de vie qui ne trouvent pas de place dans les pratiques enseignantes par souci d'achever le programme.

Dans le contexte de crise, les enseignants ont souligné être confrontés à une double contrainte majeure : d'une part, le devoir moral de faire face à des situations de crise qu'elles soient individuelles (difficultés personnelles des élèves, maladie prolongée) ou collectives (séisme, violences, pandémie, tensions sociales) ; et d'autre part, la pression institutionnelle d'achever un programme dense et séquentiel.

Cette tension engendre un véritable dilemme dans les pratiques pédagogiques et relègue les compétences de vie, pourtant essentielles à la résilience, à une place marginale.

Des compétences telles que la gestion du stress et des émotions, la communication, la résolution de conflits, l'empathie, l'autonomie et la capacité à rebondir face aux difficultés sont fondamentales pour permettre aux élèves non seulement de survivre aux crises, mais aussi d'en sortir renforcés. Pourtant, elles sont rarement intégrées de manière explicite dans les enseignements. Les programmes scolaires posent des objectifs stricts, souvent orientés vers des savoirs disciplinaires spécifiques, laissant peu de place à des apprentissages plus informels ou transversaux.

Le souci d'achever les programmes dans les temps impartis pousse les enseignants à concentrer leur temps sur les contenus traditionnels, au détriment d'activités développant les compétences psychosociales.

Enseignante, AREF- Béni Mellal- Khénifra

Sur ce registre, il a été confirmé que la Direction des curricula s'active actuellement à améliorer la qualité de l'éducation à travers l'élaboration des curricula flexibles et intégrateurs :

Nous sommes face à un curriculum lourd, qui n'interpelle pas les élèves et qui entraîne beaucoup de décrochage. La solution pour apporter un changement réside dans l'allègement des programmes, l'intégration des activités parascolaires et l'intégration du numérique.

Direction des curricula

Le système éducatif marocain est souvent qualifié d'endopédique, c'est-à-dire centré sur lui-même, replié sur des références strictement internes à l'institution scolaire. Ce modèle renvoie à une éducation « tournée vers l'intérieur », construite autour d'éléments considérés comme légitimes au sein du système : l'école, l'enseignant, le manuel, la bibliothèque et les programmes officiels. Ces références, fortement institutionnalisées, organisent la transmission des savoirs de manière structurée, mais tendent à maintenir

l'apprentissage déconnecté de l'environnement social, culturel et économique des élèves. Adopter un curriculum intégré vise à dépasser cette logique, en reconnectant les apprentissages aux enjeux du monde réel et aux contextes de vie des élèves.

L'intérêt d'un curriculum intégré apparaît d'autant plus crucial en période de crise, où les repères scolaires traditionnels sont fragilisés et où les élèves ont besoin de donner du sens à ce qu'ils apprennent. En articulant les savoirs aux réalités vécues, aux préoccupations locales et aux compétences utiles dans des situations instables, un curriculum intégré permet à l'école de rester pertinente et protectrice. Il favorise une éducation plus souple, réactive et capable d'accompagner les apprenant.e.s dans des contextes de rupture, en mobilisant à la fois leurs ressources personnelles et celles de leur environnement.

Dans le même souci d'amélioration de la qualité, il a été mentionné que le ministère ambitionne d'intégrer le numérique, dans les établissements scolaires à travers un équipement adéquat en matériels informatiques, en connectivité et en ressources pédagogiques numériques.

Une telle réforme implique des changements majeurs affectant non seulement les apprenants, les enseignants, les inspecteurs, les gestionnaires, mais également l'ensemble du système éducatif et de ses intervenants.

Direction des curricula

Dans cet esprit, l'idée d'un curriculum résilient est véhiculée en mettant l'accent sur l'importance des compétences transversales, le développement d'expérimentations et l'utilisation de méthodes actives et participatives, dans une perspective multidisciplinaire.

La résilience requiert la création d'espaces et de moments d'apprentissage pour des compétences transversales à travers des curricula flexibles et intégrateurs pour toute innovation pédagogique dans ce sens.

Direction des curricula

e. Insuffisance des thématiques liées aux situations de crises

Les questions liées aux catastrophes naturelles figurent dans les programmes scolaires, notamment en géographie et en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Cependant, cette intégration prend souvent une forme scolaire classique, insuffisante pour développer des attitudes et comportements adaptés aux situations de crises :

L'éducation à la gestion des crises naturelles n'est pas encore développée dans le milieu scolaire.

Inspecteur en SVT, Région Marrakech-Safi

f. Inefficacité du soutien scolaire

En lien avec la qualité des apprentissages, il a été souligné que le système n'a pas pris en compte les effets du confinement sur les apprentissages des élèves et qu'il n'y a pas eu d'adaptation des programmes et des modalités de remédiations afin de prendre en compte les lacunes dans les apprentissages induites par des années écourtées :

“

Nos enfants qui ont vécu la période de la crise au primaire, passeront les examens certificatifs du baccalauréat sans que le ministère prenne en compte les lacunes cumulées depuis cette crise.

Parent d'élève en 2^e année du baccalauréat, DP de Khémisset

”

En dépit des efforts déployés par les enseignants, les parents considèrent que malgré la réussite scolaire, la qualité de l'apprentissage de leurs enfants a été affectée durant l'année du confinement et celle d'après, marquée par des conditions sanitaires encore très incertaines.

En effet, le rapport de l'INE sur l'enseignement au temps de Covid (2021)¹⁸ a révélé que le déficit des acquis enregistré lors de la période du confinement n'a pas pu être comblé l'année suivante qui, elle aussi, s'est déroulée dans des conditions marquées par l'instabilité des conditions de scolarité et la diversité des modes d'enseignement. Ainsi, les perturbations qui ont affecté les conditions d'apprentissage, durant une période de deux années scolaires, sont susceptibles d'affecter fortement les parcours scolaires.

Les résultats de PISA confirment cette tendance : le cas du Maroc illustre une situation particulièrement préoccupante, notamment en lecture, avec une perte de 20 points entre 2018 et 2022. À l'inverse, les performances stables, voire en amélioration, observées dans des systèmes comme ceux du Japon ou de la Corée témoignent d'une résilience structurelle, portée par des dispositifs éducatifs solidement préparés et capables d'assurer la continuité des apprentissages, quel que soit le contexte.

Selon les acteurs éducatifs, le mouvement de grèves des enseignants (2023-2024) a exacerbé cette situation, malgré l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de soutien scolaire.

Ainsi, malgré la volonté du ministère de surmonter l'impact de la crise sur les apprentissages à travers la circulaire ministérielle n°125.23 du 4 décembre 2023 relative au programme national de soutien scolaire¹⁹, il a été souligné que pour des raisons objectives, ces mesures n'ont pas été réalisées avec efficacité :

18 CSEFRS-INE. (2021). Rapport sur l'enseignement au temps de Covid au Maroc (p. 60).

19 Portant sur la diversification des formes d'intervention, la réalisation d'une évaluation diagnostique des acquis scolaires des élèves et l'adaptation du soutien éducatif selon les besoins des groupes cibles.



La circulaire prête à confusion entre les notions de soutien scolaire, de rattrapage des apprentissages et de continuité pédagogique. En outre, sa diffusion a coïncidé avec une période de vacances et un contexte de tensions prolongées.

Inspectrice en secondaire qualifiant, AREF Rabat-Salé-Kénitra



Dans le même sens, la circulaire ministérielle 001.24 en date du 2 janvier 2024 relative à l'adaptation de l'organisation du temps scolaire s'est heurtée à des difficultés dans sa mise en œuvre en raison notamment de :



L'urgence de rattraper le temps perdu (qui) s'est heurté à l'instabilité, aux disparités régionales, à la diversité des interventions et aux inégalités de compétences pédagogiques.

Inspectrice en secondaire qualifiant, AREF Rabat-Salé-Kénitra



Enfin, il a été souligné que certains établissements ont pris du retard dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs plans locaux de soutien, compromettant ainsi la cohérence et l'efficacité de l'ensemble du dispositif.

En outre, cette mesure relative à l'adaptation de l'organisation du temps scolaire s'est heurtée à une confusion dans la planification des évaluations continues, marquée par des écarts selon les niveaux de couverture du programme. Quant à la circulaire ministérielle n°086.24 du 25 janvier 2024, portant sur l'adaptation du programme scolaire et prévoyant un allègement des contenus tout en assurant la continuité des apprentissages, des interrogations ont été soulevées quant à la cohérence et à la complémentarité des programmes, ainsi qu'à l'autonomie des enseignants et à leur capacité d'adaptation.

Ces témoignages mettent en évidence que, si les circulaires ministérielles traduisent une volonté d'action, leur mise en œuvre fragmentée et inégalement pilotée selon les intervenants et les territoires contribue à accentuer les disparités scolaires et à limiter l'efficacité du dispositif de soutien.

2.3. Vulnérabilité communautaire : fragilité des dispositifs, ambiguïtés des rôles et des liens éducatifs

a. Défis structurels liés au dispositif de facilitation planifiée

L'expérience du dispositif de facilitation déployé illustre un modèle de résilience communautaire planifiée fondé sur une forte articulation multi-niveau et une synergie efficace entre les acteurs institutionnels et associatifs.

La réussite de cette dynamique positive s'explique par une chaîne d'acteurs fortement imprégnée de valeurs d'engagement civique et d'un esprit de responsabilité communautaire faisant de telle sorte qu'elle demeure fortement tributaire de la détermination et de l'engagement personnel des responsables locaux ainsi que de la solidité du tissu associatif local. Les récits de la majorité des personnes consultées en ont fait état :

Ce qui a rendu notre province exemplaire dans la mise en place de ce dispositif, c'est l'engagement personnel de certains acteurs, notamment le gouverneur. On sait que s'il était moins sensible à ces questions, ce projet n'allait pas se concrétiser.

Direction provinciale de Larache

Ce modèle met en lumière le potentiel de la gouvernance territoriale multi-niveau en matière de résilience communautaire, tout en soulignant la nécessité d'un cadrage institutionnel plus systémique pour assurer sa pérennisation et sa généralisation.

b. Vulnérabilités de l'école de la 2^e chance

Bien que l'école de la deuxième chance représente un dispositif important de résilience des parcours et de la remobilisation des jeunes en situation de décrochage, elle demeure, cependant, marquée par des vulnérabilités structurelles et fonctionnelles.

L'école de la deuxième chance présente, en premier lieu, une vulnérabilité structurelle liée à sa légitimité institutionnelle. Bien qu'elle réponde à une problématique sociale majeure liée au décrochage scolaire, elle demeure un dispositif conçu pour compenser les défaillances du système éducatif plutôt qu'une composante intégrée de celui-ci.

Comme le souligne le rapport du CSEFRS « *Al Madrassa Al Jadida : un nouveau contrat social pour l'éducation* »²⁰, ces écoles sont avant tout des initiatives de la société pour prendre en charge l'exclusion et l'abandon scolaires, conséquences sociales de l'échec scolaire non maîtrisé par le système éducatif.

Ce constat est confirmé par les acteurs de terrain. Un responsable d'une école de la deuxième chance relevant de l'AREF Tanger-Tétouan-Al Hoceïma témoigne :

Notre école a permis à de nombreux jeunes de révéler des talents qu'ils n'avaient jamais eu l'occasion d'exprimer dans le système scolaire formel. Il faut savoir qu'un jeune de notre école a brillamment représenté le Maroc en remportant la troisième place avec l'équipe nationale lors du championnat mondial scolaire de cross-country, qui s'est tenu au Kenya en 2024.

En dépit d'exemples de réussite de jeunes ayant pleinement réalisé leur potentiel dans ce type d'écoles, il a été souligné que ces succès demeurent peu visibles et sont souvent perçus comme une simple réponse à l'échec scolaire :

On voit souvent l'école de la deuxième chance comme une solution de secours, alors qu'en réalité, elle comble un vide que le système scolaire n'a pas su anticiper. Ce ne sont pas des écoles comme les autres, mais des espaces créés par des associations, des éducateurs, des bénévoles qui ont pris le relais là où l'institution a échoué. Pourtant, malgré leur engagement, ces structures restent en marge, peu reconnues, peu soutenues.

Directeur, École de la deuxième chance, AREF Tanger-Tétouan-Al Hoceïma

²⁰ CSEFRS (2025), *Al Madrassa Al Jadida : un nouveau contrat social pour l'éducation- De la Vision stratégique aux enjeux éducatifs futurs*, (p120).

Sur ce registre, le rapport sur « *Al Madrassa Al Jadida : un nouveau contrat social pour l'éducation* »²¹ appelle à ne plus considérer les difficultés rencontrées dans ces dispositifs comme de simples problèmes sectoriels relevant uniquement du ministère de l'Éducation, mais comme des enjeux sociétaux, nécessitant une mobilisation transversale et pérenne pour donner à ces écoles les moyens de remplir pleinement leur mission d'inclusion.

L'école de la 2^e chance, présente une autre vulnérabilité liée à la certification des parcours professionnels dans la mesure où elle ne délivre pas un diplôme de qualification professionnelle ; ce qui rend difficile l'insertion professionnelle des élèves, comme souligné dans ce témoignage :

Je pense que l'un des principaux défis reste la question de la certification, notamment pour les bénéficiaires des parcours de formation professionnelle. À Larache, nous avons réussi à surmonter cet obstacle en nouant des partenariats avec l'Entraide Nationale. Grâce à cette collaboration, nos jeunes peuvent passer des concours de l'État.

Enseignant d'informatique à l'École de la deuxième chance
AREF Tanger-Tétouan-Al Hoceïma

Ce témoignage met en évidence une initiative locale louable menée dans la province de Larache, où la convention avec l'Entraide Nationale permet de renforcer la crédibilité de la formation à l'école de la 2^e chance et d'améliorer les perspectives d'insertion des jeunes sur le marché du travail. Cependant, cette pratique reste isolée et non généralisée à l'échelle nationale, ce qui révèle une fragilité structurelle du dispositif. L'absence d'un cadre institutionnel unifié pour la certification, empêche de nombreux jeunes, dans d'autres régions, d'avoir une reconnaissance officielle de leur parcours, limitant ainsi leur insertion socioprofessionnelle.

La dépendance vis-à-vis de partenariats ponctuels ou locaux met en évidence l'urgence de formaliser et d'unifier les dispositifs de certification, afin d'assurer à tous les bénéficiaires une égalité de chances, indépendamment de leur lieu de formation.

Une autre vulnérabilité soulignée par les interviewés, met en lumière le nombre limité des centres de la deuxième chance « nouvelle génération » par rapport aux besoins identifiés. Ces centres, bien qu'ils relèvent d'un dispositif de résilience communautaire planifié, restent encore dans une logique de projets pilotes à portée limitée, sans intégration pleine dans la planification éducative nationale.

L'un des défis qui se présente aujourd'hui est la capacité d'accueil des centres de la deuxième chance « nouvelle génération ». Cette capacité reste bien en deçà des besoins réels observés sur le terrain ; ce qui freine la portée du dispositif, malgré sa pertinence et son impact.

Responsable pédagogique à l'École de deuxième chance
AREF Tanger-Tétouan-Al Hoceïma

²¹ CSEFRS (2025), *Al Madrassa Al Jadida : un nouveau contrat social pour l'éducation- De la Vision stratégique aux enjeux éducatifs futurs*, (p120).

Par rapport à ce point, il convient de rappeler que l'enquête sur les ménages et l'éducation réalisée par l'INE en 2018 a déjà souligné que l'abandon scolaire constitue le deuxième problème le plus grave auquel fait face le système d'éducation au Maroc pour 45% des parents enquêtés et que ce phénomène sera le premier défi de notre système d'éducation dans l'avenir²².

Pourtant, la dépendance du dispositif par rapport à des dynamiques locales, à des partenariats associatifs et à l'engagement des acteurs locaux crée une variabilité territoriale et peut également induire des inégalités d'accès selon les territoires.

En somme, l'école de la deuxième chance joue un rôle crucial, mais elle doit être reconnue, soutenue à travers des programmes cohérents et intégrés en faveur de l'ensemble des enfants en décrochage scolaire, pour quelque cause que ce soit, en vue de les réinsérer dans le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique²³. Toutefois, ces réussites ne doivent pas masquer l'exigence fondamentale de garantir à chaque enfant le droit à une école de première chance, capable de prévenir l'exclusion et de répondre aux besoins de tous les élèves dès le départ.

c. Insuffisance de la mobilisation des collectivités territoriales

Selon les acteurs éducatifs interrogés, la gestion de la crise sanitaire a révélé les marges étroites d'intervention des collectivités territoriales dans les situations d'urgence éducative.

Bien que disposant d'attributions spécifiques en matière d'éducation²⁴, leur contribution est restée marginale face à l'ampleur des besoins en temps de crise.

Plusieurs acteurs ont mis en évidence la nécessité de clarifier les rôles de la société civile et des collectivités territoriales, tout en soulignant l'insuffisance de coordination tant verticale avec les autorités centrales qu'horizontale avec les structures éducatives locales.

Selon eux, cette configuration a limité la capacité d'action rapide et adaptée aux spécificités territoriales et locales.



Faute de soutien des collectivités territoriales, j'ai été contraint d'assurer moi-même la désinfection quotidienne des locaux. Pourtant, ce n'est pas mon rôle. Je devais me consacrer à l'organisation de l'enseignement à distance, au soutien des enseignants et à la communication avec les parents.

Directeur de collège, Région Tanger-Tétouan-Al Hoceima



D'après les acteurs interviewés, le séisme a révélé une forte mobilisation des collectivités territoriales. Toutefois, faute d'un cadre clair de concertation, des situations de confusion, liées à la multiplication des acteurs et aux chevauchements des décisions, ont parfois

22 Cité dans CSEFRS, INE (2019), Atlas territorial de l'abandon scolaire : Analyse des parcours de la cohorte 2014-2018.

23 Article 20 de la Loi cadre 51.17.

24 Notamment en matière d'infrastructures, de logistique ou de transport scolaire.

émergé lors de la mise en œuvre de certaines mesures nécessitant une coordination interinstitutionnelle, peu compatible avec le contexte d'urgence.



Il arrive que les directions provinciales suggèrent des sites appropriés pour l'installation des classes modulaires, alors que les autorités locales avaient ordonné un emplacement différent. Faute de coordination, le transporteur suivait les instructions des autorités locales alors que ce n'était pas approprié. Ce manque de coordination a généré des retards inutiles.

Direction provinciale d'Al Haouz



Cette insuffisance en matière de coordination, exacerbée par la situation d'urgence, a révélé le besoin de mettre en place un dispositif qui définit clairement les rôles et responsabilités de chaque intervenant au niveau local. Cela permettra d'assurer une réaction efficace, rapide et adaptée aux réalités engendrées par ce type de crise.

d. Perturbation des rôles pendant les crises

La résilience communautaire s'exprime aussi dans les dilemmes concrets auxquels sont confrontés les acteurs éducatifs de proximité. Plusieurs directeurs d'établissement, interrogés lors des entretiens, ont évoqué les tensions entre respect des consignes sanitaires et impératifs éducatifs, notamment lors des campagnes de vaccination.

L'un d'eux témoigne :



Je suis tenu d'appliquer des instructions strictes interdisant l'accès en classe aux élèves non vaccinés contre la rougeole. Mais en raison des effets persistants de la crise Covid relativement à la méfiance envers les vaccins, aux discours contradictoires sur les réseaux sociaux, certains parents ont refusé catégoriquement de faire vacciner leurs enfants. J'avais des élèves non vaccinés qui devaient passer les examens régionaux. Je me suis retrouvé à arbitrer entre la protection de la santé publique et le droit à l'éducation. J'ai pris la décision de les laisser entrer pour préserver leur droit à l'éducation. Mais qui me protège ? Si un élève non vacciné contracte le virus, je risque de compromettre sa santé, qui est aussi une priorité.

Directeur d'établissement scolaire, AREF-Béni Mellal-Khénifra.



Ce témoignage met en lumière les zones grises dans la prise de décision éducative en contexte de crise, où les chefs d'établissement se retrouvent souvent seuls face à des arbitrages complexes, pris entre exigences sanitaires, pressions sociales, consignes hiérarchiques et droit à l'éducation.

La récurrence de telles situations souligne l'absence de cadres de responsabilité partagée et l'insuffisance de mécanismes de soutien aux décideurs de terrain. Il en résulte une fragilisation de la gouvernance locale, exposant les chefs d'établissement à des risques professionnels, éthiques et juridiques.

Dans la même perspective, il a été souligné que l'enseignement à distance a eu des répercussions sur les relations entre l'école et les familles. Dans ce mode, le milieu scolaire et le milieu familial se sont confondus, ne permettant plus de distinguer le temps, ni l'espace spécifiquement dédiés à des contextes particuliers.

La crise a imposé une redéfinition des rôles de chacun : élèves, enseignants et parents se sont engagés dans une relation inédite nécessitant adaptation et adoption de nouveaux rôles.

Cependant, le manque de clarté dans les attentes de chaque partie et la présence de sous-entendus contenus dans la définition de ces nouveaux rôles, ont parfois altéré la relation école-famille créant ainsi nombre de situations de conflit.

En effet, les parents se sont retrouvés face au défi d'assurer l'enseignement de leurs enfants et ont été contraints d'explorer « le domaine pédagogique », un domaine relativement nouveau pour eux.

“ Il m'était très difficile de m'organiser et de pouvoir tout faire en une journée (travail, école des enfants, ménage...) sachant que nous, parents, n'avons ni formation ni compétences techniques de pédagogie afin d'expliquer les leçons à nos enfants.

Maman d'une élève, direction provinciale de Khémisset ”

En temps normal, si certains parents avaient l'habitude d'aider leurs enfants dans les devoirs, durant la période du Covid, les apprentissages scolaires se faisaient également à la maison et ont nécessité, pour une partie significative, des compétences pédagogiques plus avancées. Il ne s'agissait plus seulement de superviser ou d'accompagner les devoirs, mais bien de jouer partiellement le rôle de l'enseignant : expliquer des notions nouvelles, adapter le rythme d'apprentissage, motiver l'enfant, gérer les difficultés de concentration ou de compréhension.

e. Fragilisation des interactions éducatives

Les situations de crise, qu'elles soient sanitaires ou sociales, ont parfois révélé des fragilités dans la qualité des relations interpersonnelles au sein de la communauté éducative, illustrant ainsi des dynamiques relationnelles à reconsidérer avant l'émergence d'éventuelles nouvelles crises.

Certains témoignages ont fait état d'altercations, parfois violentes, entre élèves, enseignants et parents d'élèves :

“ J'ai constaté la circulation de messages inappropriés entre élèves dans les chats des classes virtuelles. La communication, notamment, sur les groupes WhatsApp, était souvent marquée par un manque de respect entre élèves et l'émergence de diverses formes d'insulte et d'intimidation.

Enseignante primaire, Région Rabat-Salé-Kénitra ”

D'autres témoignages ont fait état de frustrations ressenties par des enseignants, parfois insultés par les parents d'élèves pendant leurs cours à distance :

L'enseignement à distance semble dépersonnaliser l'échange et favoriser le relâchement, brisant parfois le respect. Ma collègue a été interpellée, voire insultée, par un parent d'élève critiquant ce mode.

Enseignante primaire, Région Rabat-Salé-Kénitra.

Dans le même registre, il a été rapporté que les relations se sont dégradées même entre parents et enfants :

Lors d'une séance, une maman m'a signalé qu'elle frappe son enfant parce qu'il refusait de travailler. Pourtant, c'est un enfant en situation particulière qui avait besoin d'une prise en charge inclusive, fondée sur l'implication active de la famille.

Enseignante primaire, région Rabat-Salé-Kénitra

Ces témoignages reflètent une pression psychologique accrue sur les enseignants, insuffisamment préparés à la gestion relationnelle en situation de crise. Si les outils numériques ont permis d'assurer une continuité pédagogique, ils ont également généré de nouveaux défis en matière de gestion des interactions et de régulation sociale. Les canaux de communication digitale, initialement conçus pour préserver la proximité pédagogique, se sont parfois transformés en espaces de tension ou de relâchement des comportements. Cette situation révèle une vulnérabilité préoccupante de la résilience communautaire, dans la mesure où elle compromet le climat de confiance, de respect mutuel et de solidarité, essentiels à la continuité des apprentissages et à la cohésion éducative.

2.4. Vulnérabilité individuelle : manque d'autonomie, reconnaissance limitée et pression contextuelle

Bien que certains acteurs de la communauté éducative aient fait preuve de résilience individuelle lors des différentes crises, plusieurs témoignages ont fait état de situations de vulnérabilités individuelles. Ces vulnérabilités se sont manifestées de manière variable selon la nature de la crise, le statut des acteurs et leurs conditions personnelles.

a. Vulnérabilités liées à l'apprentissage social et l'autonomie des apprenants

L'autonomie, capacité qui n'est pas innée, mais qui s'acquiert par un apprentissage formel inscrit dans la durée, a été mise à l'épreuve notamment pendant la crise sanitaire. Plusieurs récits ont témoigné de l'incapacité des apprenants à prendre eux-mêmes les décisions concernant leur apprentissage.

Certains enseignants ont souligné que les élèves tendent à se focaliser davantage sur les résultats que sur le processus d'apprentissage :

“

La focalisation des élèves sur les résultats a des effets pervers qui peuvent inhiber la créativité, l'exploration et le développement de compétences complexes telles que l'autonomie.

Enseignant au secondaire qualifiant, AREF Béni Mellal- Khénifra

”

Or, face aux bouleversements écologiques, sociaux et économiques qui marquent le XXI^e siècle, la capacité des élèves à mobiliser une pensée créative devient essentielle²⁵. Le cycle PISA 2022 a marqué une étape importante en évaluant pour la première fois cette compétence chez les élèves de 15 ans²⁶. Les résultats montrent que le Maroc obtient un score de 15 points, soit un écart de 18 points par rapport à la moyenne OCDE (33 points), révélant des carences profondes dans l'accompagnement du développement cognitif supérieur des élèves marocains.

Dans le même sens, en temps de crise, l'enseignement à distance sollicite fortement la capacité des apprenants à s'autonomiser : fixer des objectifs, définir des contenus, choisir des méthodes et organiser leur progression. L'apprentissage devient alors autodirigé, avec ou sans la présence d'un enseignant.

Dans cette perspective, des témoignages ont mis en lumière les difficultés rencontrées :

“

Nous avons vécu difficilement l'organisation de la classe à la maison. L'apprentissage à la maison a eu un impact négatif sur la charge de travail de nos enfants ainsi que sur leur état d'esprit. Nos enfants étaient incapables de suivre et de progresser tous seuls.

Parents d'élève, Direction provinciale-Khémisset

”

L'autonomie dépend également des connaissances, compétences, motivation et confiance dont dispose une personne pour assumer la responsabilité de ses propres choix.

À cet égard, il a été rappelé qu'en dépit des efforts consentis pour assurer la continuité pédagogique à distance, l'école en présentiel demeure le cadre privilégié d'un apprentissage structuré et porteur de sens. Pour les parents comme pour les élèves, la présence à l'école permet la diffusion d'un savoir, l'interaction et la socialisation, que l'enseignement à distance ne parvient que partiellement à reproduire.

A cet effet, une des conséquences marquantes sur le plan individuel est la perte du sens de l'effort et du plaisir d'apprendre, développant une forme de désengagement progressif vis-à-vis des apprentissages et un état de lassitude cognitive et émotionnelle même après Covid, comme souligné par plusieurs enseignants :

25 Selon le rapport Future of Jobs 2023 du Forum économique mondial (2023), la pensée créative figure parmi les compétences les plus importantes pour les travailleurs de demain, juste après la pensée analytique. Mais son rôle va bien au-delà de l'employabilité : elle soutient l'engagement des apprenants, stimule la résolution de problèmes, favorise le développement émotionnel et contribue à renforcer la résilience individuelle et collective.

26 La pensée créative y est définie comme la capacité à générer, évaluer et améliorer des idées pouvant aboutir à des solutions originales et efficaces, à des avancées dans la connaissance ou à des expressions imaginatives percutantes (OECD, 2024).



Suite à la pandémie de Covid, les élèves ont perdu les habitudes scolaires, ne donnent plus d'importance à l'effort et ne retrouvent plus le plaisir d'apprendre. Ils se retrouvent donc confrontés à des difficultés à s'engager pleinement dans leur scolarité.

Enseignant de mathématiques au secondaire qualifiant



Ce désengagement progressif ne s'explique pas uniquement par l'interruption du cadre scolaire ; il renvoie plus largement à une difficulté à maintenir un lien pédagogique structurant dans un environnement d'apprentissage devenu plus complexe, en particulier en raison de la complexité liée au support numérique, et au contenu de l'information :



Nous aurions aimé bénéficier d'un accompagnement de la part des enseignants et des établissements scolaires pour connaître les meilleurs sites d'apprentissages, comprendre comment organiser son emploi du temps, savoir comment se dérouleront les examens, etc.

Élève au lycée, Direction provinciale-Khémisset



Ce témoignage met en lumière un besoin central : pour rester engagés, les élèves doivent être soutenus, guidés et rassurés, particulièrement en contexte de crise. Le bien-être scolaire devient alors une dimension essentielle de la résilience éducative, car il conditionne la capacité des élèves à maintenir leurs efforts, à faire face à l'incertitude et à poursuivre leurs apprentissages.

Les données de PISA 2022 confirment cette tendance. Le sentiment d'appartenance scolaire constitue un indicateur clé du bien-être socio-affectif des élèves. Il reflète la perception d'être acceptés, encouragés et intégrés dans leur environnement éducatif. Une valeur positive témoigne d'un lien solide avec l'école et d'une capacité accrue à résister aux perturbations. Or, le Maroc affiche un indice moyen de -0,29, inférieur à la moyenne OCDE, traduisant une perception globalement faible d'intégration scolaire.

Dans le même sens, la majorité des enseignants ont affirmé qu'il est difficile de maintenir un bon niveau d'interactions avec les élèves en mode distanciel :



Il y a eu une baisse du niveau de concentration et de motivation des élèves, une accumulation des lacunes et des difficultés scolaires et comportementales d'un grand nombre d'entre eux. Certains ont même décroché.

Enseignante au primaire, AREF Tétouan-Tanger-Al Hoceima



Or, dans un contexte mondial marqué par la multiplication des crises, la continuité des apprentissages dépend largement de la préparation des élèves à utiliser les outils numériques de manière autonome et efficace. Les données de l'enquête PISA 2022 montrent toutefois que le niveau de préparation numérique des élèves marocains demeure faible. En comparaison avec des pays présentant des niveaux de développement ou des trajectoires éducatives similaires tels que la Jordanie, les Philippines, l'Indonésie ou le Vietnam, le Maroc affiche un score de -0,54 à l'indice moyen de confiance des élèves

de 15 ans dans leurs compétences numériques,²⁷ soit le niveau le plus bas parmi les pays comparés. Les élèves marocains se sentent donc significativement moins préparés que leurs pairs à utiliser les outils numériques dans un cadre éducatif, ce qui constitue une vulnérabilité importante en cas d'enseignement à distance ou hybride.

Ces résultats soulignent que le déficit numérique du Maroc ne se limite pas à une question d'accès, mais touche aussi à la capacité des élèves à utiliser ces outils de manière autonome, critique et efficace. Il s'agit d'un enjeu majeur de résilience éducative.

En résumé, l'indice met en lumière un retard préoccupant dans la préparation numérique des élèves marocains de 15 ans, qui freine leur autonomie d'apprentissage et leur capacité à s'adapter à des situations de crise scolaire.

Par rapport aux cours télévisés, il a été mentionné que ce type d'enseignement s'est avéré un moyen commode pour assurer l'accès aux savoirs, néanmoins, il a eu un impact négatif sur la qualité de l'apprentissage. Les élèves ont éprouvé des difficultés à comprendre le contenu sans l'aide d'un enseignant ou d'un autre support pédagogique. Cette méthode passive, a affecté leur attention, leur concentration et leur motivation.

Devant les cours télévisés, j'étais face à un enseignant inconnu avec qui il n'y avait pas d'interaction. Ce mode ne permet pas de poser des questions et d'obtenir des réponses en temps réel ni d'apprendre avec d'autres élèves. Qu'il s'agisse des mathématiques, de la physique, ou des Sciences de la Vie et de la Terre, ces disciplines d'enseignement sont difficilement enseignables à la télévision.

Élève en 2^e année baccalauréat, Direction provinciale-Khémisset

Dans ce sens, le rapport de l'INE sur l'enseignement au temps de Covid (2021)²⁸ montre que cette période de crise a été marquée par une dégradation des conditions d'apprentissage des élèves et une baisse de leurs acquis scolaires, ressentis aussi bien par les enseignants que par les élèves eux-mêmes.

Les constats formulés dans le cadre de la crise Covid révèlent des vulnérabilités qui ne se limitent pas à cette seule période.

La dépendance des élèves par rapport à un cadre scolaire stable et continuellement guidé, s'est manifestée de nouveau lors des grèves des enseignants. L'interruption partielle ou totale des cours vient, elle aussi, mettre à l'épreuve la capacité des élèves à apprendre de manière autonome. Dans ce contexte, l'école n'était plus inaccessible comme durant le confinement, mais son fonctionnement était profondément perturbé, obligeant les familles à chercher des solutions alternatives pour compenser l'absence d'enseignement régulier.

27 Cet indice agrège les réponses des élèves à une série de tâches typiques liées à l'utilisation d'outils numériques pour l'apprentissage (recherche d'informations, rédaction numérique, évaluation de la fiabilité de contenus, etc.). La moyenne est centrée sur zéro dans les pays de l'OCDE, et des valeurs négatives indiquent une confiance inférieure à cette référence.

28 CSEFRS-INE. (2021). Rapport sur l'enseignement au temps de Covid au Maroc (p. 25).

Les parents disent avoir eu recours à des alternatives, notamment à travers les cours de soutien individuels ou les cours dans des centres spécialisés, ce qui n'était pas envisageable durant la crise sanitaire.

Bien que les enseignants aient le droit de défendre leurs intérêts et de négocier leur statut avec le gouvernement, et qu'il y ait eu des mesures prises pour assurer une continuité pédagogique, nos enfants ont été perdus pendant les grèves. Cette situation qui a duré près de trois mois, nous a tourmentés et nous étions obligés de payer des cours de soutien pendant une longue période.

Parents d'élève en 1^{ère} année baccalauréat, Khémisset

Dans ce contexte, il a été constaté qu'il n'y a pas eu de rupture totale avec les établissements scolaires vu que des mesures d'urgence ont été prises pour rattraper le temps perdu.

Malgré ces mesures d'urgence, il a été souligné que si certains élèves ont pu s'accrocher en gardant l'espoir d'un retour à la normale, d'autres ont rapidement baissé les bras. C'était notamment le cas des élèves issus de familles démunies, encore affectées par les conséquences néfastes de la pandémie Covid-19 et dépourvues de moyens pour recourir aux cours de soutien.

Certains de nos camarades ont perdu toute motivation à cause des grèves répétitives. Le temps perdu a été difficile à rattraper d'autant plus que nous devons préparer l'examen régional de première année du baccalauréat.

Élève en 2^e année baccalauréat

Dans ce contexte, l'absence d'encadrement régulier et de régulation pédagogique renforce le risque de décrochage, confirmant que les difficultés observées relèvent d'un déficit structurel de soutien à l'autonomie plutôt que d'un simple effet de crise.

Cette fragilisation de l'engagement scolaire se trouve d'ailleurs amplifiée lorsque les apprentissages se déplacent vers des espaces non régulés, en particulier le numérique.

Selon certains témoignages, le temps d'apprentissage à l'écran constitue un risque de dérive en l'absence d'un cadre normatif. L'un des points cruciaux fréquemment évoqué par les parents concernant l'usage des outils numériques est que le temps passé devant un écran à domicile expose les jeunes au numérique dans un environnement qui n'est ni contrôlé ni encadré :

Certains se sont habitués au confort à la maison (télé, jeux vidéo...) et ont refusé catégoriquement de revenir après les grèves. Ce décrochage a été facilité par les échanges entre amis, car beaucoup ont choisi conjointement de quitter l'école via WhatsApp .

Élève en 2^e année baccalauréat

Selon plusieurs témoignages, l'autonomie proclamée durant la période d'enseignement à distance s'est souvent traduite, dans la pratique, par des formes de débrouillardise contrainte plutôt que par une autonomie d'apprentissage. Cette débrouillardise renvoie à une adaptation réactive et ponctuelle, souvent dictée par la nécessité de « faire face » à un manque de ressources, d'encadrement ou de repères pédagogiques clairs. Elle relève davantage de logiques de survie scolaire que d'un apprentissage autodirigé véritable. L'autonomie, au contraire, suppose une construction progressive de compétences métacognitives et réflexives, soutenue par un accompagnement structuré et intentionnel de l'école. Ce constat met en lumière un enjeu éducatif plus large : celui de la distinction entre autonomie construite et débrouillardise subie. Lorsque l'autonomie n'est pas construite, les élèves développent souvent des stratégies d'adaptation à court terme, cherchant à contourner les obstacles plutôt qu'à les dépasser. Ces comportements, s'ils témoignent d'une certaine résilience individuelle, ne favorisent pas nécessairement l'apprentissage durable ni la consolidation des compétences critiques. L'autonomie véritable, au contraire, requiert un environnement éducatif structuré, porteur de sens et de confiance, où les élèves apprennent à exercer leur jugement, à s'organiser et à réguler eux-mêmes leurs apprentissages.

b. Vulnérabilité liée à l'insuffisance de reconnaissance des initiatives

L'enseignement à distance n'atteint une réelle qualité que lorsque les cours sont entièrement repensés pour s'adapter à cette modalité, tant sur les plans pédagogique et technologique que sur ceux du contenu, de l'organisation horaire, de l'évaluation et des supports.

Le recours précipité à l'enseignement à distance durant la pandémie, sans préparation adéquate, a exposé certains enseignants engagés volontairement dans l'enregistrement des cours à des situations de grande frustration.



« De nombreux enseignants se sont engagés volontairement durant la crise, bénéficiant du soutien du ministère de l'Éducation nationale à travers des actions d'accompagnement et de valorisation des initiatives innovantes. Cependant, malgré cet engagement notable, les cours enregistrés ont été vivement critiqués par la société. Le risque encouru pour filmer en pleine pandémie n'a pas été reconnu à sa juste valeur. Ce manque de considération a suscité chez plusieurs enseignants un sentiment de frustration, au moment même où ils espéraient un soutien pour améliorer leurs pratiques ».

Inspectrice, Rabat-Salé- Khémisset



Le sentiment de frustration exprimé par plusieurs enseignants tient au manque de valorisation sociale. En effet, les critiques formulées à l'encontre de la qualité des cours diffusés en ligne, parfois exprimées sans prise en compte du contexte ni des contraintes vécues sur le terrain, ont été perçues comme une forme de dénigrement. Ainsi, malgré

l'effort de reconnaissance institutionnelle²⁹, une forte attente subsiste du côté des professionnels quant à une reconnaissance sociale, susceptible de redonner sens et légitimité à leur rôle durant les crises.

À cet égard, il a été mentionné que même si certains enseignants disposaient de compétences en numérique, cela ne signifie pas qu'ils sachent utiliser le numérique en situation pédagogique, notamment en situation synchrone.

Ainsi, les efforts déployés dans l'urgence, sans préparation adéquate, sont restés largement invisibles aux yeux de l'opinion publique. Ce décalage entre les attentes sociales et la réalité du travail enseignant a mis en lumière une vulnérabilité du lien entre l'école et son environnement et a fragilisé les enseignants sur le plan individuel, compromettant ainsi leur résilience professionnelle.

Ce constat souligne la nécessité d'anticiper en formant et en encadrant les enseignants avant la survenue des crises, mais aussi l'importance de sensibiliser la société pour valoriser et soutenir leurs initiatives en période de crise, afin qu'elles deviennent un levier de motivation plutôt qu'une source de découragement ou de repli.

c. Pression temporelle, une vulnérabilité en contexte de crise

L'une des caractéristiques des crises est le sentiment d'urgence ressenti par les acteurs. En effet, les crises révèlent un décalage de perception de l'urgence entre victimes d'une catastrophe naturelle et acteur régulateur. L'aspect psychologique ne se limite pas à la perception d'un degré d'urgence mais conditionne la réaction à la pression du temps selon les logiques des acteurs.

Relativement au séisme du Haouz, différents acteurs ont souligné les difficultés d'une reprise immédiate de la scolarité après une crise aussi traumatisante.

D'un point de vue institutionnel, il a été mentionné que :

« Il est tout à fait légitime pour les autorités publiques de vouloir assurer la continuité des cours dans les jours ou semaines après un séisme afin de préserver un cadre structurant pour les élèves et minimiser les pertes d'apprentissage. Cependant, cette volonté se heurte à une réalité douloureuse liée au deuil encore vif vécu par les élèves touchés ».

Responsable en éducation-UNICEF

La pression exercée pour assurer une reprise rapide de la scolarité après le séisme était difficile autant pour les élèves que pour les enseignants, tenus de leur redonner confiance et réconfort alors qu'ils étaient eux-mêmes affectés.

²⁹ Le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, a organisé en juillet 2021 une cérémonie officielle visant à distinguer les meilleures initiatives d'enseignement à distance mises en œuvre durant le confinement.

“

« Nous avons repris les cours une semaine à peine après le séisme. Il nous a été difficile de parler éducation à des enfants qui viennent de perdre un parent ou un proche de la famille. Nous même, adultes, nous étions encore secoués et nous n'étions pas prêts pour une reprise aussi rapide. Nous avons tous besoin de temps pour faire le deuil et absorber la crise ».

Enseignante au secondaire, Direction Provinciale d'Al Haouz

”

Cette pression a été ressentie plus fortement et a engendré davantage de difficultés pour les élèves transférés dans l'urgence, vers d'autres établissements ou régions.

Plusieurs récits ont révélé que le transfert a exposé les élèves à un changement brutal d'environnement éducatif, culturel et social, nuisant ainsi à leur bien-être psychologique et affectant leur motivation scolaire.

“

« Notre école a été complètement détruite. Nous étions donc transférés vers un lycée à Marrakech. Ce changement rapide était très dur à accepter. Même si nous sommes de la même région, nos habitudes en milieu rural sont différentes de celles du milieu urbain. Nous étions obligés de nous adapter à ce nouvel environnement afin de rendre nos parents heureux par notre réussite ».

Élève, 2^e baccalauréat, Direction Provinciale d'Al Haouz

”

À cet égard, il convient de souligner que la reprise de l'école a permis de maîtriser la crise à court terme grâce à la mise en place d'un soutien et d'un accompagnement psychologique. Toutefois, cette réponse immédiate n'a pas permis de traiter en profondeur les effets du traumatisme sur le long terme.

Des séquelles psychologiques latentes, chez de nombreux élèves et enseignants, ont été à l'origine de troubles d'adaptation, de décrochage ou d'anxiété, qui nécessitent toujours un soutien psychologique plus adapté et pérenne.

Plusieurs témoignages ont signalé que si certaines écoles sont actuellement réhabilitées et que les modulaires sont dotés de l'équipement scolaire nécessaire favorable à la scolarisation, le véritable défi réside dans le traitement des problèmes psychologiques des élèves.

“

« Malgré l'encadrement des élèves par les spécialistes dans l'appui social et l'accompagnement psychologique ainsi que par les enseignants et cadres éducatifs et administratifs, des problèmes psychologiques ont été constatés chez la majorité des élèves, ce qui aura un impact sur les acquis d'apprentissage et sur leur vie ».

Professeur en éducation islamique, Direction provinciale d'Al Haouz

”

Les séances d'écoute comme thérapie ont été efficaces dans ce type de situations. Elles ont permis de diminuer et d'alléger les symptômes du traumatisme. Cependant, certains cas ont été difficiles à traiter par les spécialistes en appui social et accompagnement

psychologique et nécessitent plutôt l'intervention de psychologues, psychothérapeutes, médecins scolaires ou psychiatres qui ne sont pas actuellement à disposition du ministère.

« Notre formation est limitée, nous essayons de minimiser le risque pour les élèves d'évoluer vers un traumatisme chronique. Mais certains cas présentent des complications neurologiques et psychiatriques sévères nécessitant un traitement médicamenteux que ne nous pouvons pas prescrire. Nous continuons à les suivre juste par manque de psychiatres dans la région ».

Cadre d'appui social et psychologique, DP Al Haouz

En outre, ce mécanisme de soutien n'était pas généralisé à tous les niveaux :

« Les spécialistes dans l'appui social et psychologique sont assignés à intervenir auprès des élèves des écoles primaires, des collèges et lycées, alors que le nombre de cadres est très limité ».

Inspecteur pédagogique de l'enseignement secondaire qualifiant

Sur ce point, des préoccupations récurrentes ont été soulevées concernant l'insuffisance et l'inadéquation des ressources humaines spécialisées en appui psycho-social, tant pour répondre aux besoins des élèves que pour accompagner les personnels éducatifs confrontés aux effets cumulatifs des crises. Il a été souligné que les dispositifs actuels restent largement dépendants de profils formés en sciences sociales ou humaines, sans formation spécialisée en psychologie clinique ou scolaire. Cette situation limite la capacité du système éducatif à offrir un soutien adapté, notamment dans les contextes de fragilité émotionnelle ou psychosociale :

« Aujourd'hui, nous disposons de 4000 cadres d'appui psycho-social, dont la majorité n'ont pas le profil de psychologue. La solution est que les AREF contractualisent avec des médecins pour couvrir tous les bassins scolaires ».

Expert en sciences de l'éducation

D'autres témoignages soulignent la nécessité d'élargir les services de soutien psycho-social au personnel éducatif, en particulier aux enseignants, souvent exposés à une charge mentale importante dans un contexte de crises récurrentes.

Ces constats mettent en évidence l'urgence de diversifier les approches et de repenser les formes d'intervention.

Au final, la reprise rapide de l'école, lorsqu'elle intervient dans un contexte de forte instabilité émotionnelle chez les élèves sinistrés, met en évidence une tension entre deux logiques : exigence institutionnelle de continuité scolaire et nécessité de respecter le rythme de résilience des enfants et de leurs familles, afin d'éviter des effets contre-productifs. Dans les faits, la régulation repose sur un équilibre délicat entre ces deux rationalités : pédagogique et émotionnelle qu'il convient de gérer de manière systémique.

2.5. Vulnérabilité des infrastructures : structures fragiles, fracture numérique

a. Inégalités numériques : disparités territoriales

À travers l'enseignement en ligne, le ministère ambitionne d'assurer une continuité pédagogique tout en cherchant à maintenir une équité d'apprentissage. Or, la majorité des acteurs éducatifs ont souligné que cette ambition se heurte à la réalité des inégalités en matière d'accès à une connexion Internet stable et à des équipements appropriés, ce qui n'a pas permis d'assurer un enseignement de qualité :

« De nombreux élèves se sont retrouvés dans l'incapacité de poursuivre les apprentissages à distance, en raison de l'absence d'infrastructures numériques adéquates ou des problèmes de connexion et des coupures de réseau ».

Enseignant de langue arabe au primaire, AREF Tétouan-Tanger-Al Hoceima

Sur ce point, le rapport de l'INE sur l'enseignement au temps de Covid (2021)³⁰, a conclu que l'enseignement à distance a eu le mérite de garantir la continuité pédagogique, sans pour autant fournir les moyens logistiques et les contenus nécessaires pour un enseignement de qualité.

Il a également souligné que malgré les efforts déployés par le ministère, le défi d'atténuer les inégalités d'accès à l'enseignement à distance entre milieux, nécessite des financements alternatifs de l'ordre de 2,54 milliards de dirhams pour mettre une tablette individuelle à la disposition des 2,54 millions d'élèves inscrits dans le programme « Tayssir »³¹.

b. Vulnérabilités structurelles des infrastructures éducatives

Le séisme qui a frappé la région d'Al Haouz a mis en lumière les vulnérabilités structurelles des infrastructures éducatives, particulièrement en milieu rural et dans les zones montagneuses. Selon les témoignages des différents acteurs éducatifs, la plupart des établissements scolaires se sont effondrés ou ont été gravement endommagés :

« Beaucoup d'établissements et structures scolaires ont été complètement détruits par le séisme. Il ne reste que des débris. Dans notre direction, les locaux tiennent encore debout, cependant les fissures sont tellement profondes que certains bureaux ne peuvent pas être utilisés avant leur réhabilitation ».

Responsable à la Direction provinciale d'Al Haouz

Ces fragilités structurelles des établissements scolaires sont liées à la qualité des constructions, souvent anciennes ou non adaptées aux normes parasismiques. Dans la région d'Al Haouz et les régions rurales les plus éloignées, il a été mentionné que

30 CSEFRS-INE. (2021). Rapport sur l'enseignement au temps de Covid au Maroc (p. 25).

31 Ministre de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2021, 26 janvier). Entretien accordé au journal le matin. Cité dans CSEFRS-INE. (2021). Rapport sur l'enseignement au temps de Covid au Maroc (p. 25).

les écoles touchées sont des bâtiments vétustes qui n'ont pas été rénovés depuis leur construction dans les années 70 et 80. Certains bâtiments remontent à l'époque du protectorat français.

« Les écoles ont été conçues et construites il y a longtemps, selon des techniques peu satisfaisantes : l'utilisation de matériaux et de méthodes d'une autre époque ont tendance à accroître la vulnérabilité aux catastrophes naturelles ».

Directrice d'une école primaire à la Direction provinciale d'Al Haouz

Les vulnérabilités des infrastructures scolaires présentent des caractéristiques structurelles dues à des considérations architecturales ou fonctionnelles. Les matériaux et techniques de construction employés, sont souvent inadaptés aux normes parasismiques. Le manque d'entretien préventif et l'absence de diagnostics réguliers ne permettent pas une évaluation précise de la solidité des édifices scolaires afin d'adapter les actions en fonction de leur état.

En effet, de nombreux établissements scolaires sont dépourvus de mesures de sécurité adaptées, qu'il s'agisse de plans d'évacuation, de protocoles de gestion des risques ou de dispositifs de formation en cas de séisme. Cette absence de préparation renforce leur vulnérabilité face aux catastrophes naturelles, exacerbée par les disparités territoriales : les infrastructures scolaires en milieu rural sont souvent plus exposées et moins bien équipées que celles des zones urbaines. À cela s'ajoute une vulnérabilité liée aux retards dans la mise en œuvre des projets de réhabilitation et de reconstruction, qui entravent la sécurisation rapide des établissements touchés.

Au terme de ce chapitre, il est clair que le système éducatif marocain a démontré, face aux crises récentes (sanitaires, naturelles et sociales), une capacité notable d'absorption et d'adaptation, mais sans parvenir à enclencher une dynamique de résilience transformatrice. Sur le plan institutionnel, la mobilisation d'un pilotage centralisé et de dispositifs d'urgence a permis d'assurer une certaine continuité éducative. Cependant, la centralisation de la gouvernance, les faiblesses de coordination interinstitutionnelle, la rigidité budgétaire et l'absence de capitalisation des expériences passées ont limité l'autonomie locale et la capacité d'apprentissage du système.

Du point de vue curriculaire, les crises ont favorisé une certaine hybridation pédagogique et un recentrage sur les apprentissages essentiels, ainsi que la mise en œuvre de plans de soutien scolaire. Néanmoins, l'improvisation de l'enseignement à distance, le poids excessif des programmes disciplinaires et la faible intégration des compétences transversales ont mis en évidence les limites d'un curriculum peu flexible et inadapté aux contextes de rupture.

Dans l'esprit de la section 1.1, cette tension rappelle qu'une continuité ne prend pleinement sens que si elle devient "utile", c'est-à-dire réellement productive d'acquis du point de vue de l'élève (réception des activités, consignes claires, participation/interaction,

retour/correction), puis consolidée par un diagnostic et un dispositif de rattrapage dans la foulée.

Malgré une volonté d'action affichée, les réponses apportées aux pertes d'apprentissage à travers des plans de soutien scolaire, sont demeurées fragmentaires, et ont manqué de cohérence et de pilotage efficace, accentuant ainsi les inégalités scolaires.

La dimension communautaire a montré un potentiel important à travers des mécanismes comme le Dispositif de Facilitation et l'école de la deuxième chance. Toutefois, ces initiatives restent dépendantes de dynamiques locales et du tissu associatif, sans cadre institutionnel suffisamment structurant. Le rôle marginal des collectivités territoriales et les tensions dans les relations école-famille en période de crise ont également révélé des fragilités dans la gouvernance éducative de proximité.

Sur le plan individuel, enseignants et élèves ont fait preuve d'un engagement réel, mais leur résilience a été fortement mise à l'épreuve par le manque de soutien institutionnel. Le basculement vers le distanciel a accentué les inégalités d'autonomie et de ressources, tandis que les dispositifs d'accompagnement psychosocial se sont révélés insuffisants, notamment dans les contextes de traumatisme post-crise.

Enfin, les crises ont mis en lumière la vulnérabilité structurelle des infrastructures éducatives, particulièrement en milieu rural. La vétusté des bâtiments scolaires, l'absence de normes parasismiques, les retards dans la reconstruction, ainsi que les inégalités d'accès aux outils numériques ont fragilisé la continuité de l'enseignement et accentué les disparités territoriales.

En somme, si des formes de résilience sont apparues dans les cinq dimensions analysées – institutionnelle, curriculaire, communautaire, individuelle et infrastructurelle – elles demeurent inégales, dispersées et souvent réactives. Le système éducatif n'a pas encore su transformer ces crises en leviers de réforme en profondeur. La résilience transformatrice, qui suppose une vision systémique, participative et équitable, articulant anticipation, souplesse, coopération locale et apprentissage organisationnel, est encore à construire.

3. Éclairage thématique : la voix des apprenant.e.s comme révélateur du système en temps de crise

Après l'analyse des capacités mobilisées et des vulnérabilités révélées par les crises, le rapport s'intéresse aux réactions et aux narratifs des apprenant.e.s considérés comme des composantes essentielles de l'analyse multidimensionnelle proposée.

Les observations de terrain ont, en effet, permis de recueillir les perceptions de divers acteurs éducatifs, y compris celles des élèves, souvent exprimées de manière implicite mais riches d'enseignements transversaux sur la capacité du système à faire face aux crises. Toutefois, afin d'aller au-delà de ces constats généraux et de placer pleinement l'expérience des apprenant.e.s au cœur de l'analyse, un éclairage thématique a été

consacré à l'expression directe de ces acteurs du système éducatif. Cette démarche qualitative vise à saisir de manière fine leurs vécus, leurs vulnérabilités et les formes de résilience qu'ils ont développées.

3.1. Mise en garde méthodologique

Les matériaux présentés dans ce focus n'ont pas vocation à être statistiquement représentatifs de l'ensemble des élèves marocains. Ils sont issus d'entretiens qualitatifs et de rencontres menés dans les territoires couverts par l'étude (cf. méthodologie générale). Leur intérêt tient donc moins à la généralisation qu'à leur portée humaine et concrète : celle de révéler des expériences vécues, des vulnérabilités souvent invisibles, et des formes tangibles de résilience éducative.

Dans une perspective fondée sur les droits de l'enfant, cette démarche qualitative est pleinement légitime³² et rejoint le Cadre méthodologique de collecte de données sur les droits de l'enfant (UNICEF), qui préconise de combiner données quantitatives et récits qualitatifs afin de ne pas occulter les vécus minoritaires révélateurs de défaillances structurelles. En effet, il ne s'agit pas seulement de mesurer, mais de comprendre ce que les crises produisent dans les trajectoires, les émotions et les aspirations des enfants, particulièrement les plus fragilisés.

L'objectif de ce zoom est donc d'inscrire, de manière très concrète, la centralité de l'apprenant comme culture à nourrir et à traduire en actes : sensibiliser l'ensemble des acteurs (décideurs, équipes éducatives, collectivités...) à passer du déclaratif à l'action, chacun selon ses fonctions et responsabilités. Il se décline en deux volets complémentaires :

1. Vécus, vulnérabilités et ressources des élèves face aux crises ;
2. Droit à être entendu et participation, éclairé par le cadre de Lundy³³, avec une comparaison entre l'école « ordinaire » et les écoles de la « deuxième chance ».

3.2. Ce que les élèves disent de ce qu'ils vivent : vulnérabilités, vécus et formes de résilience

Ce volet présente l'analyse des récits des élèves sur leurs expériences de crise, leurs émotions, les difficultés rencontrées, ainsi que les ressources qu'ils ont su mobiliser, seuls ou accompagnés.

Cette analyse s'appuie sur l'ensemble des récits, verbatims et expériences déjà développés dans les sections précédentes, en particulier celles consacrées :

32 Le Commentaire général n°12 du Comité des droits de l'enfant (art. 12 CDE) rappelle que chaque enfant est un sujet de droit dont la parole possède une valeur intrinsèque, quels que soient son statut ou son poids statistique : « Aucun enfant ne doit être invisible dans les processus de décision qui affectent sa vie éducative. »

33 Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. L'auteure propose un cadre en quatre dimensions : espace, voix, audience, et influence pour évaluer la participation réelle des enfants, en lien avec l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

- aux dynamiques d'adaptation face aux crises successives ;
- aux vulnérabilités révélées par les crises ;
- et en particulier à la résilience individuelle des élèves (manque d'autonomie, difficultés d'engagement, effets du distanciel, décrochage, recours aux cours de soutien, impacts émotionnels et cognitifs, etc.).

Afin d'éviter des redondances et de ne pas alourdir inutilement le texte, les récits ne sont pas reproduits une seconde fois dans cette section ; ils sont mobilisés comme matériau analytique, et seulement rappelés quand cela est nécessaire pour éclairer un point donné.

a. Une parole plurielle et lucide : récits d'élèves du système scolaire ordinaire

Les récits collectés auprès d'élèves inscrits dans des établissements scolaires formels révèlent une expérience fragmentée mais puissante des crises éducatives successives. Ils donnent à voir les effets cumulatifs de perturbations systémiques vécues dans un contexte souvent marqué par l'absence de soutien, le défaut d'écoute et des inégalités structurelles accentuées :

- **une souffrance invisible et rarement reconnue** : les élèves décrivent des états de solitude, d'angoisse et de perte de repères durant les périodes de crise. L'absence d'interaction humaine, la brutalité du passage au distanciel ou encore le déracinement scolaire post-séisme ont nourri un sentiment d'abandon et d'insécurité affective.

Une élève qui a vécu le séisme d'Al Haouz a déclaré que « le transfert vers Marrakech m'a permis de continuer mes études, mais à l'intérieur de moi, rien n'était prêt. J'ai perdu mon oncle que j'avais vu quelques heures seulement avant le séisme. J'ai retrouvé une nouvelle classe, mais mon cœur est resté là-bas » ;

- **des inégalités sociales aggravées et intériorisées** : le recours aux cours privés pendant les grèves, l'absence de connexion internet, ou la difficulté à s'adapter à un nouvel établissement témoignent d'un décalage profond entre les élèves selon leur milieu de vie. Ces inégalités, souvent acceptées comme une fatalité, sapent la confiance dans l'équité du système scolaire.

« Pendant les grèves, mes parents ne pouvaient pas payer les cours de soutien dans toutes les matières de l'examen. Je devais me débrouiller seule pour certaines matières pendant 3 mois, alors que d'autres élèves suivaient des cours dans presque toutes les matières et dans plusieurs centres » déclare un élève en 2^e année du baccalauréat à Khémisset ;

- **une capacité d'analyse critique du vécu scolaire en crise** : de nombreux élèves questionnent la pertinence des dispositifs mis en place, comme l'enseignement par télévision ou les cours à distance, et observent comment le décrochage de certains élèves influence celui de leurs camarades, entraînant une dynamique collective de désengagement. Leur parole révèle une compréhension fine et spontanée des mécanismes d'exclusion ou de relégation.

Face à la grève, des élèves ont indiqué que ceux qui n'ont pas pu suivre de cours de soutien privé ont eu du mal à suivre le rythme des enseignants après reprise des cours à l'école.

Face au séisme, certains ont tenté de donner à l'évènement un sens à travers des lectures personnelles, parfois empreintes de dimensions morales ou spirituelles. Cette quête de sens souligne l'importance d'un accompagnement éducatif capable d'articuler expression émotionnelle, repères éthiques, et compréhension rationnelle des phénomènes naturels ;

- **Des formes d'engagement et d'adaptation malgré** les limites des réponses institutionnelles : apprentissage autonome, entraide entre pairs, initiatives personnelles... ces démarches révèlent une résilience discrète, souvent non reconnue. Une élève de Khémisset déclarait : « Je me suis adaptée. J'ai appris seule ».

b. Une parole reconstruite, entre fragilité et fierté : les récits des élèves des écoles de la deuxième chance

Les témoignages des élèves des écoles de la deuxième chance (E2C)³⁴ révèlent une autre dimension de la résilience : celle d'une reconstruction accompagnée. Leurs récits mettent en lumière des trajectoires de réengagement soutenues par un environnement pédagogique et relationnel adapté :

- **une rupture initiale profonde, souvent silencieuse** : le décrochage est vécu comme une perte d'estime de soi et un isolement. Les élèves évoquent des années « sans rien faire », un sentiment d'inutilité ou de honte ;
- **un cadre d'accueil bienveillant, déclencheur de réengagement** : ce cadre sécurisant et non jugeant redonne confiance. La pédagogie active, les projets créatifs, et la proximité avec les formateurs sont perçus comme leviers essentiels ;
- **une dynamique de projet personnel comme moteur de transformation** : les élèves ne parlent pas seulement de cours, mais de projets de vie. Ils redonnent sens à leur trajectoire éducative ;
- **une reconnaissance de l'impact des soutiens familiaux et collectifs** : la résilience est décrite comme un processus collectif, nourri par la présence d'un proche ou d'un formateur de confiance ;
- **une volonté de transmission et de contribution** : plusieurs témoignages expriment le désir d'aider d'autres jeunes, de transmettre ce qu'ils ont reçu.

3.3. Paradoxes du système : deux formes de résilience, un même besoin de justice

Le tableau ci-dessous compare les expériences de résilience entre élèves du système scolaire formel et ceux des écoles de la deuxième chance, selon plusieurs dimensions clés.

³⁴ Les écoles de la deuxième chance, nouvelle génération (E2C-NG) sont généralement portées par des associations de la société civile, mais dans le cadre d'un partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale, du préscolaire et du sport avec l'appui, parfois, d'autres partenaires institutionnels (INDH, coopération internationale...)

Tableau 2 : Comparaison des expériences de résilience selon le type de parcours éducatif

Dimension	Élèves du système scolaire formel	Élèves des écoles de la « deuxième chance »
Accès à l'écoute	Rare, souvent absente	Fréquente, valorisée
Pédagogie	Transmissive, peu personnalisée	Active, adaptée, valorisante
Relation éducative	Hiérarchique, distante	Proximité, confiance, bienveillance
Réaction à la crise	Résilience silencieuse, autodidacte	Résilience accompagnée, reconstructive
Soutiens mobilisés	Famille, pairs (à l'initiative des élèves)	Famille + équipe éducative (structurels)
Projection dans l'avenir	Fragile, conditionnée	Forte, construite autour d'un projet personnel

Source : Analyse comparative issue des entretiens qualitatifs

Cette synthèse révèle un paradoxe manifeste. Les élèves des écoles de la deuxième chance (E2C) semblent bénéficier d'un meilleur accompagnement que leurs pairs du système formel. Cette observation met en évidence le rôle crucial de l'accompagnement et de la pédagogie adaptée dans le développement de la résilience individuelle des élèves. Les E2C, conçues pour des jeunes en rupture scolaire offrent un cadre sécurisant, une pédagogie adaptée, et une attention personnalisée, favorisant le réengagement et la reconstruction des trajectoires éducatives.

Ces élèves entrent souvent dans une démarche volontaire de reprise en main de leur parcours. Mais cela ne signifie pas qu'ils sont globalement avantagés. Ils restent marqués par des vulnérabilités profondes, une scolarisation discontinue, et des perspectives d'avenir limitées. Leur expérience éducative, si positive soit-elle, n'est pas un privilège, mais une tentative de réparation d'un échec antérieur dans le système scolaire ordinaire. Elle illustre plutôt comment un environnement éducatif bien structuré peut compenser certaines vulnérabilités et soutenir la résilience ; ce qui constitue un enseignement pour l'ensemble du système scolaire.

Les E2C montrent ce que devrait être toute école ordinaire ou plutôt « de la première chance » : un lieu d'écoute, de valorisation et de reconstruction. Leur exemple met en lumière les manques du système classique et appelle une transformation structurelle où la résilience des élèves ne dépendrait plus seulement de leurs capacités individuelles, mais aussi de la qualité des dispositifs éducatifs et de l'attention portée à leurs besoins.

3.4. *Ce que leurs paroles disent du système : droit à être entendu et participation*

Ce second volet interroge la place réelle accordée à des élèves dans les mécanismes institutionnels, en particulier en période de crise. Il analyse comment, et si, le système écoute, prend en compte et valorise la parole exprimée par les élèves, notamment en contexte de crise.

Le droit de l'enfant, quel que soit son statut, à être entendu constitue une exigence à la fois juridique, éducative et éthique. L'élève n'est pas un usager passif du système éducatif, mais un sujet de droit capable de discernement, d'analyse et de parole. Le droit de l'enfant à exprimer librement son opinion et à être entendu dans toute procédure le concernant (art. 12, CIDE) n'est pas un principe abstrait : il constitue un levier essentiel de résilience éducative.

Or, si ce droit est déjà peu effectif en temps ordinaire, il tend à être encore davantage marginalisé dans les contextes de crise, où les dispositifs d'urgence s'intéressent davantage à la continuité pédagogique qu'à l'expression des élèves. Les récits d'élèves recueillis dans les différents territoires montrent que ce droit reste largement inopérant dans les situations de perturbation scolaire.

Jihane, adolescente ayant vécu plusieurs épisodes de perturbations scolaires, témoigne : *« Personne ne m'a demandé mon avis ni même cherché à savoir ce que je pensais... »*. Lorsqu'on l'interroge sur les raisons de cette mise à l'écart, elle répond avec lucidité : *« les adultes considèrent que nous ne sommes pas mûrs, et c'est ce qui explique, à mon avis, qu'ils décident pour nous »*.

Ce témoignage met en lumière un déficit structurel de participation, révélateur d'une conception encore largement descendante de la relation éducative.

a. Le cadre de Lundy comme outil d'analyse appliquée

Pour analyser ce déficit de participation, le cadre de Lundy (2007)³⁵, largement mobilisé dans le champ des droits de l'enfant comme interprétation opérationnelle de l'article 12 de la CIDE, offre une lecture structurée de la participation réelle à travers quatre conditions essentielles : espace, voix, audience et influence. Les données qualitatives recueillies montrent que, durant les crises successives, les enfants n'ont pas seulement subi des perturbations scolaires ; ils ont aussi été écartés des décisions qui affectaient directement leur vie éducative.

L'analyse des récits d'élèves à travers les quatre dimensions du cadre de Lundy permet de structurer les formes de participation empêchée relevées durant les crises ; elles sont synthétisées dans le tableau suivant.

35 Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.

Tableau 3 : Ressenti des élèves face à leur non-participation durant les crises

Composante	Ce qu'en disent les élèves
Espace (Possibilité de s'exprimer)	Absence d'espaces formels pour parler pendant les crises. « On a été invisibles. »
Voix (Capacité à s'exprimer)	Voix tuée par le choc, la peur du jugement ou le sentiment d'inutilité
Audience (Être entendu)	Peu d'élèves ont senti que leurs difficultés étaient écoutées. Sentiment d'abandon fréquent.
Influence (Être pris en compte)	Les décisions ont été prises sans consultation des élèves. Leur parole reste marginalisée.

Source : Témoignages d'élèves recueillis dans le cadre de l'enquête qualitative de terrain

Pour comprendre ce que ces expériences de participation empêchée produisent sur les trajectoires éducatives, il est utile de les mettre en perspective avec les formes de résilience observées chez les élèves du système scolaire ordinaire et ceux des écoles de la deuxième chance.

b. Synthèse transversale : résilience, participation et justice éducative

Les deux volets du focus, à savoir, l'analyse des vécus de crise et celle du droit à l'expression, convergent vers une même exigence : reconnaître les élèves comme des acteurs à part entière du système éducatif, porteurs d'expériences, de jugements et d'aspirations légitimes. Pour éclairer cette convergence, une lecture transversale a été réalisée afin de comparer les formes de résilience observées chez les élèves du système scolaire ordinaire par rapport à celles des écoles de la deuxième chance.

Tableau 4 : Synthèse comparative des formes de résilience entre le système scolaire ordinaire et les E2C

Axe d'analyse	Système scolaire ordinaire	Écoles de la deuxième chance	Enseignements clés
Expérience émotionnelle	Solitude, anxiété, rupture	Protection, réassurance	La qualité du cadre relationnel et pédagogique conditionne fortement le vécu émotionnel
Accès aux ressources	Inégalités, fractures	Encadrement structuré	La résilience est étroitement liée à la disponibilité et à l'accessibilité des soutiens.

Rapport à l'école	Défiance, désengagement	Réconciliation, proximité	Renforcer la justice éducative implique de restaurer une relation de confiance avec l'école.
Vision de soi	Résilience solitaire	Résilience accompagnée	Une estime de soi reconstruite devient un levier essentiel de projection et d'autonomisation
Nature de la résilience	Adaptative, fragile	Transformation durable	L'encadrement collectif renforce la capacité à dépasser les épreuves de manière pérenne.
Voix des élèves	Analyse critique étouffée	Parole assumée et projetée	Reconnaître et institutionnaliser la voix des élèves renforce leur engagement et leur pouvoir d'agir.

Source : Élaboration à partir de l'analyse transversale des récits d'élèves

Cette synthèse met en lumière des points de convergence et de différenciation majeurs dans l'expérience vécue par les apprenant.e.s en temps de crise :

- d'une part, tous les élèves, quels que soient leurs parcours ou leurs contextes de scolarisation, expriment un besoin profond de reconnaissance, de justice éducative et de soutien humain ;
- d'autre part, les écarts observés tiennent moins aux capacités individuelles des élèves qu'à l'existence, ou non, d'un environnement éducatif structurant, bienveillant et réactif.

Lorsque cet environnement fait défaut, comme c'est souvent le cas dans le système ordinaire, la résilience des élèves se construit de manière solitaire, fragile et inégalitaire. À l'inverse, lorsque des dispositifs d'accompagnement existent, comme dans les écoles de la deuxième chance, la résilience devient accompagnée, progressive et reconstructive.

Ces constats rappellent que la résilience éducative ne saurait se réduire à des ajustements pédagogiques ou organisationnels ponctuels. Elle implique de rendre effectif le droit des enfants à être entendus, en particulier en période de crise, d'institutionnaliser l'écoute et de faire de la parole des apprenant.e.s un levier réel de compréhension et d'action éducative.

En conclusion de ce chapitre, l'analyse des capacités de résilience mobilisées par le système éducatif marocain face aux crises, tout comme l'identification des vulnérabilités structurelles qu'elles ont révélées, mettent en évidence un constat central : la résilience existe, mais elle demeure largement fragmentée, inégalement répartie et insuffisamment institutionnalisée.

Les crises ont agi comme des révélateurs puissants des tensions entre réponses d'urgence et transformations durables, entre capacités d'adaptation locales et absence de cadres

structurants à l'échelle du système, entre continuité formelle de l'éducation et effectivité réelle des apprentissages et du droit à l'éducation.

Les capacités de résilience observées, qu'elles relèvent des dimensions institutionnelle, curriculaire, communautaire, individuelle ou infrastructurelle, montrent que le système éducatif mobilise des ressources à plusieurs niveaux, mais de manière encore inégale et insuffisamment coordonnée. La centralité de l'expérience vécue par les apprenant.e.s rappelle que la résilience éducative ne peut être pensée indépendamment des conditions humaines, relationnelles et institutionnelles qui rendent possibles les apprentissages en contexte de crise.

Cette analyse confirme que la continuité pédagogique, si elle constitue une réponse nécessaire pour maintenir l'offre d'enseignement, ne suffit pas à garantir la qualité des apprentissages. Celle-ci dépend des processus d'effectivité qui assurent le passage de l'enseignement dispensé aux acquis réels des élèves, notamment l'accès aux dispositifs d'apprentissage, les conditions dans lesquelles ils se déroulent, la qualité de la médiation pédagogique et l'engagement des apprenant.e.s.

Les capacités de résilience comme les vulnérabilités du système s'expriment précisément à travers ces processus, qu'elles peuvent soutenir, adapter ou compenser, mais aussi fragiliser ou interrompre. Ainsi, la qualité des apprentissages dépend moins de la seule continuité des dispositifs que de leur capacité à préserver les conditions d'effectivité.

Dans cette perspective, les phases de sortie de crise - incluant le diagnostic des apprentissages, le rattrapage et la consolidation - apparaissent comme des prolongements essentiels de ces processus. Elles traduisent la capacité du système à identifier les écarts, à y répondre et à rétablir durablement les conditions d'apprentissage, leur insuffisance constituant un facteur majeur de persistance des inégalités.

La résilience éducative ne peut dès lors être réduite à la continuité ou à la gestion de l'urgence. Elle renvoie à l'aptitude du système à maintenir, adapter et rétablir les conditions d'apprentissage effectif pour tous les élèves. Dans cette perspective, la qualité des apprentissages constitue le véritable indicateur de la résilience, en ce qu'elle permet d'apprécier la capacité globale du système à garantir des acquis effectifs, équitables et durables.

Ces enseignements invitent ainsi à dépasser une approche centrée sur la continuité pédagogique pour inscrire la résilience éducative dans une perspective plus exigeante, fondée sur l'effectivité du droit à l'éducation et sur la centralité de l'apprenant, et ouvrant la voie à des choix structurants pour renforcer durablement la résilience du système éducatif.



CHAPITRE III :

**De la vision à la mise en œuvre :
cadres et pratiques de la résilience éducative**

Après avoir analysé les capacités de résilience du système scolaire marocain face aux crises, ce chapitre propose un passage du diagnostic aux leviers d'action. Il passe en revue d'abord des cadres internationaux et régionaux afin de situer les standards et repères opérationnels de la résilience éducative, puis présente des pratiques inspirantes, ici et ailleurs, pour éclairer les conditions concrètes de mise en œuvre. Ces expériences ne visent pas la transposition mécanique, mais l'identification de principes transférables, de modalités de pilotage et d'enseignements utiles pour renforcer, de manière contextualisée, la résilience du système éducatif marocain.

1. Cadres internationaux et régionaux de la résilience

1.1. Cadres internationaux de la résilience

Le Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe 2015-2030 constitue le premier accord majeur du programme de développement post-2015. Ce cadre reconnaît que l'État a un rôle essentiel à jouer dans la réduction des risques de catastrophe, mais que cette responsabilité doit être partagée avec d'autres parties prenantes, notamment les collectivités locales, le secteur privé et d'autres acteurs.

Dans le prolongement de ce cadre, plusieurs organismes internationaux, tels que l'UNICEF, l'INEE et l'UNESCO, ont élaboré des cadres complémentaires, centrés sur la résilience des systèmes éducatifs face aux crises. Ces cadres visent à fournir des instruments et des repères pour penser comment les systèmes éducatifs, face aux crises, peuvent non seulement assurer la continuité, mais aussi s'adapter, se transformer et renforcer leurs capacités institutionnelle, pédagogique et infrastructurelle.

Les travaux récents mettent en évidence une évolution notable marquée par le passage d'une approche essentiellement réparatrice et fragmentée, centrée sur le rétablissement rapide d'un fonctionnement minimal après un choc, à une conception multidimensionnelle de la résilience éducative, intégrant la continuité de l'apprentissage, l'équité d'accès, l'adaptation organisationnelle, l'innovation pédagogique ainsi que la transformation structurelle des systèmes éducatifs confrontés à des crises récurrentes.

Cette inflexion dans la manière d'approcher la résilience promeut une planification stratégique capable de prendre en compte les risques politiques, économiques, sociaux et climatiques, ainsi que leurs effets cumulés sur la gouvernance et la qualité de l'éducation.

Ainsi, l'IIEP UNESCO promeut une planification « crisis sensitive » intégrant l'analyse des risques, la gestion proactive, la construction d'écoles résilientes aux aléas climatiques, et l'inclusion des populations vulnérables (réfugiés, déplacés, minorités) dans les politiques nationales. Dans le même esprit, l'INEE, à travers ses normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence, propose des standards qui garantissent une éducation de qualité, sûre, pertinente et inclusive, avant, pendant et après les crises.

Les publications récentes de la Banque mondiale (2024) insistent sur la nécessité de mettre en place des infrastructures scolaires adaptées aux aléas climatiques et des

dispositifs garantissant la continuité des apprentissages et la protection des populations les plus vulnérables (déplacés, réfugiés, enfants en situation de fragilité) ainsi que le renforcement des capacités institutionnelles permettant aux systèmes éducatifs d'anticiper, d'absorber et de transformer durablement les effets des crises. Dans cette perspective, le rapport Climat et Développement de la Banque mondiale consacré à la région du G5 Sahel souligne que les coûts de l'inaction face aux risques climatiques dépassent largement ceux des investissements anticipés. Il met en évidence qu'une action précoce et ciblée sur les politiques et programmes prioritaires peut permettre aux pays concernés de progresser vers un avenir plus vert, plus résilient, plus prospère et plus inclusif.

1.2. Cadres régionaux de la résilience

À côté de ces cadres globaux, plusieurs initiatives régionales contribuent aujourd'hui à préciser les contours opérationnels de la résilience éducative. Ces initiatives marquent un tournant vers une approche régionale intégrée et contextualisée de la résilience.

Dans l'espace arabe, l'ALECSO a lancé un plan prospectif pour le développement et l'amélioration de l'éducation dans le monde arabe 2026-2035 incluant l'éducation en situations d'urgence. L'objectif est de doter la région d'un cadre cohérent intégrant le soutien psychosocial, la continuité pédagogique, la gouvernance de crise, la reconfiguration des curricula et la reconstruction des infrastructures.

Dans une perspective globale, le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), à travers son dispositif KIX³⁶, s'appuie sur des analyses comparatives permettant d'examiner, d'une part, la manière dont la résilience des systèmes éducatifs est conceptualisée et comprise dans différents pays, et, d'autre part, les modalités concrètes de sa mise en œuvre. À cet égard, le cadre analytique mobilisé par le GPE met en évidence la pratique de la résilience du système éducatif à travers quatre composantes complémentaires : renforcer, anticiper, planifier, ainsi que prévenir et atténuer offrant ainsi une grille de lecture structurée pour analyser les capacités des systèmes éducatifs à faire face aux crises en vue d'en transformer durablement les effets.

En Afrique de l'Ouest et du Centre, le Groupe de travail régional « Éducation en situations d'urgence » (R-EiE WG) œuvre à la continuité de l'éducation face aux crises en coordonnant les réponses régionales et en capitalisant des enseignements pour améliorer la préparation et la réponse des systèmes éducatifs.

Ces différents cadres globaux, régionaux et sous-régionaux dessinent un « spectre de résilience » allant de la simple capacité d'adaptation face aux perturbations ponctuelles à la capacité de transformation profonde du système pour prévenir les crises futures et répondre aux défis émergents. Au-delà de leurs spécificités et de la diversité de leurs approches, ces cadres convergent vers une vision commune : la résilience éducative est

36. Knowledge and Innovation Exchange.

multidimensionnelle et n'est plus uniquement pensée comme la capacité à "résister", mais comme une capacité systémique à apprendre, à s'ajuster et à se réinventer.

Aussi, si la résilience des systèmes éducatifs est désormais un objectif partagé, sa mise en œuvre dépend fortement du contexte régional, des risques dominants et des priorités locales. La section suivante illustre ces repères à travers des pratiques internationales et nationales, afin d'éclairer les conditions concrètes de mise en œuvre.

2. Pratiques inspirantes : ici et ailleurs

Les pratiques inspirantes présentées dans ce chapitre s'inscrivent dans le prolongement de l'analyse des capacités de résilience du système éducatif. Elles permettent d'illustrer, à partir d'expériences concrètes, la manière dont ces capacités peuvent se traduire en choix institutionnels, pédagogiques et territoriaux. Les expériences internationales offrent des repères structurants pour comprendre des trajectoires de résilience construites dans le temps, tandis que les initiatives identifiées au Maroc mettent en lumière des dynamiques endogènes, souvent peu visibles, mais déjà porteuses de transformation. Ensemble, ces pratiques donnent à voir la résilience éducative comme une dynamique opérante, ancrée dans les contextes et susceptible d'être renforcée par des politiques publiques cohérentes.

2.1. Pratiques inspirantes internationales

• Résilience des systèmes éducatifs face aux catastrophes naturelles : le modèle japonais

Le Japon, pays exposé de manière chronique aux séismes, typhons et tsunamis, a su transformer cette vulnérabilité en force en développant une culture institutionnelle de la résilience éducative.

▪ Apprentissage continu et renforcement du cadre législatif et institutionnel

Le Japon a façonné sa politique de gestion des catastrophes en tirant les leçons de crises d'une série d'événements majeurs³⁷, qui ont conduit à l'adoption et à l'actualisation régulière de la loi fondamentale sur les mesures anti-catastrophes, à la création d'instances de coordination centralisées et à la publication annuelle d'un Livre blanc sur la gestion des risques (UNDRR, 2021). Dans ce cadre, l'éducation joue un rôle central : les établissements scolaires sont conçus comme des refuges sûrs, assurent la continuité des apprentissages et intègrent le renforcement parasismique, reflétant ainsi l'application concrète des leçons tirées des catastrophes dans la politique nationale.

▪ Gouvernance institutionnelle claire et coordonnée

Le Japon dispose d'un cadre institutionnel solide pour la gestion des risques de catastrophe, articulant État, collectivités territoriales et établissements scolaires. Le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie

³⁷ Notamment le séisme de Kanto (1923), le typhon Vera (1959), le tremblement de terre de Hanshin (1995) et le séisme-tsunami de Tohoku (2011).

(MEXT)³⁸, définit la vision stratégique et les orientations nationales en matière de sécurité scolaire, en assure la déclinaison opérationnelle par l'intermédiaire des conseils scolaires préfectoraux et municipaux, et fournit, en continu, conseil et assistance aux collectivités territoriales sur toutes les questions liées à la sécurité des élèves (Toda, 2015).

Adopté en 2008, le plan opérationnel du MEXT couvre l'ensemble du cycle de gestion des risques : prévention, intervention, relèvement et recherche et développement en la matière (MEXT, 2008). Renforcé en 2009 après promulgation de la Loi sur la santé et la sécurité scolaires, le dispositif a clarifié les responsabilités entre l'État, les collectivités territoriales et les établissements, tout en généralisant les instruments essentiels de sécurité scolaire, tels que les plans de sécurité, les manuels de crise et la collaboration communautaire (Takayama, 2010).

L'ensemble de ce cadre s'inscrit dans une dynamique d'amélioration continue, garantissant la cohérence institutionnelle, la protection des élèves et la continuité éducative en situation de crise (MEXT, 2012).

- **Préparation aux catastrophes à travers une formation qui commence tôt**

Le Japon considère l'éducation à la réduction des risques de catastrophes comme une **question transversale** fondamentale pour la résilience des communautés. Elle est intégrée de manière graduelle et cohérente dans l'ensemble du parcours scolaire, depuis l'école primaire jusqu'au lycée, tout en conciliant formation théorique et pratiques.

À l'école primaire, les sciences initient à la compréhension des dynamiques naturelles qui façonnent l'environnement, l'enseignement de la vie sociale, abordent les questions des services publics et de l'organisation communautaire face aux risques, tandis que l'éducation physique et sanitaire, vise l'adoption de comportements sécuritaires, complétée par des activités de plein air et de « vie pratique », destinées à renforcer l'autonomie des enfants face aux aléas (Brookings, 2022). Au collège, l'éducation aux risques s'approfondit sur le plan scientifique et pratique : les sciences expliquent les mécanismes des tremblements de terre, volcans, tsunamis et autres aléas, tandis que l'éducation physique et pour la santé développent les compétences de prévention, premiers secours et gestion de crise. Au lycée, l'accent se déplace vers la pensée critique, la responsabilité citoyenne et la compréhension des interrelations entre la société, la science et l'environnement.

- **Renforcement de la résilience par l'action et la responsabilisation individuelle et communautaire**

Le séisme et le tsunami de 2011, ont profondément marqué les collectivités locales et incité les jeunes à repenser leur avenir sous l'angle de la durabilité. Dans ce contexte, un ensemble d'initiatives éducatives innovantes a émergé afin de restaurer non seulement les infrastructures détruites, mais aussi le tissu social et la confiance collective.

38 Le MEXT est parmi les 24 ministères et agences composant le Conseil central de gestion des catastrophes.

Parmi ces initiatives, le programme « Mon Projet »³⁹ occupe une place centrale. Conçu pour renforcer la résilience individuelle et communautaire, il repose sur deux principes structurants : l'action et la responsabilisation. Il encourage les lycéens à identifier un défi au sein de leur communauté ou dans un domaine qui les passionne, puis à concevoir et à mettre en œuvre un projet qui y apporte une réponse concrète. L'objectif est de développer chez les jeunes une posture d'autonomie, de créativité et d'engagement civique, considérée comme essentielle dans un environnement marqué par l'incertitude.

• **Résilience des systèmes éducatifs grâce aux TIC : modèle singapourien**

La mobilisation stratégique des TIC constitue un levier central du renforcement de la résilience des systèmes éducatifs face aux crises. Le modèle singapourien en offre une illustration structurante, en articulant anticipation, continuité pédagogique et innovation numérique au service de la qualité et de l'équité des apprentissages.

▪ **Une hybridation pédagogique portée par une transition numérique planifiée**

Singapour illustre une transition numérique planifiée, qui a assuré la continuité pédagogique pendant la pandémie, grâce au National Digital Literacy Programme (NDLP) combinant infrastructures, pédagogie hybride et inclusion numérique. Fort de près de trois décennies d'intégration des TIC, le pays disposait déjà d'une plateforme nationale d'apprentissage en ligne, permettant une bascule rapide vers l'enseignement à distance (Ministry of Education, 2020). Depuis 1997, les Plans directeurs TIC (PDE1 à PDE4 puis EdTech 2030) ont structuré cette progression. Le PDE1 (1997-2002) a assuré à ce programme des bases solides : infrastructures et compétences numériques élémentaires pour les enseignants. Le PDE2 (2003-2008) a généralisé l'usage des TIC et renforcé l'apprentissage actif en adoptant une approche systémique impliquant enseignants, écoles et communauté. Le PDE3 (2009-2014) a enrichi les environnements d'apprentissage, en développant les compétences de l'apprentissage autonome et collaboratif. Le PDE4 (2015-2019) a centré l'éducation sur l'élève, les compétences du XXI^e siècle et l'apprentissage citoyen responsable. Enfin, le plan EdTech 2030 « Transformer l'éducation par la technologie » a consolidé ces acquis en intégrant flexibilité et réactivité face aux évolutions technologiques et en abordant les opportunités et les défis du contexte post-COVID. Ainsi, la plateforme nationale d'apprentissage en ligne SLS, testée, fonctionnelle et intégrée aux pratiques pédagogiques avant la pandémie a servi de plateforme pivot pour l'apprentissage à distance et hybride pendant la Covid-19. Cette préparation en amont explique la fluidité de la bascule vers l'enseignement à distance, contrairement à de nombreux pays qui ont été contraints d'improviser des solutions d'urgence. Dans le cadre d'une capitalisation sur cette expérience, Singapour a institutionnalisé le Blended Learning en décembre 2020, avec des journées régulières d'apprentissage à distance complétant le présentiel (MOE, 2020).

³⁹ Ce programme d'apprentissage a été développé par l'organisation à but non lucratif Katariba, active dans le champ de l'éducation et de l'environnement depuis 2001, et nominée au Prix UNESCO-Japon 2018 pour l'éducation au développement durable (EDD). Il s'inscrit pleinement dans les orientations de l'UNESCO visant à renforcer l'éducation au développement durable, notamment par la réduction des risques de catastrophe et l'autonomisation des jeunes.

▪ Une gouvernance collaborative du processus de transition numérique

Le ministère de l'Éducation pilote le Plan directeur pour les TIC à travers une gouvernance intégrée fondée sur la coordination intraministérielle, et interministérielle en plus des partenariats intersectoriels et de la collaboration avec les établissements d'enseignement supérieur et avec les industries du secteur des TIC et d'autres organisations, ainsi qu'avec les divers acteurs du numérique (Koh et Lee, 2009).

La Division des technologies éducatives (ETD) joue un rôle central dans la formation des enseignants, l'intégration pédagogique des TIC et le déploiement des infrastructures, en étroite articulation avec les divisions curriculaires et de formation au sein du ministère.

Cette architecture est renforcée par des partenariats structurants avec l'Autorité de développement des TIC (IDA), notamment à travers le projet Edvantage, qui soutient des environnements d'apprentissage collaboratifs, centrés sur l'apprenant. Elle s'appuie également sur des partenariats avec l'Institut national de l'éducation (NIE), chargé de la formation initiale et continue des enseignants ainsi que de la recherche et de l'innovation pédagogique dont les travaux de recherche et d'innovation pédagogique alimentent directement les pratiques de terrain⁴⁰. Enfin, la contribution des universités, des établissements supérieurs et des instituts polytechniques, à travers l'implication des étudiants stagiaires dans la conception de ressources numériques, renforce l'articulation entre formation, innovation et pratiques éducatives.

Cette coordination étroite entre gouvernance, formation, innovation et pratiques a permis au système éducatif singapourien de s'adapter rapidement aux défis de l'enseignement à distance imposés par la pandémie de COVID-19.

▪ Un alignement et une cohérence des plans TIC avec les politiques éducatives

À Singapour, les Plans directeurs pour les TIC sont étroitement alignés sur les grandes orientations éducatives du ministère de l'Éducation, garantissant la cohérence entre politiques, curriculum et pratiques. Du premier plan, centré sur la pensée critique et créative, au deuxième plan favorisant l'apprentissage actif, puis au troisième, axé sur l'apprentissage tout au long de la vie et le bien-être numérique, cette trajectoire se poursuit avec le plan EdTech 2020-2030, qui structure la littératie numérique autour de Find, Think, Apply, Create pour former des apprenants critiques, responsables et créatifs.

• Résilience des systèmes éducatifs face aux crises multiples : le modèle jordanien

L'exemple jordanien met en lumière les effets d'une approche systémique de la résilience éducative, fondée sur l'articulation entre planification stratégique, gouvernance multi-acteurs, systèmes d'information performants et mécanismes de financement coordonnés.

⁴⁰ Les projets du Learning Sciences Lab (LSL), menés en partenariat avec les écoles, portent sur l'intégration pédagogique des technologies, les pratiques et représentations enseignantes, le leadership éducatif et l'évaluation des Plans directeurs pour les TIC, à travers des modèles d'apprentissage orientés vers les compétences du XXI^e siècle.

La Jordanie a été l'un des pays les plus touchés par la crise syrienne, accueillant la deuxième plus grande proportion de personnes réfugiées par habitant dans le monde,⁴¹ en dépit de ressources limitées. Les vulnérabilités dans le pays ont encore augmenté en raison de la COVID-19, qui a eu un impact sur le secteur de l'éducation et freiné certaines réformes initiées au cours des dernières années. Face à ces crises successives, la Jordanie a néanmoins renforcé progressivement la capacité de son système éducatif à anticiper les chocs, à en atténuer les effets et à assurer la continuité des apprentissages.

- **Une planification stratégique alignée sur les priorités nationales et les engagements internationaux**

Le Plan stratégique pour l'éducation⁴² constitue le cadre structurant des politiques éducatives, en cohérence avec la vision nationale de développement et les Objectifs de développement durable, en particulier l'ODD 4 relatif à l'éducation inclusive et de qualité. Ce plan ne se limite pas à une programmation sectorielle classique, mais intègre une logique d'adaptation continue, fondée sur des revues périodiques, un dialogue politique régulier et l'implication des partenaires nationaux et internationaux. L'articulation entre vision à long terme et ajustements progressifs a renforcé la capacité du système à maintenir ses priorités éducatives, y compris en contexte d'incertitude.

- **Un système d'information éducatif (EMIS) avancé**

La Jordanie a renforcé sa résilience à travers un système d'information éducatif (EMIS) avancé, basé sur la plateforme OpenEMIS, qui soutient la prise de décision fondée sur la collecte et l'analyse de données désagrégées sur les élèves, les établissements, les enseignants et les infrastructures, y compris pour les populations réfugiées. Flexible et réactif, ce dispositif a permis des réponses rapides en contexte de crise, notamment durant la COVID-19, en facilitant l'identification des vulnérabilités, le suivi des enfants non scolarisés et l'ajustement ciblé des politiques éducatives.

- **Une culture institutionnelle de suivi-évaluation**

La résilience du système éducatif jordanien repose sur une culture institutionnelle de suivi-évaluation intégrée, fondée sur des rapports réguliers, des tableaux de bord numériques et des revues annuelles. Ce pilotage axé sur les résultats favorise l'apprentissage institutionnel et permet d'identifier rapidement les écarts et les vulnérabilités en contexte de chocs récurrents⁴³.

- **Une stratégie nationale de gestion des crises et des risques**

La Jordanie a adopté une stratégie nationale de gestion des crises et des risques dans le secteur éducatif, fondée sur une préparation institutionnalisée plutôt que sur des

41 Plus de 760 000 personnes réfugiées sont enregistrées auprès du HCR, principalement en provenance de Syrie, avec de grands groupes venus d'Irak, du Yémen, du Soudan et de Somalie. Ce nombre vient s'ajouter aux 2,2 millions de personnes réfugiées de Palestine enregistrées auprès de l'UNRWA en Jordanie.

42 Education Strategic Plan – ESP 2018-2025

43 Le processus d'examen à mi-parcours du ESP mené en 2021 a permis d'évaluer les progrès de ce programme, y compris l'impact de la Covid-19, les enseignements tirés et l'impact sur sa mise en œuvre, ce qui a conduit à la prorogation du ESP jusqu'en 2025.

réponses ponctuelles. Elle intègre des protocoles spécifiques de prévention, de préparation et d'atténuation en situation d'urgence et vise à optimiser l'usage des ressources pour renforcer durablement la continuité et la résilience du système éducatif.

- **Une intégration de l'inclusion et de la diversité dans l'éducation**

L'approche jordanienne intègre explicitement l'inclusion et la diversité, notamment des enfants réfugiés, à travers leur intégration dans le système éducatif national et des dispositifs de suivi dédiés. Elle s'appuie sur une gouvernance multi-acteurs associant les acteurs publics, les organisations internationales, les partenaires techniques et financiers ainsi que les communautés locales et s'inscrit dans les cadres internationaux promouvant les standards d'équité et d'inclusion.

- **Un fonds commun de financement de la résilience (MPTF)**

Enfin, la résilience du système éducatif jordanien est soutenue par des **mécanismes de financement coordonnés**, notamment à travers un fonds commun de type Multi-Partner Trust Fund (MPTF), qui aligne les ressources nationales et internationales sur les priorités stratégiques du secteur. Ce dispositif renforce la prévisibilité financière, soutient la continuité des réformes et permet une mobilisation flexible des ressources, favorisant à la fois la durabilité des investissements institutionnels et l'adaptation aux crises.

L'exemple jordanien illustre une résilience éducative conçue comme un processus systémique et durable, fondé sur la cohérence stratégique, l'usage de la donnée, la gouvernance multi-acteurs et un pilotage soutenu.

Dans cette perspective, les trois modèles analysés convergent vers une résilience construite dans le temps, à travers une architecture systémique articulant des leviers institutionnels, structurels et pédagogiques, appuyée sur l'apprentissage, l'adaptation et des choix de gouvernance cohérents. La transposition de ces modèles au Maroc nécessiterait une adaptation fine aux réalités institutionnelles, territoriales et socioculturelles nationales. C'est pourquoi, l'analyse des initiatives marocaines existantes, souvent portées localement et peu visibles à l'échelle nationale, s'avère essentielle pour comprendre les dynamiques endogènes d'innovation et de résilience éducative face aux crises.

2.2. Pratiques inspirantes nationales

Afin de nourrir une approche nationale de la résilience éducative, cette section met en lumière quatre initiatives marocaines illustrant des réponses concrètes et contextualisées à des situations de vulnérabilité, de décrochage ou de crise. Complémentaires des modèles internationaux, elles contribuent à esquisser un référentiel marocain de la résilience éducative. Bien qu'elles ne représentent qu'un échantillon des dynamiques innovantes à l'œuvre à l'échelle nationale, ces initiatives dégagent des enseignements transférables pour structurer une stratégie de résilience nationale fondée sur l'agilité institutionnelle, les pratiques endogènes et l'ancrage territorial.

Il s'agit notamment de la gouvernance en réseau à travers la mise en place des Groupes Scolaires Intégrés (GSI), de la gestion de la continuité pédagogique à Al Haouz après le séisme de 2023, du modèle de l'école de la deuxième chance nouvelle génération et du projet de modèle d'urgence pour gérer la continuité pédagogique.

• **Gouvernance des crises par les Groupes Scolaires Intégrés (Tétouan)**

▪ **Objectif de l'initiative**

Dans la région de Tétouan, la mise en place des Groupes Scolaires Intégrés (GSI) vise à construire un cadre pédagogique et organisationnel cohérent regroupant les écoles primaires, les collèges et les lycées d'un même bassin. L'objectif est double : d'une part, mutualiser les ressources humaines et matérielles ; d'autre part, assurer la continuité des apprentissages et renforcer l'équité territoriale, notamment dans les zones rurales et semi-rurales.

▪ **Principes structurants**

Le modèle repose sur une transition claire : il s'agit de dépasser une logique de fragmentation du système éducatif, marquée par la juxtaposition des structures, pour tendre vers une dynamique d'intégration autour de projets éducatifs partagés. Le changement s'opère également dans les modes de gouvernance, passant d'une implication partielle des acteurs à une implication collective, structurée autour de l'unité territoriale des bassins scolaires.

▪ **Composantes du modèle intégré**

- **Un projet pédagogique partagé**, qui assure la continuité des apprentissages du primaire au lycée, favorise les passerelles pédagogiques et accorde une place centrale au projet de vie de l'élève.
- **Une gouvernance scolaire collaborative**, avec des instances réunissant les équipes pédagogiques des différents cycles, un leadership distribué et une planification concertée des activités éducatives.
- **Une vie scolaire inclusive et articulée**, à travers des dispositifs de remédiation, d'orientation et d'accompagnement socio-émotionnel pensés à l'échelle du groupe scolaire.
- **Un pilotage et un suivi coordonnés**, adossés à des indicateurs communs permettant de suivre les transitions entre cycles, les taux d'absentéisme, l'implication des familles, et d'autres marqueurs de performance et de résilience.

▪ **Apport à la résilience éducative**

Les Groupes Scolaires Intégrés contribuent de manière structurante à la résilience du système éducatif en articulant les trois dimensions clés de la résilience : l'absorption, par la mise en commun des ressources et des espaces permettant une réponse plus souple aux pénuries (enseignants, infrastructures) ; l'adaptation, par l'ajustement des parcours

éducatifs aux besoins contextuels des élèves ; et la transformation, en renouvelant les pratiques de gouvernance et en replaçant l'école au cœur du développement territorial. En ce sens, ils constituent un modèle marocain prometteur de résilience structurelle, fondé sur une approche systémique, la coopération entre cycles, une gouvernance territoriale participative et un pilotage orienté vers l'anticipation et l'innovation.

- **Modèle⁴⁴ de continuité pédagogique territorialisée (Al Haouz)**

- **Contexte de l'initiative**

À la suite du séisme d'Al Haouz, qui a profondément affecté la commune rurale d'Ighil, le ministère de l'Éducation nationale, en coordination avec les directions provinciales et divers partenaires, a mis en œuvre un ensemble de réponses pédagogiques, psychosociales et organisationnelles pour assurer la continuité éducative. Cette intervention d'urgence, articulée autour d'une coordination territoriale étroite, a permis de maintenir un accès à l'éducation tout en tenant compte des impacts humains et matériels de la catastrophe.

- **Axes d'intervention clés**

L'analyse des pratiques menées sur le terrain fait apparaître une logique d'action structurée autour de plusieurs axes complémentaires :

- **soutien psychosocial**, via la réduction du temps scolaire, le recours à des activités sportives et d'épanouissement, et la mise en place de cellules d'écoute ;
- **réaménagement des structures pédagogiques**, avec une priorisation des niveaux d'examen, l'utilisation de tentes-écoles, la mutualisation d'espaces et la révision des emplois du temps ;
- **solidarité territoriale**, à travers le transfert d'élèves sinistrés vers des établissements non touchés, l'harmonisation des manuels, et un accompagnement par les inspecteurs des régions d'origine ;
- **gestion flexible des flux scolaires**, adaptée aux mobilités provoquées par les déplacements familiaux post-séisme ;
- **hybridation pédagogique**, grâce à l'usage renforcé du numérique et de la plateforme *TelmidTICE* dans les zones connectées ;
- **mobilisation communautaire**, en soirée et pendant les week-ends, pour des activités de soutien, de remédiation ou de bien-être, en partenariat avec la société civile.

Le tableau ci-dessous fournit une synthèse des mesures déployées, de leurs objectifs, actions et indicateurs de suivi, servant de base à l'analyse des capacités de résilience mobilisées dans ce territoire.

44 Dans le contexte marocain, le terme « modèle » est utilisé dans un sens analytique et prospectif. Il renvoie à des expériences ou dispositifs structurés, porteurs de principes, de pratiques et de logiques d'action susceptibles d'éclairer une montée en généralité ou une institutionnalisation progressive. Il ne préjuge ni de leur stabilisation, ni de leur généralisation à l'échelle nationale.

Tableau 5 : Adaptation pédagogique à Al Haouz après le séisme

Axes	Objectifs	Actions	Indicateurs de suivi
Soutien psychosocial et bien-être scolaire	Atténuer les répercussions psychologiques sur les élèves et le personnel éducatif et administratif.	- Mise en œuvre du soutien psychologique avec l'appui de spécialistes formés et des partenaires spécialisés. - Intensification des activités sportives et des activités d'épanouissement durant les trois premiers mois suivant la secousse.	- Nombre d'élèves bénéficiaires. - Évolution du climat scolaire selon les observations. - Nombre de séances de soutien organisées. - Taux de couverture par les professionnels. - Niveau de satisfaction (questionnaires, retours des équipes).
Continuité pédagogique et réaménagement des structures	Optimiser l'utilisation des espaces scolaires pour garantir le temps d'apprentissage.	- Réorganisation des emplois du temps (horaire continu) ; - Ciblage des apprentissages de base. - Intégration d'activités parascolaires.	- Taux d'occupation des espaces scolaires. - Nombre de classes concernées par les mesures. - Présence effective des élèves aux séances essentielles.
Inclusion, équité et coordination inter-établissements	Assurer une intégration harmonieuse des élèves transférés dans un esprit de solidarité.	- Regroupement des élèves, des établissements effondrés, dans des écoles non sinistrées à l'intérieur et à l'extérieur de la province - Harmonisation des manuels. - Accompagnement par les inspecteurs des régions d'origine. - Distribution du matériel et fournitures perdus.	- Nombre d'élèves transférés et intégrés. - Disponibilité des manuels et fournitures distribués. - Nombre de visites d'inspection effectuées.
Gestion flexible des flux scolaires et adaptation territoriale	Maintenir l'équilibre des structures éducatives et optimiser l'utilisation des espaces alternatifs adoptés temporairement.	Réaménagement des structures éducatives en fonction de la mobilité des élèves, due au déplacement de leurs familles vers d'autres régions ou provinces après les dommages matériels subis par leurs habitations.	- Nombre d'élèves nouvellement inscrits/désinscrits par établissement. - Taux d'occupation des espaces alternatifs (tentes, bâtiments temporaires)
Pédagogie complémentaire et approche éducative ouverte	Renforcer les apprentissages et élargir les domaines d'intervention pour atténuer les impacts psychologiques.	Organisation de soutien scolaire et d'activités de bien-être pendant les week-ends, vacances, soirées, avec les enseignants et partenaires associatifs.	- Nombre d'activités planifiées/réalisées. - Taux de participation des élèves. - Partenariats mobilisés.

Hybridation pédagogique et innovation numérique	Assurer le temps scolaire et d'animation via un renforcement du présentiel par l'enseignement à distance.	Utilisation de l'enseignement à distance pour compenser les limites d'accueil des établissements sinistrés essentiellement dans les établissements dont les espaces d'accueil ont été limités par le séisme.	- Nombre de séances à distance réalisées. - Taux d'équipement et de connexion des élèves. - Accès aux ressources numériques.
--	---	--	--

▪ Apports à la résilience éducative

À partir de cette expérience, un modèle de continuité pédagogique territorialisée peut être formulé selon les trois capacités de résilience.

Les capacités d'absorption et d'adaptation, déjà opérationnelles à l'échelle territoriale, montrent l'aptitude du système à mobiliser rapidement ses ressources et à ajuster les pratiques pour maintenir l'accès à l'éducation sous la coordination des directions provinciales et des AREF, dans le cadre des orientations nationales. La capacité de transformation, quant à elle, apparaît comme un potentiel émergent, lié à la capitalisation et à l'apprentissage collectif, dont la pleine concrétisation suppose une évolution des cadres réglementaires afin d'élargir les marges d'action des AREF en situation d'urgence.

• École de la deuxième chance nouvelle génération (Ksar El Kébir) : modèle de remobilisation éducative

Située dans la région Tanger-Tétouan-Al Hoceima, l'École de la deuxième chance nouvelle génération (E2C-NG) de Ksar El Kébir - centre « Intilaka », relevant de la Direction provinciale de Larache a été créée pour lutter contre le décrochage scolaire et favoriser l'inclusion sociale et professionnelle des jeunes non scolarisés. Elle s'inscrit dans le cadre de la stratégie nationale de l'éducation inclusive, avec une attention particulière portée aux jeunes âgés de 13 à 18 ans ayant quitté précocement le système éducatif.

Cette initiative, ancrée dans une approche territorialisée et partenariale, propose un accompagnement global, souple et modulaire. Elle constitue un ensemble cohérent de pratiques éducatives et sociales visant la remobilisation de jeunes en rupture de parcours scolaires en apportant des réponses adaptées à leurs besoins réels et en leur redonnant des perspectives d'apprentissage, d'émancipation et d'insertion. L'intérêt de ce dispositif réside dans les réponses concrètes apportées à des situations de vulnérabilité éducative, qui présentent un fort potentiel de transférabilité en contexte de crise. À ce titre, elle peut offrir, un ensemble de solutions opérationnelles mobilisables pour renforcer la résilience du système éducatif confronté à des ruptures brutales de parcours, qu'elles soient liées à des crises sanitaires, climatiques ou sociales.

▪ Composantes du modèle E2C-NG :

- **accueil personnalisé et diagnostic individuel** à travers l'identification des besoins éducatifs, psychosociaux et professionnels et l'élaboration de parcours individualisés de remobilisation ;
- **approche pédagogique flexible et modulaire** basée sur des modules de remise à niveau en compétences de base et l'organisation des ateliers de développement personnel, d'éducation à la citoyenneté, et de compétences de vie ;
- **formation préprofessionnelle et insertion** via des partenariats avec des centres de formation professionnelle (OFPPT, INDH) et des stages, chantiers-écoles et formations de courte durée ;
- **accompagnement psychosocial et familial** à travers un suivi assuré par une équipe pluridisciplinaire (psychologues, éducateurs spécialisés), une médiation familiale et une sensibilisation parentale ;
- **ouverture sur la communauté et partenariats locaux basés sur la coordination** avec les établissements scolaires pour la réintégration éventuelle et la mobilisation des associations, autorités éducatives et services sociaux.

▪ Apports à la résilience éducative

Ce modèle constitue un levier stratégique pour la résilience éducative en situation de crise. Il illustre comment maintenir un lien éducatif actif avec des jeunes exposés à un risque élevé de décrochage. Grâce à la flexibilité des parcours, à l'intégration du soutien psychosocial et à la mobilisation des ressources locales, il favorise une capacité d'adaptation rapide en ajustant contenus, rythmes et modalités pédagogiques aux contraintes contextuelles.

Ce modèle ouvre également des perspectives de transformation vers des réponses éducatives plus préventives, inclusives et territorialisées, à condition que ses principes soient capitalisés, sécurisés et progressivement intégrés dans les politiques publiques, au-delà de la logique de dispositifs parallèles.

• **Modèle de continuité pédagogique territorialisée : AREF Tanger-Tétouan-Al Hoceima (TTH)**

▪ Objectifs du modèle

Mis en place dans le contexte de la crise sanitaire, ce projet porté par les inspecteurs de l'AREF TTH propose un cadre pédagogique alternatif, souple et réactif, destiné à garantir la continuité des apprentissages dans des contextes d'urgence. Il constitue une réponse locale structurée, ancrée dans les besoins réels des établissements et des élèves, et fondée sur la coopération pédagogique et l'agilité institutionnelle. Il vise à :

- garantir la continuité pédagogique pour tous les élèves ;
- réduire les pertes d'apprentissage liées aux interruptions scolaires ;

- maintenir un lien éducatif, émotionnel et social avec les élèves ;
- développer une pédagogie différenciée, inclusive et contextualisée ;
- encourager l'innovation pédagogique et renforcer l'adaptabilité des enseignants.

▪ **Composantes du modèle d'urgence :**

- **organisation flexible des apprentissages :** qui prévoit un allègement des curricula, avec un recentrage sur les compétences essentielles, le regroupement des apprentissages autour de thématiques transversales, la construction de parcours modulaires et hiérarchisés et la priorisation des niveaux d'examen et des classes vulnérables ;
- **supports et ressources pédagogiques adaptés :** qui reposent sur l'élaboration de fiches pédagogiques simplifiées et contextualisées, complétées par des supports imprimés et numériques accessibles, ainsi que par la diffusion de contenus multimédias via les plateformes régionales et des capsules vidéo et audio à visée explicative ;
- **modalités pédagogiques hybrides** fondées sur l'alternance entre un présentiel réduit, l'enseignement à distance et l'auto-apprentissage encadré, la mise en œuvre de classes multi-niveaux ou itinérantes, ainsi que l'intégration de l'enseignement par projet et de l'apprentissage coopératif ;
- **accompagnement et évaluation,** reposant sur un suivi individualisé des élèves vulnérables, des évaluations diagnostiques et formatives simplifiées, une remédiation ciblée à partir des résultats d'évaluation, ainsi qu'une implication active des familles dans le suivi pédagogique ;
- **formation et mobilisation des enseignants** à travers l'organisation de sessions de formation rapide en gestion pédagogique de crise, la constitution d'équipes pédagogiques mobiles ou spécialisées, ainsi que le partage d'expériences et de pratiques entre pairs au sein de communautés professionnelles d'apprentissage ;
- **gouvernance et pilotage du modèle** fondés sur la mise en place de cellules locales de coordination pédagogique d'urgence, un suivi régulier des dispositifs déployés, des mécanismes de rétroaction continue permettant des ajustements agiles, ainsi qu'une coordination étroite avec les collectivités territoriales et les associations partenaires.

▪ **Apports à la résilience éducative**

Le modèle de continuité pédagogique territorialisée développé par l'AREF Tanger-Tétouan-Al Hoceima a mobilisé des capacités d'absorption et d'adaptation, et mis en évidence des pratiques pouvant nourrir une capacité transformative du système éducatif, par leur capitalisation à l'échelle nationale :

- **capacité d'absorption** : le modèle a permis d'amortir les effets immédiats de la crise sanitaire en maintenant un service éducatif minimal, grâce à l'allègement curriculaire, à la mobilisation rapide de ressources pédagogiques adaptées et à la réorganisation temporaire des modalités d'enseignement. Il a ainsi contribué à limiter les ruptures de parcours et le risque de décrochage scolaire dans un contexte d'incertitude prolongée ;
- **capacité d'adaptation** : le modèle a renforcé les capacités locales d'ajustement pédagogique et organisationnel, en permettant aux équipes éducatives d'adapter les contenus, méthodes et rythmes d'apprentissage à l'évolution rapide du contexte de crise. L'hybridation des modalités d'enseignement et l'adoption des approches souples, réactives et collaboratives ont constitué des leviers centraux de cette adaptation ;
- **capacité de transformation** : la portée transformative de ce modèle réside principalement dans sa capacité à alimenter des référentiels nationaux, à structurer des protocoles de réponse aux crises et à renforcer les mécanismes de coordination éducative à l'échelle locale.

Ce modèle illustre comment des réponses pédagogiques régionales efficaces peuvent soutenir la résilience institutionnelle. Il ouvre la voie à un référentiel national de continuité pédagogique modulable, tout en renforçant les capacités locales de coordination éducative.

• **Leçons transversales se dégageant des expériences marocaines**

Les expériences marocaines mettent en évidence trois leviers clés de résilience éducative. D'abord, le **territoire** apparaît comme un espace stratégique de gouvernance de proximité, permettant une réponse rapide et coordonnée aux chocs grâce à la mutualisation des ressources. Ensuite, **l'agilité pédagogique**, fondée sur la flexibilité curriculaire et le recentrage sur les apprentissages essentiels, s'impose comme un facteur central d'adaptation en contexte de crise. Enfin, **l'inclusion et la solidarité** réaffirment le rôle de l'école comme espace de protection, de lien social et d'autonomisation.

Ces enseignements montrent qu'une stratégie nationale de résilience peut s'appuyer sur les dynamiques locales existantes, à condition de renforcer leur capitalisation, leur diffusion et leur reconnaissance institutionnelle. Toutefois, si ces expériences constituent des leviers précieux, elles ne suffisent pas à elles seules à préparer le système éducatif aux défis complexes et systémiques qui s'annoncent.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le chapitre suivant de ce rapport : en mobilisant les apports cumulés des premières sections, il propose trois scénarios contrastés d'évolution de la résilience éducative à l'horizon 2030 et au-delà avant de dégager des recommandations pour mettre en œuvre le scénario le plus pertinent pour renforcer la résilience du système éducatif.



CHAPITRE IV :

**Scénarios prospectifs de résilience éducative
à l’horizon 2030 et au-delà**

Ce chapitre prolonge l'analyse précédente en explorant, à travers une démarche prospective, les trajectoires possibles de résilience du système éducatif marocain à l'horizon 2030 et au-delà.

1. Fondements de la démarche prospective 2030 et au-delà

1.1. *Démarche prospective et cadre d'analyse*

S'inscrivant dans le prolongement du diagnostic réalisé, cette partie propose une lecture ou une analyse prospective à l'horizon 2030 et au-delà fondée sur le cadre analytique des trois capacités systémiques de résilience : **absorption, adaptation et transformation**. Elle met l'accent non seulement sur la capacité du système à répondre aux urgences immédiates, mais aussi sur son aptitude à évoluer structurellement dans la durée.

L'approche retenue lors de l'élaboration de ces scénarios intègre une double temporalité de la résilience. Elle articule la capacité de réponse rapide face aux urgences à court terme avec l'ancrage durable de transformations structurelles à moyen-long terme. Elle vise également à projeter l'évolution de la résilience éducative en considérant notamment ses différentes dimensions.

Ainsi, ces scénarios proposent trois trajectoires distinctes de développement de la résilience éducative au Maroc, en intégrant les dimensions institutionnelles, curriculaires, technologiques, socio-émotionnelles et communautaires, en tenant compte des tendances lourdes et émergentes susceptibles d'influencer en profondeur la capacité du système à faire face aux crises et en s'appuyant sur un ensemble d'hypothèses structurantes, identifiées à partir des dynamiques observées sur le terrain et des perturbations majeures qui pèsent sur l'évolution du système éducatif marocain.

1.2. *Hypothèses structurantes des scénarios*

En lien avec le cadre analytique mobilisé, trois hypothèses ont été élaborées, correspondant respectivement aux capacités d'absorption, d'adaptation et de transformation.

- **Hypothèse 1** : le système éducatif marocain continuera à apporter des réponses réactives et ponctuelles face aux crises, centrées sur la préservation des fonctions essentielles, sans mise en place de dispositifs et mécanismes structurels de prévention ou de renforcement.
- **Hypothèse 2** : le système éducatif marocain développera des capacités d'adaptation locales, sans que ces dynamiques adaptatives ne soient systématisées ni soutenues à l'échelle nationale.
- **Hypothèse 3** : le système éducatif marocain changera de paradigme en passant d'une logique réactive et ponctuelle à une transformation systémique anticipée et planifiée en cohérence avec la Vision stratégique 2015-2030, et ce afin de renforcer sa résilience face aux crises.

Ces hypothèses permettent de décliner plusieurs futurs possibles ou scénarios en fonction des différentes manières dont le système éducatif pourrait évoluer.

1.3. Architecture des scénarios et leviers stratégiques

Avant de détailler les trajectoires prospectives envisageables pour le système éducatif marocain à l'horizon 2030 et au-delà, l'arbre des scénarios ci-après présente une vue d'ensemble des trois scénarios construits dans le cadre de ce rapport.

Il illustre les chemins différenciés que le système éducatif peut emprunter, en fonction des choix stratégiques opérés aujourd'hui, des leviers activés, et de la volonté politique de bâtir une école plus équitable, agile et durable face aux crises futures.

Chaque scénario traduit un niveau distinct de mobilisation des capacités de résilience : d'une posture réactive et minimaliste (résilience d'absorption) à une logique d'apprentissage adaptatif (résilience apprenante), jusqu'à une refondation structurelle anticipée (résilience transformationnelle).

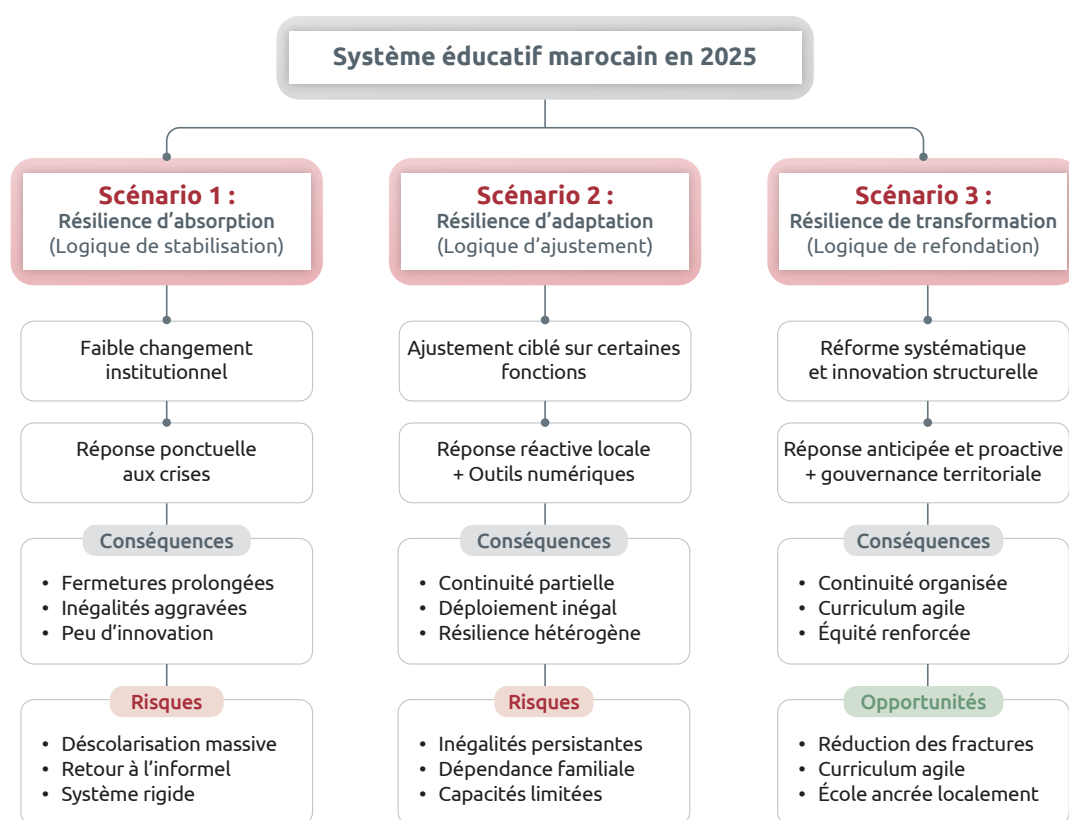


Figure 4 : Arbre des scénarios de résilience éducative à l'horizon 2030 et au-delà

Selon l'ambition de changement visé, chaque scénario de résilience implique une activation différenciée de **trois catégories de leviers stratégiques : institutionnels, intermédiaires, et structurels**⁴⁵ :

⁴⁵ La typologie des leviers institutionnels, intermédiaires et structurels est construite en s'inspirant des approches de l'UNESCO (2016) et des travaux sur la résilience systémique de Béné et al. (2012, 2013).

- **les leviers institutionnels** sont facilement activables à court terme. Ils sont mobilisables immédiatement et principalement dans les scénarios de stabilisation et sans réforme profonde : organisation interne, sécurité, gestion, procédures éducatives, etc ;
- **les leviers intermédiaires** sont typiques d'un scénario d'adaptation progressive. Ils nécessitent une adaptation des pratiques et un pilotage réformiste, sans modification structurelle majeure : auto-apprentissage, hybridation numérique, mobilisation communautaire élargie, etc ;
- **les leviers structurels** sont essentiels dans un scénario de transformation systémique. Ils traduisent une volonté de refondation en profondeur du système éducatif : refonte curriculaire, institutionnelle et territoriale, etc.

La figure suivante représente une typologie hiérarchisée de ces leviers et offre un cadre d'action cohérent. Ainsi, ces leviers ne doivent pas être envisagés isolément, mais s'articuler plutôt dans une approche systémique pour anticiper les crises futures et renforcer la résilience du système éducatif.

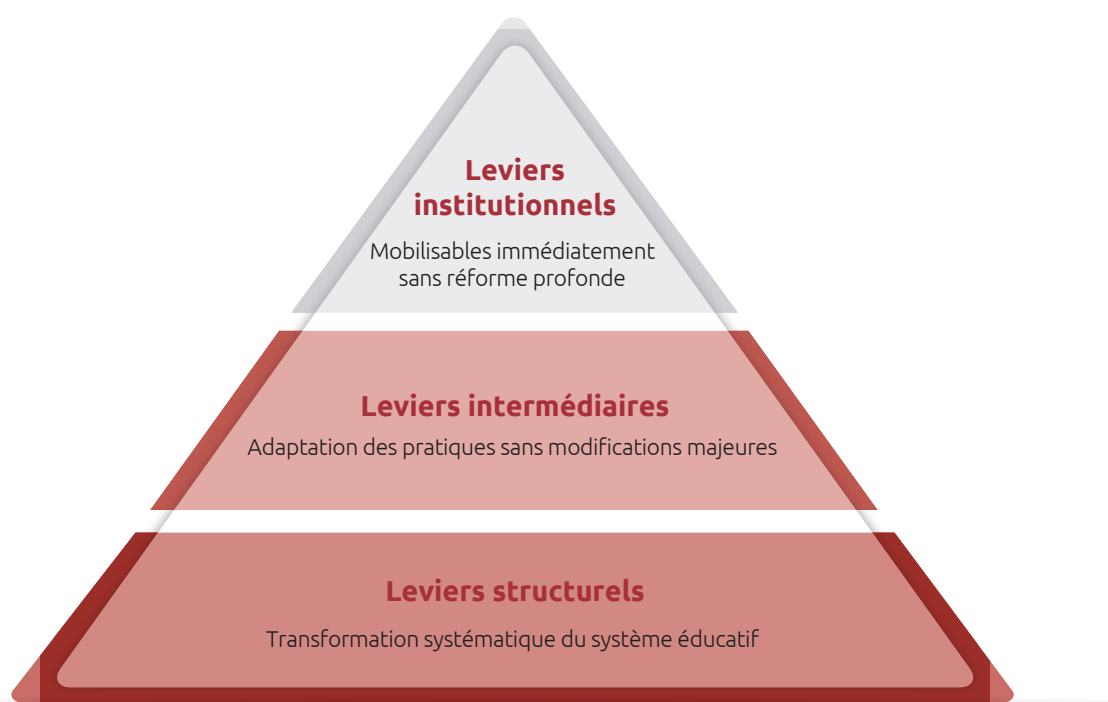


Figure 5: Typologie hiérarchisée des leviers stratégiques de résilience scolaire

Les scénarios prospectifs identifient plusieurs trajectoires possibles pour renforcer la résilience du système éducatif. Chaque trajectoire reflète un positionnement stratégique distinct, fondé sur une logique d'évolution, des leviers d'action et des formes différenciées de résilience. Pour éclairer les choix stratégiques à privilégier dans chaque trajectoire, une analyse des scénarios prospectifs fera l'objet de la prochaine section.

2. Analyse des scénarios prospectifs

2.1. Scénario 1 : stabilisation et résilience d'absorption

Le scénario 1 correspond à une trajectoire selon laquelle le système reproduira une logique de résilience d'absorption, comme cela a été le cas pendant la crise de Covid-19 ou le séisme.

Il adoptera une posture essentiellement réactive face aux crises, sans transformation structurelle profonde. L'essentiel est d'éviter le pire (année blanche, décrochage massif) et de maintenir la continuité administrative minimale, en activant ponctuellement des ressources institutionnelles pour amortir les chocs.

Ainsi, il pourra maintenir les fonctions essentielles de l'éducation en mobilisant un ensemble de mécanismes liés à l'allègement ponctuel des programmes, l'usage improvisé de l'enseignement à distance, la sécurisation physique des infrastructures et le soutien scolaire post-crise.

Des solutions seront rapidement mobilisées, mais sans accompagnement pédagogique suffisant ni adaptation aux spécificités des élèves, en particulier dans les zones rurales ou pour les enfants en situation de handicap.

Le point fort de cette posture est la rapidité de réaction minimale nécessaire pour maintenir le caractère symbolique du service éducatif.

Ses principales limites sont l'aggravation des inégalités scolaires, la saturation institutionnelle, la démotivation des élèves et des enseignants. Cette posture ne favorise pas la réduction des inégalités structurelles et encore moins la transformation de la crise en un levier pour instaurer des réformes durables.

Elle risque au contraire de reproduire les vulnérabilités et de limiter la préparation face à des crises futures. L'analyse des risques a permis d'identifier les principales vulnérabilités que ce scénario pourrait engendrer ou accentuer dans le système éducatif marocain face à de futures crises.

Pour la **continuité éducative**, un premier risque réside dans le ralentissement des apprentissages en cas de nouvelles perturbations majeures. L'absence de mécanismes robustes d'adaptation pédagogique pourrait freiner la progression des élèves, notamment dans les cycles les plus sensibles.

En effet, l'expérience de Covid-19 a suscité beaucoup d'interrogations concernant la capacité du dispositif de l'enseignement à distance à assurer un apprentissage de qualité à tous les élèves, vu l'urgence qui a caractérisé sa mise en œuvre.

En réponse à ces interrogations, le rapport de l'INE sur l'enseignement en temps de Covid-19⁴⁶ a indiqué que **le premier risque encouru est relatif à la « pauvreté des apprentissages »**, dans la mesure où le contenu pédagogique n'est pas adapté aux outils

46 CSEFRS-INE (2021). *L'enseignement en temps de Covid-19 : Enseignements, défis et perspectives*, p 48.

de l'enseignement à distance et les capacités des enseignants à faire usage de ces outils demeurent globalement limitées.

En ce qui concerne les **inégalités sociales et territoriales**, ce même rapport a souligné le risque d'aggravation des inégalités entre les élèves. Ce scénario, pourrait aggraver les écarts existants, en particulier dans les zones rurales ou défavorisées, où les ressources éducatives, les infrastructures numériques et les dispositifs de soutien sont insuffisamment développés.

La **motivation des acteurs éducatifs** constitue également un point de fragilité. La répétition des crises sans perspectives claires de transformation peut entraîner une démobilisation progressive des enseignants, des élèves et des familles, réduisant leur engagement et leur capacité d'initiative.

Enfin, la **résilience institutionnelle** est confrontée au risque de saturation. Si plusieurs chocs venaient à se produire simultanément ou sur une période prolongée, les capacités d'absorption du système en matière de ressources humaines, financières et organisationnelles pourraient être dépassées, compromettant sa réactivité et son efficacité.

Tableau 6 : Forces, limites, faisabilité et risques du scénario 1

Point fort : éviter le pire et réagir vite		
Dimensions	Forces	Limites
Capacité de réaction	Rapidité de réaction minimale	Saturation en cas de multiplication des crises ou de leur prolongement dans le temps
Continuité éducative	Maintien partiel des fonctions	Ralentissement marqué des apprentissages en cas de nouvelles crises
Inégalités sociales et territoriales	Assurer un niveau minimal de services partout	Élargissement des écarts scolaires, notamment en zones rurales
Motivation des acteurs	Mobilisation en période critique	Démobilisation progressive des enseignants et des élèves
Résilience institutionnelle	Capacité d'absorption éprouvée	Risque de saturation des capacités d'absorption en cas de chocs multiples ou prolongés
Conditions de faisabilité	Faisabilité politique élevée en raison de mesures peu controversées	Faisabilité institutionnelle moyenne due à une mobilisation partielle Faisabilité sociale plus fragile avec un risque de démobilisation prolongée
Risque majeur : reproduction des vulnérabilités		

Ce scénario correspond à une gestion de crise de type défensive. S'il est maintenu, il traduira un *statu quo* de résilience absorptive, mais sans capacité d'évolution réelle du système.

Il présente une **faisabilité politique élevée**, étant donné que les mesures proposées sont peu controversées et largement acceptables. Sur le plan institutionnel, la faisabilité est moyenne, car elle repose sur des ressources existantes, mais exige une mobilisation soutenue. En revanche, la faisabilité sociale est plus fragile, en raison d'un risque de démobilisation des acteurs face à l'absence de changements visibles.

Ainsi, sans effort de transformation structurelle, le scénario 1 expose le système éducatif marocain à une vulnérabilité persistante face aux crises futures.

Face aux limites d'une simple gestion réactive des crises, une alternative plus ambitieuse émerge : celle d'une adaptation guidée.

2.2. Scénario 2 : adaptation guidée et résilience apprenante

Le scénario 2 correspond à une trajectoire selon laquelle le système s'orientera vers une résilience d'adaptation guidée. L'objectif n'est pas de procéder à une transformation radicale, mais en tirant parti des leçons des crises récentes et en consolidant les expériences amorcées pendant la pandémie et le séisme (ex. hybridation, initiatives locales, soutien psychopédagogique), des améliorations progressives pourront être enregistrées.

Cet apprentissage organisationnel permettra d'adopter une logique adaptative structurée, à travers laquelle le système ajustera progressivement ses pratiques pédagogiques, ses curricula et ses outils de pilotage, en fonction des vulnérabilités révélées par les crises.

Cela suppose la mobilisation d'un ensemble de mécanismes liés notamment au développement de plans de continuité pédagogique institutionnalisés, à la flexibilité curriculaire, au recentrage sur les fondamentaux et à la co-construction locale avec les familles, associations et collectivités. Cette résilience repose alors sur la capacité d'ajustement local, la montée en compétence numérique, et l'implication accrue des acteurs éducatifs et communautaires.

Le point fort de ce scénario est d'offrir une plus grande flexibilité et réactivité face à des crises similaires à celles déjà traversées par le système. Cependant, il reste fragile si d'autres types de crises se présentent et si les adaptations ne sont pas intégrées dans le cadre des aspirations de la réforme sous-tendues par la Vision stratégique et de la loi cadre 51.17, compte tenu de la fragmentation des initiatives.

Le risque de ce scénario se traduit alors par une adaptation partielle et insatisfaisante, déséquilibrée entre territoires, dans un contexte où les tendances sociétales et technologiques sont lourdes et nécessitent de s'orienter en urgence vers une résilience pérenne.

En se référant à la pandémie pour laquelle le système éducatif marocain a fait preuve d'adaptation progressive, les résultats du rapport de l'INE sur l'enseignement en temps de Covid-19, font ressortir une appréciation globalement négative du corps enseignant concernant l'impact de l'enseignement à distance sur les apprentissages⁴⁷.

Ils font ressortir également que malgré une large participation des enseignants (83 %) à l'enseignement à distance durant le confinement, celle-ci relevait d'une obligation professionnelle plus que d'un choix pédagogique. Ainsi, seuls 36 % des enseignants du primaire se disent aujourd'hui disposés à renouveler cette expérience, soulignant son inadéquation avec les besoins spécifiques des jeunes élèves, notamment en matière d'encadrement rapproché et d'interaction.

La faible autonomie des enfants, surtout entre la 1^{re} et la 3^e année, rend ce mode d'enseignement difficilement applicable notamment dans le cadre des limites techniques et pédagogiques : faible maîtrise des TIC, dépendance à WhatsApp, manque de formation, d'équipements, et de soutien parental⁴⁸.

Ces constats mettent en évidence les limites d'un scénario de résilience adaptative reposant sur l'enseignement à distance dans le système éducatif marocain, et les risques de démotivation ou d'inefficacité s'il venait à être pérennisé sans transformation structurelle.

Tableau 7 : Forces, limites, faisabilité et risques du scénario 2

Point fort : apprendre des crises passées et offrir une grande flexibilité et réactivité		
Dimensions	Forces	Limites
Capacité d'adaptation	Ajustements progressifs selon les contextes	Déploiement hétérogène selon les territoires et les ressources
Continuité éducative	Introduction graduelle du numérique éducatif	Hétérogénéité dans l'accès aux outils et dispositifs et difficulté à répondre aux crises systémiques majeures sans transformation structurelle
Inégalités sociales et territoriales	Initiatives et expérimentations locales	Fortes disparités entre régions et établissements, fragilité des initiatives non institutionnalisées
Motivation des acteurs	Développement progressif de l'autonomie des élèves et de la réflexivité des enseignants Implication croissante des familles et acteurs communautaires	Dépendance forte au volontarisme local en l'absence de soutien systémique robuste. Fragilités des dispositifs si l'implication communautaire est faible Charge accrue sur les enseignants, risque d'épuisement et de turnover

47 CSEFRS-INE (2021). L'enseignement en temps de Covid-19 : Enseignements, défis et perspectives, p 48.

48 CSEFRS-INE (2021). L'enseignement en temps de Covid-19 : Enseignements, défis et perspectives, p 64.

Résilience institutionnelle	Capitalisation sur les expériences de crise (Covid-19, séisme, grèves)	Capitalisation partielle Incapacité à absorber des crises de grandes ampleur
Conditions de faisabilité	Faisabilité politique moyenne à élever en raison de l'alignement avec les réformes en cours	Faisabilité institutionnelle moyenne vu l'hétérogénéité des capacités locales Faisabilité sociale élevée avec attentes sociétales en faveur d'une éducation plus souple et inclusive
Risque majeur : essoufflement institutionnel et pédagogique en l'absence de pérennisation		

Ce scénario renforce la capacité d'adaptation du système éducatif en gardant ses structures actuelles, mais en les rendant plus flexibles, apprenantes et sensibles aux contextes locaux.

Il présente une faisabilité politique moyenne à élevée, vu qu'il s'aligne avec les réformes en cours en faveur d'une éducation plus flexible. Sur le plan institutionnel, la faisabilité est moyenne, en raison des disparités locales en matière de ressources et de compétences. En revanche, la faisabilité sociale est élevée, soutenue par des attentes fortes d'une éducation plus inclusive, capable de mieux répondre aux aléas futurs.

Pour construire une véritable capacité de résilience systémique face à des crises de plus en plus complexes et fréquentes, un saut qualitatif est nécessaire.

Le scénario de transformation stratégique explore ainsi une dynamique de refonte profonde et anticipée du système éducatif marocain, visant à le rendre résilient à l'horizon 2030 et au-delà.

2.3. Scénario 3 : transformation systémique et résilience structurelle

Le scénario 3 correspond à une trajectoire empruntant la voie d'une refondation profonde du système éducatif marocain, pensée autour de la résilience systémique, de l'équité territoriale et de l'intégration des compétences de vie, pour faire de l'école un espace collectif adaptatif, inclusif et durable. Ainsi, le système s'engagera à une transformation structurelle, en cohérence avec les orientations de la Vision stratégique 2015–2030 et les engagements de la Loi-cadre.

Cela suppose un changement de paradigme éducatif sur le moyen et long terme, à travers la mobilisation d'un ensemble de mécanismes, notamment, la planification proactive, la refonte des curricula, le développement professionnel des enseignants, l'ancrage de la gouvernance territoriale, et la mesure des capacités de résilience. Le point fort de ce scénario est de faire émerger une résilience systémique et la construction d'un système plus équitable, agile et durablement préparé aux crises. Néanmoins, ce scénario repose sur des conditions rigoureuses qui posent des défis à surmonter : une volonté politique forte, une stabilité des réformes, un financement soutenu et un accompagnement du

changement. Sa mise en œuvre peut sembler plus complexe à court terme, mais elle est porteuse d'un impact transformateur à long terme.

Face à ces défis, le risque majeur de ce scénario se traduira par une résistance au changement des acteurs traditionnels et une inertie institutionnelle.

Tableau 8 : Forces, limites, faisabilités et risques du scénario 3

Point fort : transformation du système éducatif marocain		
Dimensions	Forces	Défis
Capacité de transformation	Vision systémique et transformatrice Capacité de refonte en profondeur	Alignement stratégique fort à tous les niveaux Conduite du changement dans sa complexité
Continuité éducative	Mise en place du nouveau modèle pédagogique Refonte profonde des curricula	Synchronisation entre transformation pédagogique et capacités institutionnelles de mise en œuvre (besoin d'investissements soutenus en matière des ressources humaines, matérielles et organisationnelles) Maîtrise des vulnérabilités du virage numérique liées à la dépendance accrue aux technologies et aux risques en cas de cyberattaques ou pannes
Inégalités sociales et territoriales	Anticipation proactive des risques éducatifs et réduction structurelle des inégalités par des politiques inclusives	Accélération de la généralisation des innovations dans les zones rurales ou éloignées afin de réduire les inégalités de mise en œuvre Continuité des financements et évaluation du retour sur investissement
Motivation des acteurs	Confiance en l'école publique Mobilisation collective autour d'un projet éducatif Appropriation territoriale et communautaire des écoles	Formation et accompagnement intensif Reconnaissance des efforts
Résilience institutionnelle	Mise en œuvre de la Vision stratégique et de la Loi-cadre Anticipation et préparation aux enjeux futurs et aux tendances sociétales et technologiques	Conduite de la réforme en profondeur tout en gérant l'instabilité inhérente aux phases de transition et tout en assurant la cohérence, la continuité des services éducatifs et l'adhésion des parties prenantes

Conditions de faisabilité	Faisabilité politique moyenne en raison de la sensibilité des réformes structurelles aux équilibres politiques en place	Faisabilité institutionnelle faible à moyenne face aux résistances internes Faisabilité sociale moyenne en raison d'une adhésion conditionnée aux résultats visibles et rapides
Risques majeurs : résistance au changement des acteurs traditionnels, inertie institutionnelle, tensions dans les phases de transition, inadéquation entre ambition et moyens disponibles.		

Ce scénario anticipe un système éducatif capable non seulement de résister aux crises, mais d'en sortir renforcé, plus équitable, inclusif et durable.

L'analyse des trois scénarios met en évidence à la fois les marges de manœuvre existantes et les contraintes à surmonter pour engager une transformation systémique.

2.4. Vers une résilience transformatrice : simulations de chocs et choix stratégique

La construction d'une éducation marocaine plus résiliente, équitable et performante repose sur un choix assumé : celui de transformer les vulnérabilités révélées par les crises en catalyseurs d'une innovation éducative soutenable. Ce choix s'inscrit dans une démarche prospective, fondée sur l'anticipation des risques systémiques. C'est dans cette optique que nous engageons une simulation de chocs éducatifs, permettant d'évaluer la robustesse des réponses possibles face à divers types de perturbations. Ce choix s'inscrit également dans des réalités nationales et internationales appelant à l'urgence de passer à un scénario transformateur.

• Simulation de chocs éducatifs

La méthode de simulation prospective permet d'anticiper :

- l'effet d'une crise naturelle, sanitaire ou sociale sur la résilience éducative selon le scénario retenu ;
- les capacités de réponse locale et nationale, selon la maturité des leviers mobilisés.

Envisageons, à l'horizon 2028, un scénario plausible dans lequel le Maroc serait confronté à une série d'événements climatiques extrêmes (sécheresse prolongée, inondations localisées, vagues de chaleur sévères) affectant simultanément plusieurs régions.

Cette crise aurait pour conséquences la fermeture temporaire de nombreux établissements scolaires, des déplacements massifs de population, des perturbations des examens nationaux et un ralentissement général des services éducatifs.

Face à cette crise, les réactions projetées varieraient considérablement selon le scénario de résilience engagé comme le montre le tableau suivant :

Tableau 9 : Scénarios et situation projetée en 2028

Scénario	Situation projetée en 2028	
	Modalités de gestion de la crise	Conséquences éducatives projetées
Scénario 1 Résilience d'absorption	Réponse improvisée centrée sur l'évitement immédiat des risques, sans dispositif coordonné de continuité	Fermetures prolongées d'écoles, hausse du décrochage scolaire, déscolarisation massive dans les zones rurales, surcharge des établissements urbains restés ouverts - Inégalités : amplification des disparités territoriales et sociales
Scénario 2 Résilience adaptative	Ajustement partiel sous contraintes, activation partielle de plans locaux de continuité, mobilisation différenciée des ressources selon les contextes	Recours plus systématique aux plateformes numériques existantes (<i>TelmidTICE</i> , applications mobiles), mais accès inégal selon les territoires - Soutien : déploiement ciblé d'appui psycho-social pour les élèves déplacés
Scénario 3 Résilience transformationnelle	Anticipation et coordination systémique, déclenchement des protocoles de continuité scolaire par les comités école-communauté, conversion temporaire d'établissements en centres d'accueil éducatifs	Basculement rapide vers l'enseignement hybride grâce aux outils numériques déployés et à la formation préalable des enseignants - Innovation : curriculum allégé centré sur les fondamentaux et les compétences de vie, appuyé par une cellule nationale de coordination de la résilience éducative
Leçon stratégique : cette simulation met en évidence que, face à une crise climatique majeure, seul le scénario de transformation structurelle permettrait d'assurer une continuité éducative équitable, de limiter les décrochages massifs et de renforcer la capacité du système à s'adapter de manière proactive.		

La simulation de chocs éducatifs permet d'introduire des situations de crise hypothétiques (séisme, pandémie, crise migratoire, cyberattaque, etc.) et de voir comment chaque scénario y répond en théorie.

Le Stress-Test croisé des scénarios prospectifs confrontera les scénarios à plusieurs chocs en interaction, ou à des dynamiques combinées, et évaluera leur résilience systémique, leur capacité d'absorption simultanée, ou leur vulnérabilité en cascade.

Cette démarche de prospective stratifiée (test en «crise simple» + test en «crises combinées») montre que certains scénarios (notamment la transformation) sont plus robustes face à des crises multiples (OECD, 2025).

Tableau 10 : Stress-Test croisé des scénarios prospectifs

Disruption potentielle	Impact sur scénario 1 (Stabilisation)	Impact sur scénario 2 (Adaptation)	Impact sur scénario 3 (Transformation)
Crise climatique + migrations internes	Très fort désengagement scolaire en milieu rural ; absence d'anticipation territoriale	Activation partielle de plans de continuité locaux ; appui familial inégal	Maintien d'une scolarisation hybride et activation rapide des réseaux communautaires
Coupure numérique prolongée	Suspension brutale de l'enseignement à distance ; absence de solution alternative ; perte d'apprentissages généralisée dans les zones non connectées	Difficulté pour certaines zones rurales mais maintien minimal grâce aux plans d'urgence : ressources papier ou radio	Activation rapide de solutions hybrides basées sur des infrastructures décentralisées ; continuité assurée grâce à la modularité techno pédagogique et aux partenariats locaux
Nouvelle pandémie (COVID-XX)	Fermetures scolaires massives ; absence de protocole réactif ; pertes d'apprentissage et déscolarisation risquées, notamment pour les plus vulnérables	Déploiement réactif des dispositifs hybrides déjà testés ; soutien scolaire ciblé ; disparités selon les capacités locales à activer les plans de continuité	Basculement fluide vers des modes d'apprentissage flexibles et autonomes ; accompagnement psychosocial renforcé ; cohésion communautaire mobilisée pour soutenir l'éducation
Cyberattaque majeure	Suspension brutale des services numériques sans solution alternative ; désorganisation générale du suivi pédagogique	Activation de solutions de secours partiellement éprouvées ; continuité possible avec supports papier et dispositifs locaux	Repli stratégique sur dispositifs hors-ligne, supports physiques distribués et forte coordination école-communauté ; architecture numérique résiliente favorisant une reprise rapide

Les deux niveaux de simulation prospective liés d'abord à l'impact d'une crise climatique majeure isolée en 2028, puis au Stress-Test croisé de crises combinées mettent en évidence plusieurs enseignements stratégiques :

- **le scénario de stabilisation** montre ses limites dès la survenue d'un choc unique et s'effondre sous la pression de crises multiples, révélant une résilience institutionnelle insuffisante ;
- **le scénario d'adaptation** offre une capacité de réponse partielle et variable selon les contextes, mais reste fragile face à l'accumulation de perturbations systémiques, notamment en matière d'équité territoriale ;

- **le scénario de transformation** apparaît comme **le seul capable d'assurer la continuité éducative, l'équité territoriale et l'agilité systémique** en contexte de crises complexes. Il combine des mécanismes préventifs, adaptatifs et collaboratifs qui rendent le système plus robuste et évolutif.

Cette simulation met en évidence que, face à une crise climatique majeure, le choix du scénario de résilience transformationnelle ne relève plus d'une option parmi d'autres, mais d'une condition stratégique pour préserver durablement l'équité éducative, la continuité des apprentissages et la robustesse du système.

- **Passer au scénario transformateur, une urgence pour concrétiser la réforme éducative**

Le scénario de résilience transformatrice n'est ni une posture volontariste ni une projection théorique : il constitue une orientation stratégique réaliste, cohérente et désormais urgente. Deux facteurs majeurs, complémentaires et convergents, plaident fortement en sa faveur dans le contexte marocain actuel :

▪ Réforme ambitieuse en cours

Le premier facteur est interne. Le Maroc a engagé depuis plusieurs années une réforme éducative ambitieuse, portée par la Vision stratégique 2015-2030 et consolidée par la Loi-cadre 51-17, qui fournit une architecture juridique pour inscrire l'équité, la qualité, l'innovation et l'évaluation au cœur du système éducatif.

Toutefois, malgré des avancées notables, la mise en œuvre effective et systémique des leviers de transformation (curricula, gouvernance, formation, évaluation, numérique) demeure encore incomplète, fragmentée ou inégalement déployée selon les niveaux et les territoires.

C'est précisément ce décalage entre l'ambition affichée et la réalité de la mise en œuvre qui confère toute sa pertinence au choix du scénario de résilience transformatrice : il ne s'agit pas seulement d'accompagner la réforme, mais d'en activer la logique profonde, d'en accélérer la dynamique et de lui donner un cap structurant cohérent dans un environnement instable.

▪ Tendances sociétales et enjeux futurs

Le deuxième facteur est externe. De puissantes tendances sociétales façonnent d'ores et déjà l'environnement dans lequel le système éducatif devra évoluer au cours des prochaines décennies.

Bien qu'échappant en grande partie au contrôle direct du système éducatif, ces tendances, identifiées par le CSEFRS dans son rapport *Al Madrassa Al Jadida : un nouveau contrat social pour l'éducation*, exercent une influence profonde sur la manière dont les élèves vivent, apprennent, s'informent, se projettent ou se fragilisent. Elles constituent

des dynamiques de fond auxquelles une simple logique d'absorption ou d'adaptation progressive ne peut répondre durablement.

Neuf tendances structurantes, identifiées comme des marqueurs clés de ces transformations, permettent d'en saisir l'ampleur, la diversité et les implications directes pour l'éducation.

Tableau 11 : Tendances sociétales impactant l'éducation

Tendance	Caractéristique essentielle
Révolution numérique	Transformation des modèles pédagogiques et nécessité de développer l'autonomie critique numérique
Changement climatique	Nécessité de développer des capacités d'adaptation et d'atténuation face aux bouleversements climatiques
Crises localisées récurrentes	Besoin d'un maillage territorial résilient pour garantir la continuité éducative en période de crise
Évolution des repères culturels	Renforcement du rôle de l'école dans la construction identitaire et la cohésion sociale
Pression sur la santé mentale	Création d'environnements scolaires bienveillants face à l'augmentation du mal-être psychique des jeunes
Mutations du marché du travail	Refonte des curricula pour préparer à un monde du travail instable et en mutation constante
Individualisation des parcours	Remise en question du modèle éducatif uniforme au profit de parcours personnalisés
Transition démographique et urbanisation	Pression sur les écoles urbaines et fragilisation des zones rurales, appelant à une répartition équitable des ressources
Demande pour une éducation contextualisée	Ancrage local de l'éducation et adaptation aux spécificités territoriales par une gouvernance déconcentrée

Source : CSEFRS, 2025

Ces tendances, en interaction constante, affectent directement l'expérience éducative des élèves et transforment en profondeur les conditions dans lesquelles ils apprennent, grandissent et se projettent.

Dans cette optique, placer l'apprenant au centre du système éducatif devient la condition essentielle d'une résilience transformatrice.

Il ne s'agit plus seulement de le préparer à s'ajuster aux changements, mais bien de lui donner les moyens de comprendre, d'interpréter, de traverser et de transformer son monde.

À titre d'exemple :

- face à la révolution numérique, l'école ne peut se limiter à intégrer des outils ; elle doit former des apprenants capables de construire une identité numérique critique et responsable, de résister à la désinformation et de co-produire des savoirs ;
- face à la crise climatique, l'école ne peut se contenter de sensibiliser ; elle doit former des apprenants éco-responsables et engagés, en articulant les savoirs scolaires à l'action locale et à la compréhension des enjeux globaux ;
- face à la fragmentation des repères culturels, l'école ne peut rester neutre ; elle doit redevenir un espace de construction identitaire, de dialogue interculturel et de sens partagé ;
- face à la détérioration de la santé mentale, l'école ne peut ignorer les vulnérabilités ; elle doit offrir des environnements sûrs, soutenant et bienveillants, où les besoins émotionnels sont pleinement reconnus comme partie intégrante des apprentissages.

Ces exemples illustrent une conviction centrale : l'élève n'est pas à la marge des transformations du monde, il en est à la fois le témoin, le sujet, et le futur acteur.

Pour conclure, dans un contexte de réforme engagée mais encore inégalement mise en œuvre, et face à des mutations sociétales profondes impactant l'école, le scénario de résilience transformatrice s'impose comme une orientation stratégique à la fois réaliste et nécessaire.

Ce choix ne se limite pas à répondre aux urgences ou à ajuster les pratiques à la marge. Il vise à repenser l'école en profondeur, dans ses contenus, ses pratiques pédagogiques, ses environnements d'apprentissage et sa gouvernance, pour qu'elle devienne un espace capable non seulement de résister aux crises, mais d'en faire des leviers de changement, d'apprentissage et d'émancipation.

Construire une résilience transformatrice, c'est inscrire l'action éducative dans une dynamique d'anticipation, de sens, de justice et d'équité, portée par une vision systémique. Cela suppose de placer l'expérience vécue, les aspirations et les vulnérabilités de chaque apprenant au cœur des choix éducatifs : non plus comme un simple bénéficiaire du système, mais comme un acteur engagé, capable de contribuer à la transformation de son environnement et de la société.

C'est dans cette perspective que s'inscrivent les recommandations formulées dans la prochaine section. Elles visent à accompagner une dynamique de transformation durable du système éducatif marocain, en renforçant sa capacité à anticiper, absorber et surtout à se **réinventer** face aux crises futures.



CHAPITRE V :

**Recommandations : la résilience, un moteur
de transformation éducative**

Les crises successives ont mis en évidence les vulnérabilités structurelles du système éducatif marocain et la nécessité d'agir simultanément sur plusieurs temporalités et à plusieurs niveaux. Si les réformes engagées dans le cadre de la Vision stratégique 2015-2030 et de la Loi-cadre 51.17 constituent un socle essentiel de transformation, leurs effets demeurent progressifs, inégaux et fragilisés par les chocs récents. Or, une part importante des élèves actuellement scolarisés évolue dans un système en transition et risque de ne pas bénéficier pleinement des transformations attendues à moyen ou long terme.

Dans ce contexte, la résilience éducative ne peut être envisagée ni comme une réponse ponctuelle aux crises, ni comme une dimension additionnelle de la réforme. Elle doit être pensée comme un levier structurant, permettant à la fois de sécuriser les parcours éducatifs dans l'immédiat et de soutenir une transformation durable du système, fondée sur l'équité, la qualité des apprentissages et l'effectivité du droit à l'éducation.

C'est dans cette perspective que les recommandations formulées dans ce rapport s'organisent selon une architecture articulée en deux ensembles complémentaires, correspondant à des fonctions distinctes mais interdépendantes de la résilience éducative.

1. Leviers systémiques transversaux pour une résilience éducative durable

Un premier ensemble de recommandations porte sur des leviers systémiques transversaux, relatifs notamment à la gouvernance, à la coordination intersectorielle, à la mémoire éducative, aux systèmes d'information et à la recherche.

Ces leviers ne constituent ni une étape abstraite ni un préalable différé : ils visent à outiller le système, à sécuriser le pilotage, et à créer un cadre de cohérence, de continuité et d'apprentissage collectif, sans lequel les autres dynamiques de résilience resteraient fragmentées, peu capitalisées ou inégalement mises en œuvre. Ils jouent ainsi un rôle structurant et habilitant, en renforçant la capacité du système éducatif à apprendre des crises, à ajuster ses priorités et à inscrire l'action éducative dans la durée.

2. Recommandations par dimensions de la résilience : agir maintenant, transformer durablement

Un second ensemble de recommandations est organisé par dimensions de la résilience analysées dans le rapport : institutionnelle, curriculaire, communautaire, individuelle et infrastructurelle.

Pour chacune de ces dimensions, les recommandations sont déclinées selon deux horizons temporels complémentaires :

- **agir maintenant**, dans une logique d'**équité immédiate**, afin de réduire les vulnérabilités actuelles, de limiter les pertes irréversibles d'apprentissages et de sécuriser les parcours des élèves aujourd'hui les plus exposés aux effets conjugués des crises et de la transition du système ;

Encadré 2. Le court terme comme séquence institutionnelle propice à l'action

Dans les politiques publiques éducatives, le court terme correspond généralement à un horizon de deux à trois ans, correspondant au temps nécessaire pour concevoir, décider et mettre en œuvre des mesures opérationnelles capables de produire des effets immédiats, sans engager de transformations structurelles lourdes.

Dans ce rapport, cet horizon est appréhendé comme un temps d'urgence éducative, s'inscrivant dans la continuité de l'action publique, indépendamment des échéances politiques et des changements de mandature.⁴⁹

- **transformer durablement**, dans une logique de **résilience transformatrice**, en cohérence avec la Vision stratégique 2015-2030 et la Loi-cadre 51.17, afin d'intégrer la résilience au cœur même du fonctionnement du système éducatif, non comme une réaction aux crises, mais comme un principe structurant de son évolution.

Ces deux registres d'action ne relèvent pas de logiques distinctes, mais d'une **dynamique interdépendante** : les leviers systémiques transversaux renforcent la capacité du système à agir avec cohérence et continuité, tandis que les recommandations déclinées par dimensions donnent corps à cette capacité sur le terrain, dans l'immédiat comme dans la durée.

Ensemble, elles dessinent une trajectoire cohérente dans laquelle la résilience soutient la transformation du système éducatif, et où la transformation renforce durablement sa capacité à faire face aux crises futures.

Cette ambition repose sur une double dynamique interdépendante, qui structure l'ensemble des recommandations présentées dans ce chapitre :

- **une transformation structurelle**, portant sur les finalités de l'éducation, les curricula, les approches pédagogiques, les dispositifs organisationnels, les environnements d'apprentissage, les modalités d'évaluation, la gouvernance et les rôles professionnels ;
- **une résilience transformatrice**, visant à doter durablement le système éducatif de capacités d'anticipation, d'adaptation et de reconstruction, en tirant systématiquement les enseignements des crises et en s'ajustant aux mutations profondes et durables de son environnement.

49 Vision stratégique 2015-2030 et Rapport annuel 2023 CSEFRS.

1. Leviers systémiques transversaux pour une résilience éducative durable⁵⁰

1.1. Réactiver la Commission nationale de pilotage et de suivi de la réforme comme levier stratégique de gouvernance résiliente

La réactivation de la Commission nationale de pilotage et de suivi de la réforme, instituée par l'article 57 de la Loi-cadre 51.17, constitue un préalable stratégique à toute démarche visant à renforcer durablement la résilience du système éducatif. Cette instance est chargée d'assurer la cohérence, la continuité et la coordination des politiques éducatives dans le cadre de la mise en œuvre de la Vision stratégique 2015-2030.

Or, depuis la suspension de ses travaux en 2021, aucun pilotage stratégique de niveau équivalent n'a permis d'articuler les réponses d'urgence imposées par les crises successives avec les objectifs de transformation structurelle du système éducatif. Cette absence de coordination transversale a laissé place à une dispersion des initiatives et un cloisonnement des responsabilités, limitant la portée des efforts de résilience.

Dans ce contexte, la Commission aurait dû jouer un rôle central : relier les réponses conjoncturelles aux leviers structurels de la réforme, ajuster les priorités à la lumière des vulnérabilités révélées, et garantir l'alignement des interventions sectorielles et territoriales. Car la résilience éducative ne se décrète pas : elle se construit par une gouvernance anticipative, cohérente, et orientée vers l'équité.

La relance de cette instance ne répond donc pas seulement à une obligation juridique⁵¹. Elle constitue une condition de faisabilité de la réforme, et une opportunité pour affirmer un leadership national sur les enjeux de résilience. Ce pilotage stratégique est indispensable pour conjuguer trois impératifs complémentaires :

- agir dans l'urgence sans perdre le cap de la transformation ;
- apprendre des crises pour réorienter les politiques publiques ;
- assurer la continuité et la légitimité du projet éducatif national.

Réactiver cette Commission avec un mandat renforcé, élargi aux enjeux de résilience, permettrait d'inscrire durablement l'éducation dans une logique de transformation équitable, protectrice et inclusive. Il conviendrait d'y adosser des mécanismes de suivi et de redevabilité, fondés sur des indicateurs partagés et des bilans réguliers, afin d'assurer une gouvernance effective et transparente de cette fonction stratégique.

⁵⁰ Ces mesures sont transversales à l'ensemble des axes de résilience et jouent un rôle structurant et accompagnateur de la dynamique globale de résilience et de réforme. Elles constituent des conditions de faisabilité, de cohérence et de continuité pour la mise en œuvre des autres recommandations.

⁵¹ La Commission nationale de suivi et d'accompagnement de la réforme s'est réunie une seule fois depuis le changement de gouvernement (septembre 2021) sous la présidence du chef de gouvernement le 31 janvier 2025 afin « d'examiner le bilan des plans sectoriels et d'accélérer la mise en œuvre des mesures légales liées à la Loi-cadre 51.17 ». Toutefois, son activation ne semble pas avoir inclus la reprise effective de l'ensemble de ses prérogatives normées, notamment le pilotage stratégique global de la réforme y compris en contexte de crise.

1.2. Élaborer un bilan critique, exhaustif, participatif et rendu public des réponses éducatives aux différentes crises

Les crises traversées par le système éducatif marocain, en bouleversant les routines établies, ont permis certains ajustements et ouvert des perspectives inédites de création et d'innovation en matière de résilience. Toutefois, cette dynamique d'apprentissage post-crise ne va ni de soi ni ne se prolonge naturellement dans le temps. Dans le cadre de ce rapport, il apparaît que cet apprentissage est resté limité. Bien que des leviers institutionnels aient permis d'amortir le choc et de s'adapter aux contraintes, la tendance à normaliser les effets de la crise a freiné le processus de transformation. Le système éducatif est ainsi souvent revenu à ses schémas antérieurs, au lieu de tirer pleinement parti des enseignements des crises.

Or, la crise ne devient une opportunité d'apprentissage que si elle est pensée comme un levier de changement, appuyé par une volonté institutionnelle de valoriser les expériences vécues. Dans cette perspective, l'élaboration d'un bilan critique, exhaustif, participatif et rendu public constitue une étape stratégique, indispensable pour :

- tirer collectivement les leçons des crises récentes, afin que le système éducatif puisse s'appuyer sur ses apprentissages et identifier les faiblesses structurelles révélées ;
- fonder une compréhension partagée des conditions d'une résilience éducative durable ;
- renforcer la transparence et la redevabilité du système vis-à-vis des acteurs éducatifs et de la société.

Il s'agirait, en complément, de mettre en place un dispositif national de capitalisation des réponses aux crises, chargé de recenser, documenter et diffuser de manière rigoureuse les initiatives locales et nationales, souvent, éparées en matière de résilience éducative. Ce dispositif pourrait inclure :

- une cartographie des actions entreprises, des acteurs impliqués, des ressources mobilisées et des délais de mise en œuvre ;
- un bilan des résultats observés, à travers des indicateurs qualitatifs et quantitatifs (acquis des apprentissages, équité, bien-être, etc.) ;
- une analyse systématique des facteurs de succès ou de blocage, à chaque niveau du système ;
- une mise en lumière des dynamiques de résilience développées par les enseignants, les élèves, les familles, les collectivités et les organisations de la société civile.

Une telle démarche renforcerait la transparence démocratique et offrirait un appui essentiel à un débat public éclairé sur les politiques éducatives, tout en alimentant une mémoire collective au service d'un système éducatif plus résilient.

1.3. Documenter et structurer la mémoire éducative comme catalyseur de pilotage et de résilience

Les crises récentes ont révélé des vulnérabilités majeures dans les capacités informationnelles du système éducatif : le séisme d'Al Haouz a mis en évidence l'absence de mémoire institutionnelle consolidée, et la crise du Covid-19 les limites du suivi et de la remontée d'information, notamment sur la progression des enseignants dans les programmes.

Ces constats rappellent que la documentation éducative est une fonction clé du pilotage et que le renforcement de la résilience informationnelle constitue une composante stratégique de la résilience institutionnelle.

En cas de crise, cette documentation permettra d'assurer la survie des établissements scolaires et la continuité des services éducatifs, éclairer la décision éducative en temps réel, reconstituer les dossiers et les parcours d'apprentissage des élèves affectés et faciliter le retour rapide à la normale, prouver des faits, conserver la mémoire du système éducatif, pour une résilience future renforcée. A cet effet, il est recommandé de :

- instaurer une « documentation systématisée », qui aurait comme objectifs la planification de la préservation et de l'accessibilité des documents au niveau de chaque établissement scolaire en renforçant la capacité de préservation sous format numérique ;
- mettre en place, un système national de documentation des crises éducatives, numérique et physique, permettant de centraliser non seulement les décisions et circulaires, mais aussi les pratiques pédagogiques, les dispositifs organisationnels, les innovations locales et les retours d'expérience, afin d'alimenter la planification, la formation et la préparation aux crises futures ;
- développer des centres régionaux de documentation éducative au sein des AREF, chargés d'animer la collecte, la capitalisation et la diffusion des connaissances issues des territoires, tout en assurant une coordination étroite entre les niveaux local, provincial et régional ;
- renforcer les capacités des acteurs éducatifs en matière de documentation et de capitalisation, notamment à travers la formation à la gestion des connaissances, à l'analyse des pratiques et à la production de retours d'expérience structurés.

1.4. Mettre la recherche au cœur des dynamiques de résilience et de transformation éducative

Ces mêmes crises ont révélé avec force qu'un système éducatif résilient ne se contente pas de réagir aux chocs : il apprend, s'ajuste et innove en continu. Cette capacité d'évolution repose en grande partie sur la mobilisation active du savoir et de la réflexion critique. D'où l'importance de renforcer l'ancrage de la recherche dans la dynamique de résilience,

en soutenant non seulement la production scientifique, mais aussi l'expérimentation, l'analyse critique et la circulation des savoirs entre chercheurs, praticiens, décideurs et acteurs de terrain. Intégrer davantage la recherche dans les politiques éducatives permettrait d'éclairer les choix stratégiques, d'objectiver les apprentissages issus des crises, et d'accompagner les transformations en s'appuyant sur des données probantes et contextualisées.

Pour cela, il est recommandé de :

- renforcer les liens entre structures de recherche (universités, institutions et centres spécialisés) et acteurs de terrain (enseignants, académies, directions régionales) ;
- encourager les expérimentations pédagogiques en contexte de crise ou d'innovation locale ;
- intégrer une culture réflexive dans la formation initiale et continue des enseignants et cadres.

Ainsi, les savoirs issus du terrain deviennent des leviers d'action partagés, au cœur d'une résilience éducative durable et transformatrice.

Ces leviers systémiques et transversaux posent les fondations durables sur lesquelles peuvent s'ancrer, avec cohérence et efficacité, aussi bien les réponses immédiates aux vulnérabilités révélées par les crises que les réformes structurelles inscrites dans le temps long. Ils ne constituent pas une phase préalable isolée ou séquentielle, mais des fonctions continues du système éducatif, appelées à accompagner, soutenir et rendre possibles l'ensemble des recommandations déclinées par dimensions de la résilience. À ce titre, ils jouent un rôle habilitant essentiel, en garantissant la cohérence, la continuité et la capacité d'apprentissage du système dans son ensemble.

2. Recommandations par dimensions de la résilience : agir maintenant, transformer durablement

2.1. Renforcer la résilience institutionnelle

Les crises récentes ont montré que si les enseignants, les élèves et les communautés locales assurent souvent la gestion quotidienne en temps de crise, il revient à l'institution éducative de garantir la coordination, la continuité, l'anticipation et la régulation de l'action éducative, afin d'assurer la continuité effective du droit à l'éducation.

Or, les réponses institutionnelles ont souvent été ralenties par un manque d'agilité, une insuffisance des outils de pilotage, et surtout par une culture encore peu ancrée de la micro-planification, pourtant essentielle pour adapter rapidement les réponses aux réalités locales et aux vulnérabilités territoriales. Il importe dès lors de renforcer la capacité des structures éducatives à piloter l'action de manière plus agile, plus équitable et plus connectée aux réalités de terrain.

Ainsi, il est recommandé de structurer un cadre commun, à la fois stratégique, normatif et opérationnel, permettant de dépasser la juxtaposition actuelle des dispositifs à travers les actions suivantes :

- **Renforcer le cadre stratégique et législatif pour une résilience éducative multirisque**

Il importe d'adopter une approche de résilience éducative à perspective multirisque, en réorientant l'action publique éducative vers la prévention, l'anticipation et la préparation, plutôt que vers des réponses principalement centrées sur l'intervention et le redressement post-crise.

Pour que cette vision soit pleinement opérationnelle, il est indispensable de s'appuyer sur un cadre législatif et réglementaire adapté et solide, garantissant la formalisation des principes communs, la clarification des responsabilités, l'articulation avec d'autres politiques publiques ayant un impact sur l'éducation et la déclinaison cohérente de la résilience éducative à tous les niveaux du système.

À cet effet, il est recommandé de :

- mettre en cohérence les dispositifs existants de gestion de crise éducative, développés en réponse aux différentes crises récentes, en identifiant et formalisant les principes communs et les fonctions clés mobilisables quelle que soit la nature de la crise ;
 - élaborer un cadre de référence intégré de préparation aux crises éducatives, fondé sur une approche multirisque et transversale, définissant les principes communs, les fonctions clés du système éducatif (gouvernance, pédagogie, logistique ...) et les standards de préparation applicables à toutes les situations de crise ;
 - décliner ce cadre commun en protocoles opérationnels différenciés, adaptés aux spécificités des différents types de crises, et intégrés dans les plans d'urgence des AREF, des directions provinciales et des établissements scolaires ;
 - examiner et adapter de manière systémique le cadre juridique et réglementaire de l'éducation, afin d'y intégrer explicitement la résilience et la gestion des crises éducatives comme principes structurants de la gouvernance du système éducatif, en assurant leur déclinaison cohérente à tous les niveaux (national, régional et local) et leur articulation avec les autres politiques publiques ayant un impact sur l'éducation.
- **Comblar les insuffisances en micro-planification pour un pilotage territorial fondé sur la donnée**

Dans le prolongement du cadre référentiel intégré de préparation aux crises éducatives, la micro-planification territoriale constitue un levier informationnel et décisionnel, visant à révéler les vulnérabilités locales, à prioriser les interventions, et à renforcer la capacité de pilotage des crises à l'échelle territoriale. Elle est ainsi indissociable d'une exigence de justice territoriale et d'équité éducative, particulièrement en contexte de crise.

Sur le court terme, il est recommandé de :

- lancer, au sein des AREF, un programme pilote de cartographie scolaire de proximité, intégrant des dimensions clés telles que l'accessibilité, le foncier, les vulnérabilités sociales, les réseaux de transport, l'état des bâtiments, la couverture numérique ainsi que les données relatives aux risques ;
- mettre en place un système d'information intégré, en unifiant les bases de données existantes (MASSAR, GRESA, MASIRH, ESISE) permettant des diagnostics territoriaux rapides et la production de tableaux de bord régionaux ;
- renforcer les capacités des responsables et cadres éducatifs, en matière de micro-planification et d'analyse territoriale (Planification Scolaire Participative, géo-éducation, diagnostics rapides), en partenariat avec les CRMEF.

Ancrer la micro-planification dans les pratiques locales, c'est faire de la donnée territoriale un levier central de résilience éducative.

Sur le moyen et long terme, il s'agit d'institutionnaliser un système intégré de micro-planification et de données éducatives à travers les actions suivantes :

- assurer la déclinaison territoriale du cadre référentiel intégré de préparation aux crises éducatives, à travers des outils de micro-planification différenciés par zones à risques et articulés aux schémas régionaux de développement ;
 - intégrer de manière systématique les données issues de l'Observatoire national des risques naturels⁵² dans la planification éducative, la gestion territoriale des établissements et les dispositifs de prévention, d'anticipation et de continuité pédagogique face aux risques de catastrophes naturelles ;
 - créer un observatoire national des risques et crises éducatives, chargé de la veille stratégique, de l'alerte précoce et de la formulation de scénarios ;
 - déployer des tableaux de bord régionaux de pilotage de crise éducative accessibles aux décideurs locaux et nationaux, permettant le suivi en temps réel des vulnérabilités, des fermetures, des flux d'élèves et des capacités de réponse ;
 - mettre en place des mécanismes de suivi et de rétroaction, assurant l'exploitation systématique des données et des évaluations pour ajuster, de manière continue et réactive, les modalités d'intervention en fonction de l'évolution des situations de crise.
- **Ancrer une planification de crise préexistante dans chaque territoire**

L'expérience des dernières crises a montré que l'improvisation en contexte d'urgence entraîne des ruptures éducatives, accentue les inégalités et affaiblit la confiance des communautés. Pour limiter ces effets, il est essentiel d'anticiper les scénarios de crise en intégrant une planification préexistante, opérationnelle et territorialisée dans le

52 Prévu dans la stratégie nationale de gestion des risques des catastrophes naturelles 2020-2030, programme 4.

fonctionnement ordinaire du système éducatif. Dans cette perspective, les actions suivantes sont recommandées :

Sur le court terme, il s'agit de :

- mettre à jour une cartographie des risques éducatifs par commune, en identifiant les menaces naturelles, sanitaires ou sociales, afin de croiser les données de vulnérabilité et les capacités de réponse ;
- élaborer dans chaque AREF un « Plan éducatif territorial de gestion de crise », incluant des dispositions concrètes d'anticipation : répartition alternative des élèves, continuité pédagogique (présentielle ou à distance), protocoles sanitaires, relogement temporaire des établissements, réaffectation du personnel, logistique scolaire de secours, etc. ;
- instaurer un dispositif systématique de préparation aux situations d'urgence, à tous les niveaux du système éducatif :
 - chaque établissement devra disposer d'un plan d'urgence formalisé, organiser des exercices annuels avec la communauté éducative (évacuation, confinement, incendie...),
 - chaque direction provinciale devra conduire une simulation annuelle de gestion de crise éducative en coordination avec les autorités territoriales, afin de tester la réactivité, renforcer les synergies et ancrer une culture partagée de la prévention ;
- Formaliser et diffuser un kit national de gestion rapide de crise à destination des établissements scolaires, sous forme de boîte à outils pratique : check-lists, modèles de communiqués, scénarios-types, procédures de continuité pédagogique ou de relogement.

À moyen et long terme, il importe d'intégrer de manière explicite la planification des crises dans la planification stratégique de l'éducation, afin que la gestion des risques et la résilience deviennent des composantes structurelles des politiques, programmes et budgets éducatifs.

• Réduire les effets du pilotage centralisé en renforçant l'autonomie locale

La mise en place d'un cadre stratégique et législatif intégré, appuyé par des dispositifs de micro-planification fondés sur la donnée et par une planification territoriale anticipative des crises, ne peut produire pleinement ses effets sans un renforcement effectif de la capacité décisionnelle des acteurs locaux. En situation de crise, la réactivité du système éducatif dépend largement de la faculté de ces acteurs à adapter rapidement les réponses aux réalités du terrain.

Dès lors, l'enjeu n'est pas de remettre en cause le pilotage national, mais d'en assurer la déclinaison opérationnelle à travers une autonomie locale encadrée, graduée et responsabilisée, permettant aux AREF, aux directions provinciales et aux établissements

scolaires de mobiliser, en temps utile, les marges de manœuvre nécessaires à la continuité éducative.

À court terme, il s'agit d'accroître la capacité des structures locales à décider rapidement dans des contextes incertains, tout en sécurisant leurs marges d'action à travers les actions suivantes :

- élaborer et diffuser des circulaires ministérielles délimitant et clarifiant les marges de décision exceptionnelles des directeurs d'AREF, des directeurs des établissements scolaires, des inspecteurs et chefs de services en situation de crise ;
- fournir aux responsables locaux des référentiels pratiques sur « la prise de décision en contexte de crise », fondés sur des scénarios réels issus des crises passées ;
- mettre en place des cellules territoriales de veille et de décision rapide dans chaque AREF, composées de directeurs, inspecteurs et représentants locaux de l'éducation, habilités à déclencher des mesures urgentes selon des critères établis.

À moyen et long terme, il s'agit d'institutionnaliser une gouvernance éducative de proximité :

- repositionner les AREF et les directions provinciales comme centres de leadership local dotés de marges décisionnelles adaptées aux contextes de crise ;
 - proposer un amendement réglementaire visant à encadrer la prise d'initiatives locales en situation de crise, en précisant les attributions des AREF et des directions provinciales, ainsi que leurs marges de décision et leurs rôles respectifs en matière d'organisation scolaire, d'adaptation des dispositifs éducatifs et de gestion des ressources au niveau territorial ;
 - mettre en place des mécanismes durables de coordination multisectorielle à l'échelle territoriale associant les autorités éducatives, les collectivités territoriales et les autres services publics, afin de garantir la cohérence, la complémentarité et la continuité des décisions prises au niveau local.
- **Faciliter la mobilisation rapide de ressources financières en situation de crise**

La résilience du système éducatif ne peut se construire sans mécanismes de financement efficaces, flexibles et durables.

Sur le court terme, il s'agit d'accélérer la mise à disposition des ressources financières au niveau local avec des règles simplifiées, dans un cadre juridiquement sécurisé à travers les actions suivantes :

- mettre en place un fonds d'urgence éducatif délégué à chaque AREF, avec une enveloppe annuelle modulaire, dont l'utilisation est encadrée par un protocole d'intervention d'urgence validé au niveau central et activable exclusivement en cas de crise ou de catastrophe déclarée ;

- renforcer les capacités des responsables des AREF et des directions provinciales à la gestion budgétaire en contexte de crise à travers des sessions de formation (réaffectation rapide, passation accélérée des marchés, reporting simplifié...) ;
- élaborer une procédure d'achat simplifiée activable uniquement en cas d'événement déclarés « catastrophique ou crise » (type séisme, pandémie), pour les besoins urgents : construction modulaire, équipement, transport, alimentation... ;
- déployer une unité de coordination financière rapide au sein du ministère, chargée d'assister les AREF dans la mobilisation des fonds d'urgence en cas de déclaration de crise.

Anticiper les mécanismes de financement en temps calme, c'est rendre possible une action rapide, ciblée et responsable quand l'urgence survient.

Sur le moyen et long terme, il s'agit d'une transformation durable du modèle de financement, en passant d'une logique de réponse ponctuelle à une capacité structurelle d'anticipation, d'équité et de pilotage territorial. À cet effet, il est recommandé de :

- structurer l'allocation des financements autour de bassins éducatifs prioritaires selon des critères combinés de risques structurels et de fragilités éducatives, afin de réduire les inégalités territoriales face aux crises ;
- conditionner l'accès aux financements de la résilience à l'élaboration de plans pluriannuels territorialisés, précisant les investissements à financer en matière d'infrastructures, d'équipements, de continuité pédagogique et de soutien aux apprenants et aux personnels ;
- établir des budgets pluriannuels déconcentrés alloués aux AREF et aux directions provinciales selon une matrice de critères objectifs de besoins et de performance, fondés sur l'identification de bassins éducatifs prioritaires ;
- mettre en place un cadre réglementaire d'urgence pour la mobilisation accélérée des ressources en situation de crise (modèles contractuels simplifiés, seuils d'approbation dérogatoires, délais réduits) ;
- déployer un système intégré de suivi public de l'utilisation des fonds, avec des indicateurs par région et par domaine d'intervention (dépenses, délais, cibles atteintes) et une publication régulière des résultats liés au financement de la résilience éducative.

Ces mesures visent à réduire la vulnérabilité structurelle du système éducatif en le rendant plus agile, ancré localement, mieux préparé et capable de réagir sans rupture du service en cas d'urgence. En renforçant simultanément les capacités locales de décision, les outils de micro-planification, la réactivité budgétaire et l'anticipation territoriale des crises, ces mesures dotent l'institution éducative d'une capacité de réponse plus structurée, plus équitable et pleinement connectée aux réalités de terrain.

2.2. Renforcer la résilience curriculaire

Face aux perturbations successives du système éducatif, il est impératif d'agir rapidement pour limiter les pertes d'apprentissage et consolider les acquis des élèves, tout en inscrivant la résilience curriculaire au-delà de réponses conjoncturelles, dans une transformation structurelle et durable du curriculum.

Les recommandations s'organisent dès lors selon une double temporalité, articulant des mesures immédiates de sécurisation et de stabilisation des apprentissages, et des orientations structurelles à moyen et long terme, en cohérence avec le contexte national marqué par l'engagement d'une refonte du Cadre de Référence Curriculaire.

Cette section est abordée de manière approfondie, dans la mesure où la résilience curriculaire constitue le cœur pédagogique de la résilience éducative : elle agit directement sur la continuité, la qualité et l'équité des apprentissages, en temps normal comme en période de crise. Elle articule ainsi, de manière nécessaire, la réponse à l'urgence éducative et la transformation curriculaire en cours, afin d'assurer une cohérence d'ensemble.

Axe 1 : Agir en urgence pour sécuriser et réduire les pertes d'apprentissages

Cet axe vise à identifier et sécuriser le socle fondamental de compétences, à réduire les inégalités exacerbées par les crises et à renforcer le soutien aux acteurs de première ligne à travers des leviers complémentaires :

- **Recentrer le curriculum sur les apprentissages fondamentaux**

Les crises successives ont fragilisé les apprentissages et creusé les inégalités. Il devient prioritaire de recentrer l'enseignement sur les savoirs fondamentaux, en particulier la littératie⁵³, la numératie⁵⁴ et les compétences transversales⁵⁵, pour sécuriser les acquis de base et éviter qu'une génération d'élèves ne quitte le système sans socle minimal de compétences.

Les démarches d'allègement partiel déjà menées en contexte d'urgence doivent désormais être structurées et généralisées à l'échelle nationale, dans une logique cohérente et équitable.

À cet effet, il est recommandé de :

- opérer un allègement ciblé et temporaire des programmes, fondé sur les apprentissages essentiels par niveau et discipline tout en respectant les progressions pédagogiques ;
- élaborer une grille nationale de priorisation des apprentissages fondamentaux, validée par niveau et par discipline, à diffuser à tous les établissements scolaires comme cadre de référence partagé ;

53 Notamment en lecture, écriture et compréhension.

54 Notamment en compétences mathématiques de base.

55 Notamment la pensée critique, la coopération et la résolution de problèmes.

- accroître la souplesse pédagogique, en permettant aux enseignants d'ajuster les priorités selon les besoins réels des élèves ;
- actualiser certains contenus en intégrant des thématiques transversales (gestion des crises, développement durable, citoyenneté numérique) et en ciblant des compétences socio-émotionnelles, afin de permettre aux élèves de mieux comprendre et gérer les crises, tout en reliant les apprentissages aux réalités vécues ;
- libérer et mobiliser les temps éducatifs hors classe (activités parascolaires, projets collectifs, engagements citoyens) comme des espaces complémentaires de sécurisation des apprentissages et de développement des compétences socio-émotionnelles afin de renforcer le bien-être des élèves, notamment en contexte post-crise.

Alléger sans appauvrir, recentrer sans exclure et prioriser sans renoncer : telle est la condition d'une consolidation équitable des apprentissages fondamentaux.

• Adapter les dispositifs d'évaluation

Les dispositifs d'évaluation restent souvent inadaptés aux inégalités d'apprentissage exacerbées par les crises. Il est nécessaire de faire évoluer les pratiques vers des logiques de soutien, de valorisation des progrès et de réduction du stress scolaire, à travers les actions suivantes :

- aligner les évaluations avec les programmes allégés et priorisés dans une logique de cohérence curriculaire ;
- renforcer l'évaluation formative, centrée sur l'identification des besoins et l'accompagnement des progrès ;
- diversifier les modalités de reconnaissance des acquis (projets, auto-évaluation accompagnée, productions contextualisées ...), et les adapter aux rythmes d'apprentissage ;
- intégrer dans les dispositifs de suivi des apprentissages, des outils de l'évaluation adaptative alignés sur le niveau réel des élèves et mobilisables à distance en contexte de crise.

Il s'agit d'évaluer pour accompagner, non pour exclure : faire de l'évaluation un levier de justice pédagogique et de résilience.

• Lancer et rationaliser les plans de rattrapage

Les interruptions répétées de la continuité pédagogique ont entraîné d'importantes pertes d'apprentissage et accentué les inégalités entre élèves. Si les actions de soutien scolaire témoignent d'une volonté d'équité, leur mise en œuvre fragmentée et peu adaptée au terrain en limite l'impact. Il devient urgent de sécuriser les apprentissages dès maintenant en consolidant ce dispositif, à travers un plan national de remédiation structuré, aligné sur les priorités curriculaires, et intégrant diagnostic, planification, mise en œuvre et suivi.

À cette fin il est recommandé de :

- élaborer un guide national clair et cohérent des dispositifs de remédiation distinguant clairement les trois finalités complémentaires : rattrapage des apprentissages, soutien scolaire et continuité pédagogique et précisant, pour chacune de ces finalités, les objectifs, les publics cibles, les formats pédagogiques et les modalités de mise en œuvre ;
- renforcer l'alignement entre les orientations nationales et les réalités de terrain, en testant la faisabilité des mesures dans des contextes réels avant leur généralisation, et en adaptant leur diffusion au rythme du calendrier scolaire ;
- outiller les enseignants pour mettre en œuvre des plans de rattrapage différenciés en contexte de crise, en mettant à leur disposition des programmes allégés accompagnés de séquences pédagogiques prêtes à l'emploi, et en diffusant des banques de ressources éducatives flexibles, accessibles en ligne, comprenant des supports variés (textes, vidéos, activités, évaluations alternatives), appuyées par un accompagnement ciblé à la différenciation pédagogique ;
- cibler prioritairement les établissements et les élèves les plus affectés (zones rurales, quartiers défavorisés, élèves en situation de handicap, en retard scolaire ou en décrochage latent), sur la base de diagnostics localisés et partagés ;
- appuyer les établissements les plus en difficulté en matière d'élaboration et de mise en œuvre de leurs plans locaux de soutien, en créant des cellules pédagogiques inter-établissements, mobilisant des outils communs (diagnostic rapide, planification, suivi), avec l'appui des directions provinciales et des AREF ;
- mettre en place un dispositif de suivi et d'ajustement réactif des plans de remédiation, fondé sur des indicateurs simples, partagés et lisibles (progression des élèves ciblés, taux de persévérance, mobilisation des équipes, retour des familles), permettant d'adapter rapidement les actions en fonction des résultats observés.
- **Initier une dynamique pédagogique : "Cap 2026" : faire de l'autonomie, du numérique et de la pensée créative les priorités pédagogiques pour une amorce transversale**

Les résultats de PISA 2022 ont révélé des fragilités préoccupantes dans trois compétences clés : l'autonomie d'apprentissage, les compétences numériques de base et la pensée créative, compromettant la capacité des élèves à apprendre par eux-mêmes, notamment en période de crise.

Pour prévenir leur aggravation, il est nécessaire d'envoyer un signal fort dès maintenant, en lançant un engagement national ciblé et réaliste : le dispositif "Cap 2026".

Ce dispositif vise à amorcer une dynamique pédagogique souple et progressive, fondée sur trois priorités transversales intégrées aux pratiques quotidiennes, et mobilisatrice pour les enseignants et élèves sans attendre une réforme globale.

Un pilotage réactif, centré sur l'impact réel auprès des élèves les plus vulnérables, constitue la condition d'une remédiation équitable et durable.

Il est recommandé de :

- initier une dynamique pédagogique "Cap 2026" pour une amorce transversale autour des trois priorités : autonomie, numérique de base, pensée créative ;
- proposer un ensemble d'activités types, prêtes à l'usage, à intégrer dans toutes les disciplines (ex. : mini-projet créatif, tâche numérique simple, activité en autonomie) ;
- former rapidement des relais pédagogiques (enseignants, inspecteurs, chefs d'établissement) à la mise en œuvre souple du dispositif dans les classes ;
- fournir aux enseignants des ressources simples (guides, fiches, exemples de séquences, vidéos) pour agir sans surcharge ;
- cibler en priorité les élèves les plus vulnérables, lesquels ont un besoin accru d'autonomie et de capacités d'adaptation ;
- organiser un suivi souple et valorisant, centré sur les expériences concrètes des enseignants et des élèves, sans évaluation formelle, mais avec des retours partagés.

« Cap 2026 » n'a pas vocation à transformer immédiatement le système, mais à initier une dynamique concrète et visible de résilience individuelle. Il offre un cadre stimulant, flexible et accessible pour préparer les élèves à apprendre autrement, en temps ordinaire comme en temps de crise. Un pilotage réactif, centré sur l'impact réel auprès des élèves les plus vulnérables, constitue la condition d'une remédiation équitable et durable.

• Appuyer les enseignants de première ligne

Exposés aux effets des crises, les enseignants manquent souvent des ressources pédagogiques, du soutien technique et de l'accompagnement nécessaires pour adapter leurs pratiques. Il est donc urgent de leur fournir des outils opérationnels sans attendre la mise en œuvre complète d'une réforme globale :

- produire des contenus d'auto-apprentissage de haute qualité en formant un noyau d'enseignants-concepteurs à la scénarisation pédagogique audiovisuelle et en renforçant les studios existants par des équipes spécialisées (réalisation, montage, motion design) afin de garantir la qualité, l'attractivité et la durabilité des ressources produites ;
- fournir des guides pédagogiques contextualisés en élaborant des kits « présentiel / distanciel / hybride » contenant des exemples de séquences prêtes à l'emploi et des grilles d'adaptation du curriculum aux réalités de chaque classe tout en déployant un appui technique et pédagogique de proximité via des cellules d'assistance provinciales (ou inter-établissements) pour accompagner les enseignants dans la conception de cours hybrides et résoudre rapidement les difficultés techniques ;

- diffuser une boîte à outils modulaire pour les compétences transversales en proposant des fiches simples permettant d'intégrer l'autonomie, la coopération, l'esprit critique, la créativité... au sein des disciplines existantes, sans alourdir les progressions annuelles, en s'appuyant sur des grilles de transposition didactique adaptées ;
- renforcer la formation continue sur la gestion des crises en intégrant des modules théoriques et pratiques basés sur des études de cas locales, complétés par des ateliers courts répondant aux besoins exprimés par les équipes pédagogiques des AREF et des directions provinciales ;
- animer des communautés d'apprentissage professionnelles en créant des groupes disciplinaires ou de cycle, présentiels ou virtuels, pour partager les ressources, mutualiser les pratiques et renforcer les réponses pédagogiques face aux crises.

En agissant simultanément sur la production de ressources, le développement de compétences et le soutien technique et pédagogique, le système éducatif renforcera la capacité de chaque enseignant à maintenir la continuité des apprentissages, même en contexte d'incertitude.

Axe 2 : Transformer le modèle pédagogique pour un système éducatif résilient

Cet axe opérationnalise la double transformation éducative en agissant au cœur du système d'apprentissage. Il s'agit de repenser le modèle pédagogique dans une logique de réforme équitable et contextualisée, tout en y intégrant les capacités de résilience nécessaires pour garantir la continuité et la qualité des apprentissages, y compris en période de crise.

En ce sens, le modèle pédagogique devient à la fois vecteur de transformation structurelle et vecteur de résilience active. Il assure l'adaptabilité des dispositifs d'enseignement-apprentissage, valorise les acquis fondamentaux, promeut l'autonomie des élèves et renforce l'inclusion dans toutes ses dimensions.

À cet effet, il est recommandé de :

• Situer les curricula comme vecteur de résilience et de transformation

Le système éducatif marocain est aujourd'hui confronté à une triple exigence :

- répondre aux besoins des apprenants en leur offrant une éducation porteuse de sens, adaptée aux contextes locaux et aux aspirations individuelles ;
- concrétiser les finalités de la transformation sociale affirmées par la Vision stratégique 2015-2030 et la Loi-cadre 51.17 ;
- s'adapter à un environnement instable, où les crises successives redéfinissent profondément les missions de l'école.

Dans ce contexte, la refonte curriculaire constitue une priorité stratégique. Il ne s'agit pas seulement d'actualiser les programmes, mais de réinventer une éducation tournée vers l'avenir, formant des citoyens responsables, capables d'agir, de s'adapter et d'innover.

Le Cadre Référentiel des Curricula (CRC), en cours d'élaboration par la Commission permanente chargée du renouvellement et de l'adaptation continus des curricula instituée à cet effet⁵⁶, se trouve à un moment charnière : il engage la cohérence du projet éducatif national et la crédibilité de la réforme. Il est donc essentiel que ce cadre devienne un levier central de la double transformation, en incarnant une vision claire du modèle pédagogique marocain à fonder sur la résilience transformatrice.

Au-delà de l'actualisation des contenus, il s'agit de doter le système éducatif d'une architecture curriculaire capable d'anticiper, d'absorber et de transformer les chocs, tout en garantissant l'équité, la continuité des apprentissages et la qualité éducative sur l'ensemble du territoire.

À cette fin, la résilience curriculaire doit être pensée non comme une thématique additionnelle, mais comme un **principe structurant du curriculum**, décliné de manière progressive, cohérente et contextualisée. Le CRC devrait ainsi s'organiser autour d'un ensemble de choix structurants :

- passer d'une logique d'enseignement des crises à une logique d'éducation à la résilience. Le Cadre Référentiel des Curricula devrait opérer un changement de paradigme en orientant les apprentissages non plus uniquement vers la compréhension des situations de crise, mais vers le développement progressif des capacités permettant d'y faire face, de s'y adapter et de se transformer. Cette évolution suppose de :
 - identifier explicitement des priorités curriculaires transversales (apprentissage en situation d'incertitude, inclusion, droits de l'enfant...) et les traduire en compétences de résilience clairement attendues à chaque niveau,
 - articuler ces compétences aux savoirs disciplinaires existants (sciences, géographie, histoire, éducation civique, éducation physique et santé), sans créer nécessairement de nouvelles disciplines,
 - relier systématiquement les contenus sur les crises ou les risques aux comportements protecteurs, à la prise de décision, à la solidarité et à l'engagement citoyen ;
- organiser une progression curriculaire explicite des capacités de résilience tout au long de la scolarité. Le CRC devrait définir une progression claire et cumulative de l'éducation à la résilience, adaptée à l'âge et aux capacités cognitives des élèves :
 - à l'enseignement primaire, initier les élèves à la compréhension des phénomènes naturels et sociaux, aux principes de sécurité de base, à l'autonomie et aux

⁵⁶ Mise en place en février 2024 et présidée par M. Mohamed Sghir Janjar.

comportements protecteurs, à travers des situations concrètes et des activités pratiques,

- au collège, approfondir la compréhension scientifique des risques, développer les compétences de prévention et de gestion collective des situations de crise, en mobilisant les disciplines scientifiques, la santé et l'éducation civique,
- au lycée, renforcer la pensée critique, la responsabilité citoyenne et la compréhension des interactions entre science, société, environnement et développement, en intégrant des simulations et des projets interdisciplinaires.

Cette progression vise à construire, sur l'ensemble de la scolarité, une capacité durable à faire face à l'incertitude, plutôt qu'une accumulation ponctuelle de connaissances ;

- ancrer la résilience dans des pratiques pédagogiques actives, adaptatives et expérientielles. La résilience ne peut être transmise uniquement par des contenus théoriques. Le CRC devrait encourager :
 - les méthodes pédagogiques actives (projets, enquêtes, résolution de problèmes, simulations) et les exercices pratiques adaptés à chaque niveau (prévention, sécurité, entraide, gestion de situations complexes),
 - l'articulation entre apprentissages scolaires, activités parascolaires et environnement local, afin de renforcer l'autonomie et la capacité d'action des élèves.
- **Faire de la transformation numérique un levier stratégique de résilience éducative**

L'univers numérique et l'intelligence artificielle transforment en profondeur les savoirs, les pratiques sociales et professionnelles, ainsi que les modalités de communication et de production. Les jeunes marocains évoluent déjà dans cet environnement, souvent sans accompagnement structuré, ni compétences critiques⁵⁷.

La fracture numérique ne réside plus tant dans l'accès à l'équipement, que dans la capacité à comprendre, à maîtriser et à en orienter les usages. Une éducation résiliente et inclusive ne peut ignorer cet enjeu structurant. Il ne s'agit pas de créer une discipline isolée, mais d'intégrer le numérique et l'IA au cœur du curriculum, comme leviers de compétences, de citoyenneté et de souveraineté cognitive.

Il est recommandé **d'intégrer de manière transversale, progressive et contextualisée les compétences numériques et l'éducation à l'intelligence artificielle dans le CRC** à travers les leviers suivants :

57 L'enquête nationale de l'ANRT (2023) confirme que l'accès aux outils numériques s'est généralisé, mais que la maîtrise reste inégale, marquée par des écarts de genre, de territoire et de capital culturel.

Définir un référentiel national de compétences numériques et informationnelles

- Élaborer un référentiel national gradué, adapté aux cycles d'enseignement, couvrant les compétences techniques (bureautique, navigation, codage), cognitives (traitement de l'information, esprit critique, organisation), sociales (collaboration en ligne, respect des autres) et éthiques (cybersécurité, protection des données, usage responsable).
- Intégrer ces compétences dans toutes les disciplines, en évitant la spécialisation excessive ou la marginalisation dans un enseignement isolé.

Initier les élèves à l'intelligence artificielle de manière critique et accessible

- Développer des contenus éducatifs simplifiés pour expliquer ce qu'est l'IA, comment elle fonctionne (algorithmes, apprentissage automatique), et dans quels domaines elle est utilisée (recommandation de contenus, chatbots, reconnaissance faciale, etc.).
- Former à l'analyse critique des biais, de la désinformation algorithmique, des bulles de filtre et des stéréotypes reproduits par les technologies.
- Promouvoir une approche éthique de l'IA fondée sur le consentement numérique, la transparence des systèmes, et la prise en compte de leurs impacts sur l'environnement et sur le travail.
- **Structurer un écosystème durable d'enseignement à distance : un levier de résilience et d'équité**

Les crises ont démontré que l'enseignement à distance ne peut plus être considéré comme une solution conjoncturelle. Il est désormais une composante structurelle de la résilience éducative, indispensable à la continuité des apprentissages, à la diversification des modalités pédagogiques, et à l'équité territoriale.

L'expérience du Maroc fait état de dispositifs souvent improvisés, marqués par des inégalités d'accès, un manque de standards partagés, et une faible reconnaissance institutionnelle de cette modalité d'enseignement. Structurer un véritable écosystème d'enseignement à distance suppose une transformation pédagogique, infrastructurelle et organisationnelle à part entière, en cohérence avec les orientations du Cadre Référentiel des Curricula (CRC).

Il est recommandé de structurer un écosystème national intégré, équitable et durable de l'enseignement à distance, autour de trois leviers complémentaires :

Établir un référentiel national de qualité pour l'enseignement à distance

- Définir des standards pédagogiques clairs pour la conception des cours à distance : interactivité, progressivité, accompagnement et différenciation.
- Fixer des critères de validation de la qualité des contenus numériques (produits institutionnels, enseignants, partenaires).

- Développer des dispositifs d'évaluation et de certification articulés avec les parcours en présentiel et hybrides.

Reconfigurer les modalités d'enseignement en intégrant le modèle hybride

- Élaborer une cartographie nationale des contenus et compétences, identifiant ce qui relève du présentiel (activités pratiques, collaboratives, socio-émotionnelles) et du distanciel (contenus théoriques, entraînement, apprentissages autonomes).
- Intégrer le modèle hybride dans les référentiels pédagogiques, pour garantir une continuité éducative en temps normal comme en période de crise.
- Développer des ressources numériques modulables, organisées par niveaux, disciplines et types de compétences, permettant une transition fluide entre modalités.
- Adapter les emplois du temps et les méthodes d'évaluation à des formats hybrides, afin d'éviter la surcharge et maintenir la qualité des apprentissages.

Un écosystème cohérent et structuré d'enseignement à distance permettrait au système éducatif marocain de gagner en agilité, en réactivité et en inclusion. Il favoriserait l'innovation pédagogique, renforcerait l'autonomie des élèves et la différenciation des apprentissages, tout en assurant une continuité éducative face aux crises.

• Former pour transformer : placer les enseignants au cœur d'un système éducatif résilient

La résilience du système éducatif repose en grande partie sur la capacité des enseignants à maintenir, adapter et transformer les pratiques pédagogiques face à l'incertitude. Acteurs de première ligne, ils traduisent les orientations du Cadre Référentiel des Curricula (CRC) en pratiques quotidiennes et conditionnent par ces pratiques, la capacité de résilience du système éducatif.

À cet effet, il est recommandé de refonder simultanément formation initiale et formation continue, afin de doter les enseignants des savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables à la mise en œuvre du nouveau modèle pédagogique.

Repenser la formation initiale : des fondations solides pour ancrer la résilience dans un métier en mutation

- Aligner les programmes des Écoles normales supérieures et CRMEF sur les finalités du CRC : compétences transférables, inclusion, résilience, citoyenneté numérique, bien-être.
- Introduire des modules d'ingénierie curriculaire et de pédagogie multimodale : conception de parcours hybrides, scénarisation de projets, usage critique du numérique et de l'IA.

- Développer des ateliers de gestion des risques éducatifs (sanitaires, climatiques, sociaux) pour préparer les enseignants à maintenir la continuité pédagogique.
- Instituer des communautés d'apprentissage professionnelles (futurs enseignants-formateurs) articulées aux AREF, pour ancrer les pratiques dans les réalités territoriales.

Dynamiser la formation continue : un levier d'adaptation permanente

- Aligner les plans de formation continue sur les nouvelles exigences curriculaires et sur les vulnérabilités différenciées des territoires.
- Proposer des formats souples, modulaires et hybrides (présentiel, distanciel, autoformation) centrés sur les pédagogies actives et inclusives ; l'intégration du numérique/IA et pilotage de classes hybrides, le soutien psychosocial et la remédiation post-crise.
- Valoriser la formation par les pairs et la recherche-action : classes ouvertes, ateliers d'échange, projets d'innovation soutenus par des crédits de carrière.
- Mettre en place un système de micro-certifications reconnu (badges, crédits) pour encourager la formation tout au long de la vie.

Soutenir et renforcer la résilience professionnelle des enseignants

- Accorder aux enseignants des marges d'autonomie pédagogique encadrées : temps de préparation, travail collaboratif, projets contextualisés pour renforcer l'adaptabilité face aux situations imprévues.
- Renforcer le mentorat et le coaching pédagogique ciblés sur la continuité et la qualité des apprentissages, incluant des appuis numériques et socio-émotionnels.
- Déployer un dispositif d'appui psychosocial pour prévenir l'épuisement et renforcer la motivation dans des contextes de forte incertitude.

En dotant les enseignants d'une formation initiale et continue alignée sur la réforme, le Maroc développe une profession enseignante réflexive, innovante et résiliente.

• Développer des curricula régionaux contextualisés dans un cadre national commun

Le système éducatif marocain repose aujourd'hui sur un curriculum national unique, appliqué de manière uniforme sur l'ensemble du territoire. Or, cette approche ne permet pas de répondre pleinement à la diversité des contextes linguistiques, culturels, socio-économiques et écologiques du pays. Dans une logique de résilience, d'équité et d'efficacité, il devient nécessaire d'introduire une marge de contextualisation territoriale, tout en préservant l'unité du cadre de référence national.

La territorialisation des curricula ne signifie pas leur fragmentation, mais plutôt une différenciation encadrée. Elle constitue un levier stratégique de résilience territoriale :

en adaptant les contenus, les exemples, les modalités pédagogiques et les dispositifs d'apprentissage aux spécificités et aux vulnérabilités particulières de chaque territoire (enclavement, risques naturels, diversité linguistique, flux migratoires), les curricula régionaux permettent au système éducatif de mieux anticiper, d'absorber les chocs et de répondre aux crises. Ils favorisent ainsi une mobilisation des ressources locales et une gouvernance partagée.

Il est recommandé d'introduire progressivement des curricula régionaux dans certaines académies pilotes, en assurant leur cohérence avec le Cadre Référentiel des Curricula (CRC) national, selon les principes suivants :

Créer un cadre national pour la territorialisation pédagogique

- Définir les marges d'adaptation autorisées dans les contenus, les approches pédagogiques, les exemples utilisés, les langues de travail et les modalités d'évaluation.
- Fixer des garanties d'équité et de qualité : socle commun, compétences de base obligatoires, exigences transversales (résilience, inclusion, numérique, citoyenneté).

Expérimenter des curricula régionaux à l'échelle des AREF

- Lancer des projets pilotes dans des académies, en lien avec les spécificités locales (économiques, linguistiques, environnementales, culturelles).
- Créer des équipes mixtes (enseignants, inspecteurs, experts, partenaires locaux) pour co-construire des séquences d'apprentissage adaptées.
- Associer les acteurs territoriaux (collectivités, ONG, universités régionales) à la définition des priorités et des ancrages locaux.

Garantir le pilotage, la régulation et la mutualisation

- Mettre en place un dispositif national de validation et d'accompagnement des curricula régionaux.
- Développer une banque nationale de pratiques pédagogiques contextualisées, partagée entre régions.
- Évaluer les effets des curricula régionaux sur les apprentissages, la motivation des élèves, la participation des acteurs et la cohésion du système.

En introduisant une différenciation encadrée des curricula, le système éducatif marocain gagnera en flexibilité, en ancrage local et en réactivité. Les apprentissages deviendront plus pertinents pour les élèves, les enseignants pourront mieux s'adapter aux besoins réels, et les territoires seront valorisés comme acteurs co-responsables de la réussite éducative. Cette orientation renforce également la capacité du système à faire face aux crises de manière contextualisée et collaborative, en s'appuyant sur une véritable résilience territoriale adossée à une diversité maîtrisée des curricula.

2.3. Renforcer la résilience communautaire

La résilience éducative ne peut se construire uniquement à l'intérieur de la classe. Elle repose aussi sur l'existence de dispositifs d'appui structurés, qu'il s'agisse de facilitation, de médiation ou de remédiation, mais aussi de la qualité des relations humaines, la mobilisation collective et la création, autour de l'école, d'un environnement soutenant, stable et réactif.

Les crises récentes ont montré que les communautés éducatives peuvent mobiliser solidarité, entraide et sens du bien commun, même en contexte difficile. Ces valeurs, clés pour la résilience collective, doivent être reconnues et renforcées. Cependant, les tensions ont fragilisé les liens sociaux, rendant vital le renforcement des ressources relationnelles à tous les niveaux pour restaurer la confiance, prévenir les ruptures et soutenir les élèves vulnérables.

Les recommandations qui suivent vont dans ce sens et sont organisées par axes et déclinées selon des horizons temporels, pour guider la mise en œuvre progressive des mesures.

• Créer un climat scolaire protecteur

Les crises récentes ont altéré l'équilibre émotionnel des élèves et des adultes, perturbé les dynamiques collectives et accru un sentiment de surcharge, d'usure, voire de perte de sens dans les communautés éducatives. Dans ce contexte, le climat scolaire constitue un levier central de résilience éducative : il ne s'agit pas seulement de garantir la sécurité physique, mais de créer des environnements humains, protecteurs et stimulants, où chaque élève puisse retrouver confiance, sérénité et désir d'apprendre.

Pour y parvenir, il est recommandé de mettre en œuvre les actions suivantes sur **le court terme** :

- mettre en place, dans chaque établissement ou bassin scolaire, une cellule d'écoute, d'orientation et de relais psychosocial, chargée de détecter les signaux de vulnérabilité, d'accompagner les situations à risque et d'orienter vers les structures spécialisées lorsque nécessaire ;
- intégrer la gestion émotionnelle et le soutien psychosocial dans la formation continue des enseignants, éducateurs, personnels de soutien et acteurs associatifs, avec un focus spécifique sur les situations de crise ou de tension prolongée ;
- instaurer une communication structurée, continue et empathique avec les élèves, conçue dès les périodes de stabilité pour être maintenue durant les crises ;
- renforcer l'engagement des familles dans une dynamique de confiance et de coresponsabilité éducative, en développant des espaces de dialogue ouverts, une reconnaissance mutuelle des rôles.

Sur le moyen et le long terme, il est recommandé de :

- institutionnaliser des dispositifs permanents de soutien psychosocial : maintenir des cellules d'écoute, de médiation et d'orientation psychosociale dans tous les établissements, avec un suivi régulier et des protocoles partagés ;
- valoriser la culture de coopération et de solidarité : en cohérence avec le CRC, planifier progressivement l'organisation d'activités collectives, de rituels ou d'événements fédérateurs, afin de renforcer le sentiment d'appartenance et la cohésion sociale autour de l'école ;
- Favoriser un climat scolaire sain et motivant renforce la capacité des élèves et des équipes à durer, se reconstruire ensemble et retrouver le plaisir d'apprendre.
- **Soutenir les parcours éducatifs des élèves vulnérables par des dispositifs territorialisés de prévention et de réengagement**

Le décrochage scolaire, souvent aggravé en contexte de crise, nécessite des réponses préventives, réactives et individualisées, capables d'agir sur les causes profondes, mais aussi sur les ruptures ponctuelles. Les dispositifs de facilitation, de remédiation et les écoles de la deuxième chance ont montré leur pertinence pour réengager les jeunes dans des parcours d'apprentissage adaptés, mais ils demeurent fragiles, sous-dotés, ou inégalement répartis sur le territoire et ne sauraient constituer une solution durable en soi. Dans une perspective de résilience curriculaire portée par le Cadre Référentiel des Curricula (CRC), il s'agit dès lors de les soutenir et de les sécuriser à court terme, tout en œuvrant, à moyen et long terme, à l'intégration progressive de leurs principes pédagogiques au sein de l'école formelle, afin de prévenir durablement les ruptures de parcours. Les recommandations suivantes sont ainsi structurées selon deux horizons temporels complémentaires :

À court terme, il est recommandé de consolider ces dispositifs à travers les actions suivantes :

- sécuriser les ressources humaines et matérielles des dispositifs de facilitation, en stabilisant les équipes locales, en renforçant le recrutement et la formation des facilitateurs, médiateurs et animateurs, et en généralisant progressivement leur déploiement à d'autres régions du Royaume ;
- mutualiser les ressources éducatives et psychosociales entre établissements d'un même territoire, afin d'assurer une prise en charge continue des élèves en situation de vulnérabilité, notamment en période de crise ;
- outiller les acteurs de proximité pour le repérage précoce des signaux de décrochage, (enseignants, surveillants, assistants sociaux, personnel de santé scolaire...), en s'appuyant sur des mécanismes partagés d'alerte, de suivi et d'orientation ;
- soutenir les écoles de la deuxième chance, en les dotant des moyens nécessaires pour répondre aux besoins identifiés, en assurant l'adéquation entre l'offre de

formation et la demande des jeunes, et en les inscrivant dans une logique d'inclusion et de passerelles vers le système éducatif et professionnel ;

- assurer la reconnaissance et la certification des parcours différenciés, en valorisant les partenariats locaux existants et en facilitant les passerelles vers l'école formelle, la formation professionnelle et l'insertion.

À moyen et long terme, la résilience du système éducatif suppose de dépasser la logique de dispositifs parallèles pour intégrer leurs apports dans le fonctionnement ordinaire de l'école :

- inscrire dans le Cadre Référentiel des Curricula (CRC) les principes issus de ces expériences : prévention des ruptures, accompagnement différencié, pédagogies de la confiance, articulation apprentissages-projets-territoire, et ce, afin que l'école ordinaire anticipe les ruptures plutôt que de les réparer *a posteriori* ;
 - revoir les modèles de soutien psychoéducatif et les faire évoluer vers des dispositifs intégrés, coordonnés avec les services sociaux et de santé, en nombre suffisant pour assurer une prise en charge directe, continue et adaptée des élèves en situation de vulnérabilité, notamment en période de crise ;
 - transformer les dispositifs expérimentaux en leviers d'apprentissage du système, en capitalisant les pratiques efficaces pour renforcer une école formelle plus inclusive, plus souple et plus résiliente ;
 - élargir les services de soutien au personnel éducatif, en intégrant enseignants, directions et personnel scolaire dans les dispositifs d'écoute, de prévention et d'accompagnement psychosocial, face à leur exposition accrue à la charge mentale et à l'épuisement ;
 - mettre en place un système de suivi régulier, permettant de mesurer l'impact de ces dispositifs, d'identifier les points de blocage et d'ajuster les stratégies d'intervention en continu.
- **Soutenir les parcours éducatifs par l'ancrage territorial et les alliances locales**

Durant les crises, l'isolement des établissements scolaires face à la complexité des besoins éducatifs, sociaux et psychologiques notamment dans les territoires fragiles, constitue un facteur majeur de vulnérabilité. Pourtant, certaines pratiques inspirantes observées sur le terrain montrent que l'ancrage territorial peut devenir un levier clé pour soutenir les élèves, accompagner les équipes éducatives et préserver les liens scolaires, même en contexte de perturbation. Dans cette perspective, les recommandations suivantes visent à situer le territoire comme espace de soutien, de coopération et de coresponsabilité éducative, capable de compléter l'action de l'école et de renforcer durablement ses capacités d'adaptation.

À court terme, la priorité est de réduire l'isolement des établissements et d'activer rapidement les ressources disponibles autour de l'école afin de répondre aux situations de vulnérabilité accentuées par les crises :

- mobiliser les ressources territoriales de proximité, (associations, services sociaux, centres de santé, communes, acteurs culturels et sportifs), pour appuyer les établissements dans l'accompagnement éducatif et psychosocial des élèves ;
- impliquer les familles et les acteurs communautaires comme relais de confiance, en favorisant des espaces de dialogue et de coopération adaptés aux réalités locales ;
- structurer des formes simples de coordination locale, à l'échelle de l'établissement ou du bassin scolaire, pour mutualiser les ressources, partager les informations essentielles et organiser des réponses concertées en situation de crise.

À moyen et long terme, la résilience éducative suppose de dépasser les réponses ponctuelles pour inscrire l'ancrage territorial dans des alliances éducatives durables, visibles et institutionnalisées :

- cartographier les acteurs éducatifs du territoire, y compris les associations, professionnels de santé, intervenants culturels, éducateurs sportifs, centres sociaux, etc., afin de mieux identifier les ressources disponibles, de renforcer les complémentarités et d'éviter la dispersion des initiatives ;
- formaliser des partenariats éducatifs territoriaux simples et opérationnels, à travers des accords de coopération entre établissements scolaires et structures communautaires (centres culturels, maisons de jeunes, ONG locales...), garantissant la continuité des actions au-delà des projets ponctuels ;
- développer des espaces pérennes de coordination éducative de proximité, en mettant en place des comités locaux réunissant écoles, familles, collectivités territoriales et partenaires territoriaux pour partager les besoins, mutualiser les ressources, planifier les actions de manière concertée et suivre les effets sur les parcours des élèves ;
- valoriser les valeurs locales révélées pendant les crises telles que la solidarité, l'engagement, l'empathie ou l'entraide en les intégrant dans des projets éducatifs de territoire portés collectivement, et en instaurant des rituels ou événements fédérateurs renforçant le sentiment d'appartenance et la cohésion au sein de la communauté scolaire.

Ancrer l'école dans un écosystème territorial, c'est non seulement renforcer sa capacité à protéger et soutenir les élèves en temps de crise, mais aussi inscrire la résilience dans la mémoire collective de l'école et de sa communauté en transformant les initiatives locales en leviers pérennes d'adaptation, de cohésion sociale et de réussite éducative.

• **Consolider le rôle stratégique des collectivités territoriales dans la réponse éducative aux crises**

Les collectivités territoriales jouent un rôle central dans la résilience éducative, en tant qu'échelon le plus proche des communautés éducatives et des réalités locales. Leur connaissance fine du territoire, leur capacité d'action rapide, et leur lien direct avec les établissements, les familles et les acteurs sociaux, en font des leviers incontournables pour anticiper, coordonner et soutenir les réponses éducatives en temps de crise.

Les crises récentes ont toutefois mis en évidence les limites d'une gouvernance éducative excessivement centralisée, peu agile et insuffisamment connectée aux dynamiques territoriales. Dans ce contexte, l'implication des collectivités ne saurait se réduire à des fonctions logistiques ponctuelles : elle s'inscrit dans une logique de solidarité locale, de coresponsabilité démocratique et de continuité éducative, qui les positionne comme acteurs structurels d'un système éducatif plus réactif, équitable, ancré et enraciné dans son territoire. Renforcer la résilience éducative exige donc une gouvernance territorialisée, proactive et coordonnée.

A court terme, l'action des collectivités territoriales devrait se concentrer sur la réactivité et la coordination immédiate face aux crises à travers les actions suivantes :

- clarifier les rôles et responsabilités en situation d'urgence éducative à travers l'élaboration et la diffusion d'un référentiel local de gestion de crise éducative précisant les rôles des collectivités territoriales, des autorités éducatives et des autres acteurs concernés ;
- former les acteurs territoriaux à la gestion des crises éducatives en organisant des formations à la réponse éducative en situation d'urgence à destination des élus locaux et des cadres des collectivités impliqués dans l'éducation ;
- identifier des relais opérationnels au sein des collectivités à travers la désignation dans chaque collectivité d'un point focal « éducation et crise », chargé de la liaison avec les établissements scolaires et les autorités éducatives ;
- prévoir des protocoles partagés pour les interventions logistiques en cas d'urgence (désinfection, installation de classes provisoires, transport scolaire d'urgence, etc.) pour garantir la réactivité et éviter les chevauchements d'instructions ;
- capitaliser sur les expériences réussies de mobilisation en documentant les bonnes pratiques observées lors d'urgences récentes et en faire des références locales répliquables, à intégrer dans les plans d'urgence éducatifs territoriaux.

A moyen et long terme, le rôle des collectivités territoriales devrait s'inscrire dans une logique de transformation structurante et durable, intégrée à la gouvernance institutionnelle. Renforcer la résilience institutionnelle ne signifie pas seulement améliorer les procédures en temps de crise, mais repenser l'organisation, les responsabilités et

les capacités d'action à tous les niveaux (national, régional, local) dans une perspective d'agilité, de subsidiarité et d'ancrage territorial :

- réviser le cadre réglementaire pour clarifier et élargir les compétences éducatives des collectivités territoriales à tous les niveaux (infrastructures, services de soutien, actions socioéducatives) ;
- renforcer leur participation aux instances de pilotage stratégique (AREF, directions provinciales) par des dispositifs de gouvernance partagée ;
- élaborer des plans territoriaux d'anticipation et de gestion des crises éducatives, co-construits avec les établissements et les partenaires ;
- doter les équipes territoriales de compétences techniques en planification, coordination intersectorielle et gestion de projets éducatifs.

Placer les collectivités territoriales au cœur de la gouvernance éducative, marque un changement de paradigme : la résilience ne se décrète plus uniquement depuis le centre, elle se construit au plus près des territoires, des établissements et des communautés scolaires. En articulant responsabilités institutionnelles, alliances locales et capacités d'action de proximité, cette orientation permet de passer de réponses fragmentées et réactives à une gouvernance éducative anticipatrice, coordonnée et différenciée. Elle ancre durablement la résilience dans les territoires, renforce l'équité entre les élèves et transforme la gestion des crises en levier de confiance, de cohésion sociale et de transformation du système éducatif.

• **Communication éducative proactive et continue en situation de crise**

En situation de crise, la communication éducative ne se limite pas à la transmission d'informations. Elle constitue un facteur structurant de protection, de confiance et de cohésion communautaire, conditionnant la capacité des élèves, des familles et des équipes éducatives à rester engagés, à comprendre les décisions prises et à maintenir le lien avec l'école.

Renforcer la résilience suppose, dès lors, de penser la communication éducative comme une fonction stratégique, conçue en amont, activée en période de crise et consolidée dans la durée.

Avant la crise, l'enjeu central est principalement préventif et préparatoire. Une communication bien établie avant la crise facilitera des échanges fluides et rapides pendant les situations critiques, assurant ainsi la continuité pédagogique, le maintien du lien éducatif, le renforcement de la confiance et l'adhésion des communautés aux dispositifs éducatifs :

- élaborer une stratégie de communication préventive définissant les publics cibles (élèves, parents, enseignants, communautés), les messages clés et les canaux adaptés pour sensibiliser aux risques et aux comportements protecteurs ;

- former le personnel éducatif à la communication de crise et à la diffusion d'informations claires, fiables et adaptées à chaque public ;
- inciter les enseignants à établir des interactions régulières avec les élèves, via des canaux de communication dédiés en temps normal, afin de créer des relations de confiance et des habitudes de dialogue.

Pendant la crise, l'enjeu central consiste à réagir rapidement pour rassurer les communautés éducatives, prévenir la désinformation, maintenir la continuité du lien entre l'école et les familles, et garantir le soutien psychologique :

- garantir une communication inclusive en développant des canaux de communication multilingues, accessibles à tous les publics (élèves en situation de handicap, familles peu alphabétisées, zones rurales) ;
- veiller à la sécurité numérique des échanges (protection des données personnelles, lutter contre le cyber-harcèlement, les rumeurs en ligne...) ;
- renforcer l'accessibilité de l'information éducative en période de crise à travers des formats simples, visuels, mobiles, et contextualisés ;
- évaluer et actualiser régulièrement les messages et supports selon les retours des communautés et l'évolution des risques.

Après la crise, l'enjeu central est de restaurer la confiance, consolider le lien entre l'école et les familles, et capitaliser sur l'expérience pour renforcer la résilience future :

- diffuser des informations claires et transparentes en expliquant les mesures prises, les changements apportés et les prochaines étapes ;
- pérenniser ce lien au-delà des crises en maintenant et en structurant des canaux de communication réguliers (plateformes numériques, groupes d'échange, réunions), afin d'inscrire la relation école-famille dans la durée ;
- renforcer le lien école-famille en situation de crise, en instaurant un dialogue actif permettant d'écouter les besoins, de répondre aux inquiétudes et de soutenir l'engagement des familles ;
- capitaliser sur l'expérience : partager les retours d'expérience, analyser ce qui a fonctionné ou non, et diffuser les bonnes pratiques pour mieux préparer l'avenir ;
- documenter et diffuser les retours d'expérience, bonnes pratiques et enseignements tirés pour améliorer les protocoles et renforcer la culture de communication de crise ;
- intégrer ces pratiques dans la planification stratégique et territoriale, afin que la communication devienne un levier structurel de prévention, d'équité et de cohésion éducative.

Une communication stratégique, anticipative et inclusive renforce simultanément la **résilience institutionnelle, communautaire**, en rapprochant la décision des réalités locales et en consolidant les liens entre écoles, familles et territoires.

2.4. Renforcer la résilience individuelle

Les crises successives ont mis en lumière des vulnérabilités individuelles fortes, tant du côté des apprenants que des enseignants et des responsables éducatifs. Il devient donc essentiel de soutenir le développement personnel et professionnel de chacun, en consolidant des compétences clés pour qu'ils puissent faire face à l'incertitude, réguler les émotions, maintenir leur engagement et s'adapter à des contextes éducatifs fortement perturbés. Les recommandations qui suivent visent à renforcer ces dimensions, à travers des actions ciblées touchant les élèves, les enseignants et les cadres éducatifs.

• Former des apprenants autonomes, responsables et résilients

Les crises ont mis en évidence la vulnérabilité particulière des élèves face à l'incertitude, à la rupture scolaire et à l'isolement. Renforcer leur résilience suppose d'agir à deux niveaux complémentaires : le développement de leurs compétences personnelles et sociales (autonomie, gestion des émotions, responsabilité, engagement citoyen), d'une part, et la reconnaissance de leur parole et de leur rôle actif dans la vie éducative, d'autre part.

Il est recommandé de :

- soutenir le développement de l'autonomie des élèves dès le primaire, à travers des ateliers de méthodologie d'apprentissage favorisant l'auto-organisation, l'auto-évaluation, la gestion des émotions et la coopération ;
- encourager les dispositifs favorisant l'entraide, le dialogue et la coopération entre pairs (clubs de débat, tutorat, mentorat), comme leviers de confiance en soi, de solidarité et de compétences communicationnelles ;
- accompagner les élèves et les familles dans les usages du numérique à travers des guides clairs et des actions de sensibilisation, afin de développer l'esprit critique, l'autonomie et des pratiques responsables du numérique ;
- encourager les enseignants à intégrer, dans leurs disciplines, des activités valorisant l'initiative et la responsabilité, à travers des projets coopératifs ancrés dans la réalité locale (activités de résilience, simulations, plans d'urgence partagés) ;
- créer dans chaque établissement des espaces d'expression pour les élèves, notamment en contexte de crise, et former les adultes à l'écoute active et à la valorisation de cette parole, selon le cadre de Lundy (espace, voix, audience, influence) ;

- intégrer la voix des élèves dans les diagnostics éducatifs et les plans d'action territoriaux, via des consultations régulières dans les zones touchées par des crises, avec des outils d'écoute participative ;
- valoriser les récits et productions des élèves dans les bilans pédagogiques, les projets d'établissement ou les publications institutionnelles, pour reconnaître leur rôle dans la continuité éducative et construire une mémoire collective partagée ;
- inscrire la participation effective des élèves comme indicateur de résilience dans les dispositifs de suivi et d'évaluation à l'échelle locale et nationale.

L'élève acteur de son apprentissage devient aussi acteur de sa résilience et de sa participation à la vie démocratique scolaire.

• **Reconnaître et valoriser les efforts des enseignants**

Les enseignants ont été au cœur de la continuité éducative pendant les crises, souvent en adaptant leurs pratiques dans des conditions difficiles, avec créativité, engagement et débrouillardise. Pourtant, ces efforts restent peu reconnus institutionnellement. Renforcer leur résilience individuelle suppose de valoriser leur contribution, de soutenir leur bien-être professionnel et de favoriser le partage d'expériences entre pairs. Il est recommandé de :

- créer un dispositif de valorisation des initiatives pédagogiques innovantes mises en œuvre en période de crise, à travers la mise en place, au niveau de chaque AREF, d'un mécanisme de repérage, de documentation et de diffusion des pratiques (incluant un appel à initiatives, un comité de sélection, et une plateforme numérique dédiée regroupant capsules, tutoriels et récits d'expérience d'enseignants) ;
- mettre en place un espace d'échange entre pairs en lançant un programme pilote de « cercles pédagogiques de résilience » dans les AREF, avec des rencontres mensuelles animées par des enseignants référents, pour mutualiser les pratiques d'adaptation pédagogique, renforcer la coopération professionnelle et soutenir moralement les équipes ;
- reconnaître officiellement les contributions remarquables des enseignants en contexte de crise dans les bilans pédagogiques locaux ou régionaux, en valorisant leur engagement à travers des formes symboliques et professionnelles de valorisation, contribuant à renforcer leur motivation et leur sentiment d'utilité sociale.

Faire place aux voix et aux initiatives des enseignants, c'est investir dans l'intelligence collective du système éducatif.

• **Reconnaître, valoriser et accompagner les responsables éducatifs face aux situations de tension**

Les directeurs, inspecteurs, chefs de services et cadres intermédiaires sont souvent en première ligne pour faire face à des situations complexes et instables : crises, tensions

sociales, réformes simultanées. Les soutenir dans ce rôle est un levier immédiat de sécurisation du pilotage de proximité. Il est recommandé de :

- mettre en place des modules de formation ciblés à la gestion d'équipe en contexte de crise (stress, conflits, prise de décision rapide, gestion émotionnelle), accompagnés d'ateliers de retour d'expérience et de coaching par des pairs ;
- veiller à un accompagnement cohérent et stable des responsables en période de crise, afin de prévenir la surcharge et l'insécurité professionnelle, et d'éviter des orientations changeantes ou contradictoires ;
- reconnaître leur rôle stratégique à travers des formes de valorisation symboliques (labels, primes, mentions dans les évaluations) ou professionnelles (accès à la formation, délégation de responsabilités adaptée).

Accompagner les responsables éducatifs, c'est renforcer la résilience managériale locale, améliorer la prise de décision et limiter le stress institutionnel en période de turbulence.

• **Faire de l'apprentissage tout au long de la vie un pilier stratégique pour renforcer la résilience des individus, des communautés et des territoires**

Dans un contexte de crises récurrentes et de mutations rapides, l'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) constitue une composante essentielle de la résilience éducative. Il permet de consolider les compétences de base, d'élargir les opportunités d'insertion ou de reconversion, et de renforcer l'autonomie des individus face aux incertitudes. Il constitue également un levier structurant pour soutenir la cohésion territoriale et le développement local.

Dans cette perspective, il est recommandé de :

- favoriser l'accès des jeunes sortis précocement du système scolaire, des femmes en situation d'exclusion, et des adultes faiblement scolarisés à des dispositifs de formation continue ou de deuxième chance, adaptés à leurs besoins spécifiques, notamment dans les zones rurales et périurbaines ;
- développer des partenariats entre les établissements scolaires, les centres de formation professionnelle, les universités, les communes et les associations, pour favoriser la mise en place d'espaces communautaires d'apprentissage, ouverts à tous les âges et à tous les profils ;
- valoriser les acquis de l'expérience, les savoirs locaux et les compétences non formelles, notamment à travers la certification ou la reconnaissance des acquis, afin de promouvoir une vision inclusive et contextualisée de l'apprentissage ;
- inscrire l'apprentissage tout au long de la vie dans une stratégie nationale cohérente, adossée à une gouvernance partagée entre les ministères concernés, et articulée aux priorités du développement territorial durable.

Faire de l'apprentissage tout au long de la vie un pilier de la transformation éducative, c'est garantir à chacun la capacité de se former, de s'adapter et d'agir dans des contextes marqués par l'incertitude. Cette dynamique se traduit concrètement par le développement de l'autonomie des apprenants, le renforcement des capacités des enseignants et le soutien des responsables éducatifs, contribuant ainsi à renforcer durablement la résilience individuelle à tous les niveaux du système éducatif.

2.5. Renforcer la résilience des infrastructures éducatives

Les crises récentes ont souligné avec force combien l'environnement physique et numérique est crucial pour l'accès à l'éducation. L'état des bâtiments, l'accès à l'eau, à l'électricité, aux outils numériques ou à la connectivité ne relèvent pas du confort, mais bien de la continuité même du service éducatif. Dans ce contexte, il devient donc prioritaire de renforcer la résilience du système à travers une sécurisation et une modernisation des infrastructures physiques et numériques.

À court terme, il s'agit de sécuriser les infrastructures physiques et numériques existantes pour garantir la continuité éducative et réduire les inégalités territoriales. Plusieurs actions peuvent être envisagées :

- réaliser un diagnostic rapide de l'état des infrastructures, avec un ciblage prioritaire des zones à risque ou à forte précarité (rural, périurbain, quartiers informels) ;
- mobiliser des équipements mobiles adaptés aux situations d'urgence (unités sanitaires, kits solaires, salles modulaires...) ;
- réhabiliter les bâtiments dégradés, en intégrant des normes de résilience face aux risques climatiques, sismiques ou sanitaires ;
- mettre en place un système de maintenance préventive, pour pérenniser les investissements engagés ;
- équipement de base en ressources numériques (connexion, dispositifs de projection, serveurs de contenus hors ligne...), afin de garantir une continuité d'apprentissage ;
- consolider les plateformes existantes (ergonomie, stabilité, accessibilité, mode hors ligne ou bas débit) ;
- déployer des équipements numériques éducatifs dans les établissements sous-dotés, notamment en milieu rural ou périphérique ;
- assurer la gouvernance, la maintenance et la mise à jour régulière des plateformes, via une coordination entre les acteurs publics (MENPS, établissements, CRMEF) et les partenaires techniques ;
- équiper les établissements pour garantir la continuité d'apprentissage et réduire les inégalités territoriales.

À long terme, il convient de moderniser et pérenniser les infrastructures éducatives, à travers un ensemble d'actions :

- planifier la construction ou la rénovation durable d'établissements scolaires avec des normes de sécurité et de résilience intégrées ;
- renforcer l'entretien et la maintenance préventive à l'échelle nationale pour pérenniser les infrastructures ;
- créer des laboratoires numériques scolaires (« tiers-lieux éducatifs ») pour l'expérimentation, la co-crédation et l'innovation pédagogique ;
- améliorer la connectivité des écoles et des foyers via des solutions territorialisées et partenariats public-privé ;
- mettre en place un suivi systématique des usages et des inégalités numériques pour orienter les politiques de manière proactive et équitable ;
- sécuriser la chaîne d'approvisionnement technologique afin de garantir la disponibilité d'équipements dans toutes les régions.

En sécurisant les infrastructures éducatives et en consolidant les plateformes numériques, cet ensemble de mesures vise à garantir la continuité du service éducatif, à réduire les inégalités territoriales et à inscrire la résilience dans les environnements physiques et technologiques de l'école.



Conclusion générale

Dans un contexte mondial marqué par l'instabilité, les urgences sanitaires, les crises climatiques et les tensions sociales, le Maroc n'a pas été épargné par des événements qui ont mis à l'épreuve la robustesse de son système éducatif. De la pandémie de COVID-19 aux séismes ayant frappé certaines régions, en passant par des mouvements de grève prolongés, ces chocs ont révélé, de manière parfois brutale, l'ampleur des vulnérabilités structurelles de l'école marocaine. Ils ont également mis en lumière la capacité d'innovation, de solidarité et d'engagement de nombreux acteurs éducatifs, tant institutionnels que communautaires.

Face à ces défis, le présent rapport propose de considérer la résilience éducative non pas comme un mécanisme temporaire de survie, mais comme une fonction essentielle et structurelle du système éducatif, à inscrire dans une vision durable et transformatrice. Cette approche s'inscrit dans les fondements juridiques et normatifs majeurs que sont la Constitution du Royaume, la Vision stratégique 2015-2030, et la Loi-cadre 51.17 qui consacrent une conception substantielle du droit à l'éducation : ce droit ne se limite ni à l'accès formel à l'école ni à la continuité administrative du service, mais engage la responsabilité publique à garantir l'effectivité d'apprentissages de qualité pour tous les élèves, y compris en contexte de perturbation.

Dans cette perspective, la résilience ne se réduit pas à une réponse technique ou logistique aux situations d'urgence. Elle implique une réorientation des politiques éducatives autour d'un principe simple : la continuité n'a de sens que si elle est "utile", c'est-à-dire réellement productive d'acquis. Autrement dit, l'activation de canaux ou la diffusion de contenus ne suffisent pas : la continuité utile suppose des objectifs d'apprentissage priorités, des consignes claires, des activités faisables, un retour/correction, puis, en bout de parcours, un diagnostic et des dispositifs de rattrapage permettant de réduire les pertes d'apprentissage. Cette exigence place l'apprenant - et ses acquis réels - au centre de l'évaluation de l'action publique en période de crise.

Loin d'opposer gestion de l'urgence et réforme de fond, l'approche adoptée articule trois temporalités : l'absorption (limiter la rupture et préserver le lien éducatif), l'adaptation (ajuster dispositifs, ressources, contenus et organisation), et la transformation (reconfigurer durablement structures, modèles pédagogiques, curriculum, évaluation et gouvernance). Elle invite à une lecture systémique des crises, au renforcement de la coordination entre acteurs, à une territorialisation effective de la gouvernance éducative, et à un soutien accru des capacités humaines, en particulier celles des enseignants, des chefs d'établissement, et des élèves eux-mêmes.

La centralité de l'apprenant ne peut, dans ce cadre, rester une déclaration d'intention. Elle doit se traduire par une dynamique curriculaire et pédagogique orientée vers les apprentissages essentiels, les compétences de vie, l'inclusion, la participation effective des élèves et la prise en compte de leur vécu en situation de crise. Elle implique également de reconnaître les formes d'expertise issues du terrain : celles des enseignants confrontés

à des ruptures, des familles mobilisées malgré la précarité, et des élèves qui apprennent dans des conditions atypiques. L'enjeu est de faire de l'école un espace protecteur et stimulant, où chaque enfant peut apprendre, se construire et développer ses capacités, même dans l'incertitude.

Le lien entre résilience éducative et justice sociale constitue un axe structurant. Il ne s'agit pas seulement de "tenir" face à la crise, mais de réduire les inégalités qu'elle exacerbe, notamment dans les zones rurales enclavées, chez les enfants en situation de handicap, et plus largement parmi les élèves et familles les plus vulnérables. La résilience ne peut être une adaptation aux inégalités : elle doit être une force d'équité et de transformation.

Enfin, la dimension politique de la résilience ne doit pas être éludée. En choisissant d'intégrer cette fonction dans les missions du système éducatif, l'État affirme une responsabilité publique forte, tout en ouvrant un espace de coopération intersectorielle et territoriale⁵⁸. La résilience éducative engage l'ensemble de la société : collectivités territoriales, société civile, parents d'élèves, institutions de gouvernance locale, partenaires internationaux. Elle repose sur une vision partagée du bien commun éducatif et sur une logique d'apprentissage institutionnel : la capacité à documenter, évaluer et améliorer les réponses à chaque crise.

Les recommandations formulées dans ce rapport, organisées selon leur temporalité (immédiate, transformatrice ou préalable), visent précisément à concrétiser cette ambition. Elles ne se substituent pas à la réforme : elles l'outillent. Elles ne s'ajoutent pas aux chantiers existants : elles les relient à la capacité du système à tenir debout, à apprendre de ses fragilités, et à se réinventer avec et pour ses apprenants.

À cet horizon, la résilience éducative doit être envisagée comme une fonction pérenne, capable d'anticiper, de protéger l'apprentissage effectif et de réduire les inégalités. Elle requiert, en parallèle, une gouvernance apprenante, fondée sur la capitalisation systématique des enseignements des crises et leur traduction en améliorations durables.

En définitive, faire de la résilience un principe structurant, c'est faire le choix d'une école qui protège, apprend et transforme, même dans l'incertitude.

58 À titre d'exemple, le lancement le 7 mai 2025 par le SM le Roi Mohammed VI du programme national de plateformes régionales de réserves de première nécessité, destiné à assurer une intervention rapide en cas de crise, illustre la volonté politique de territorialiser la résilience et de la doter de moyens structurels, logistiques et intersectoriels.



Références bibliographiques

- Adger, W. (2000). « Social and ecological resilience: are they related? ». *Progress in Human Geography* (24/3), p.347-364.
- Adoumi, N., Guetaya, L., Douari, A., & Bougrine, K. (2024). Réponse et résilience : L'impact et la gestion du séisme d'Al-Haouz. *African Scientific Journal*, 3(24), 666–679.
- Agence Urbaine de Béni-Mellal. (2024, septembre). Séisme d'Al Haouz : *province d'Azilal, 365 jours après* [Rapport PDF]. AUBM.
- Ait Ali, A., Bassou, A., Dryef, M., El Aynaoui, K., El Houdaigui, R., El Jai, Y., Hossaini, F., Jaïdi, L., Loulichki, M., Rezrazi, E. M., & Saaf, A. (2020, avril 30). *La stratégie du Maroc face au Covid-19* [Policy paper]. Policy Center for the New South.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 63(3), 87–94.
- Audran, J., Kaqinari, T., Kern, D., & Makarova, E. (2021). Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne « obligé ». *Distances et médiations des savoirs*, (35). <https://doi.org/10.4000/dms.6437>
- Batiotila, N.-M. (2022). *La flexibilité de la formation aux différents ordres d'enseignement : l'exemple finlandais* (Études et recherches). Le Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/04/50-0475-Flexibilite-enseignement-finlandais.pdf>
- Becquet, V. (2015). L'action publique en réponse à la crise de l'école. Introduction. In V. Becquet & A. Vulbeau (Éds.), *L'action publique en réponse à la crise de l'école* (pp. 7-22).
- Béné, C., Wood, A., & Davies, M. (2012). "Resilience: New Utopia or New Tyranny? Reflection about the Potentials and Limits of the Concept of Resilience in Relation to Vulnerability Reduction Programmes. *IDS Working Papers* (no. 405 (September)), 1–61.
- Béné, C., Headey, L., Haddad, L., & Von Grebmer, K. (2016). Is Resilience a Useful Concept in the Context of Food Security and Nutrition Programmes? Some Conceptual and Practical Considerations. *Food Security* (8 no. 1 February), 123–138. doi:<https://doi.org/10.1007/s12571-015-0526-x>.
- Benzina, O., & El Adouli, N. (2024). L'enseignement supérieur à l'ère numérique : les nouveaux défis de l'évaluation. *Revue Marocaine d'Évaluation et de la Recherche Éducative*, (12).
- Boudakhane, R., & El Kharraz, O. (2022). La digitalisation de l'enseignement supérieur au Maroc à l'ère du Covid-19. *Espace géographique et société marocaine*, (63), septembre.
- Buchheit, P., d'Aquino, P., & Ducourtieux, O. (2016). Cadres théoriques mobilisant les concepts de résilience et de vulnérabilité. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 16(1).

- Cameron, L., Thomas, E., Ameny, D., West, H., Mugiraneza, J.-P., & Page, E. (2024). *Résilience du système éducatif*. Partenariat mondial pour l'éducation (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). Washington, DC, États-Unis, et Ottawa, Canada.
- Chahidi, S., El Hajjaji, M., & Nejjar, B. (2022). La résilience organisationnelle en temps de crise : Panorama des stratégies marocaines résilientes en cas de la COVID-19. *Revue de Management et Cultures (REMAC)*, (7).
- Centre d'Études en Droits Humains et Démocratie. (2020). *Gestion de l'état d'urgence sanitaire au Maroc : Gouvernance sécuritaire et droits humains – Partie II : Phase de post-confinement (10 juin – 10 décembre 2020)*. <https://centredroitsetdemocratie.org>
- CEU. (2002). *Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning*.
- Conseil Économique, Social et Environnemental. (2020). *Les impacts sanitaires, économiques et sociaux de la pandémie de la "Covid-19" et leviers d'actions envisageables* (Saisine n°28/2020). Rabat, Maroc : CESE.
Disponible sur : <https://www.cese.ma>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Éduquer au numérique : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020* (96 p.). Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2021). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19 : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/revenir-a-la-normale-surmonter-les-vulnerabilites-du-systeme-educatif-face-a-la-pandemie/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2025). *Soutenir l'engagement scolaire des élèves au secondaire : Arrimer qualité, diversité et accessibilité* (189 p.). Québec : Le Conseil.
- Comité interordres de la relève étudiante. (2023). *L'expérience collégiale en temps de pandémie : points de vue étudiants* (Rapport). Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/03/50-0504-Relance-collegiale-pandemie.pdf>
- Communiqué du Ministère des Habous et des Affaires Islamiques du 14 mars 2020 de la suspension des cours jusqu'au nouvel ordre. (n.d.).
- Connelly, F. M., & Xu, S. (2008). *The landscape of curriculum and instruction: Diversity and continuity*. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Beverly Hills: CA: SAGE.
- CSEFRS. (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. www.csefrs.ma

- CSEFRS-INE (2021). *L'enseignement au temps de Covid au Maroc*. Rapport thématique.
- CSEFRS (2025), *Al Madrassa Al Jadida : un nouveau contrat social pour l'éducation- De la Vision stratégique aux enjeux éducatifs futurs*, (pp.28-32).
- Dauphiné, A., & Provitolo, D. (2007). La résilience : un concept pour la gestion des risques. *Annales de Géographie*, (654), 115-125. © Armand Colin.
- Delettre, O., & Korniliou, A. (2022). De l'équilibre naturel à la stabilité et à la résilience : désuétude et persistance. *Philosophia Scientiæ*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.3346>
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, Vol. 3/2, pp. 101-129,. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Erhel, C., Guergoat-Larivière, M., & Rebière, T. (2024). L'impact de la crise sanitaire sur les projets professionnels et de formation : l'exemple du public du Cnam. *Formation emploi*, (167). <https://doi.org/10.4000/12b56>
- European Commission. (2013). *Disaster Risk Reduction: Increasing Resilience by Reducing Disaster Risk in Humanitarian Action*. Brussels: Humanitarian Aid and Civil Protection Unit.
- Godet, M., & Durance, P. (2011). *La prospective stratégique : Pour les entreprises et les territoires*,. Dunod.
- Gunderson , L., & Holling , C. (2002). *Panarchy: Understanding Transformation in Human and Natural Systems*. Washington D.C.: Island Press.
- HCP/UNICEF. (2020). Enquête sur « *l'impact du Coronavirus sur la situation économique, sociale et psychologique des ménages marocains* ».
- Holling , C. (1973). «Resilience and Stability of Ecological Systems». *Annual Review of Ecological Systems*, 4, p.1-23.
- IBE-UNESCO. (2021, mai). *Réflexions en cours No. 47 : Questions actuelles et critiques en matière de curriculum, d'apprentissage et d'évaluation – Conception et mise en œuvre de modèles d'apprentissage hybride : défis et possibilités observés en Nouvelle-Zélande, Malaisie, Arabie saoudite et Inde*
- IPE-UNESCO Dakar. (2020). *Le défi du suivi de la qualité dans un enseignement de base à distance*. Programme régional d'appui au pilotage de la qualité à l'enseignement de base.
- INEE. (2012). *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York: INEE. Retrieved from <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>

- Jabali, J. (2023). Les cours à l'université par télé-enseignement à l'ère de la crise sanitaire : cas de l'université Hassan I, Settat. *Revue Langues, cultures et sociétés*, 9(1), 87.
- Jakubowski, M., Gajderowicz, T., & Patrinos, H. (2023). Global learning loss in student achievement: First estimates using comparable reading scores. *Economics Letters* (232, 111313).
- Julien, M.-P., Bédouret, D., Chalmeau, R., Vergnolle Mainar, C., Léna, J.-Y., & Calvet, A. (2020). *Éduquer aux risques dès l'école primaire : de la représentation à la conscientisation*. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 20(3).
- Kelcey, J., Akar, B., & Bouvier, M. (2023). *Evidence for system transformation: Education resilience*. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).
- Koffi, J., & Dubois, J. (2018). 15. *Formes de résilience et stratégies de politique publique. De la résilience individuelle à la résilience sociale*. Dans Sous la direction de Grégoire, E., Kobiané, J. et Lange, M. (dir.), *L'État réhabilité en Afrique Réinventer les politiques publiques*. Karthala.
- Koundi, R. (2021). Apprentissage social, motivation et autonomie des apprenants. *Revue SSDL, Faculté des Langues, des Arts et des Sciences Humaines de Settat*, (1)
- La Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. (2019). Bulletin officiel n° 6805 (du 19 août 2019).
- Lamien, S. (2022). Face à une sortie de crise délicate, quelle place pour l'apprentissage ? *Revue africaine de management - African Management Review*, 8(1), 168-185.
<https://doi.org/10.48424/IMIST.PRSM/ram-v1i8.35813>
- Martin, P., Félix, C., & Gebeil, S. (2022). Étudier à distance en contexte de pandémie : qu'en dit le premier cycle universitaire ? *Recherches en éducation*, (48).
<https://doi.org/10.4000/ree.11180>
- MENFPESRS. (2021). *Bilan d'activité du ministère rentrée septembre 2021*.
- MENFRESRS. (2022). *Communiqué de presse lundi 14 février*.
- Mercier, C., & Trichet, F. (2023). Accompagner les formateurs et les étudiants à la sobriété numérique. *Distances et médiations des savoirs*, (43).
<https://doi.org/10.4000/dms.9449>
- Merzaq, G., Nehass, B., Kiouach, A., El Houari, F., Gartani, W., Bounaïssat, A., & Zarhbouch, B. (2024). L'intelligence émotionnelle et la résilience psychologique dans l'éducation. *The Journal of Quality in Education (JoQiE)*, 14(24), 120.
- Ministère de l'Intérieur. (2020). *Stratégie nationale de gestion des risques des catastrophes naturelles 2020-2030*. Royaume du Maroc.

- Ministry of Education. (2020). *Blended learning to enhance schooling experience and further develop students into self-directed learners*. Singapore. <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20201229-blended-learning-to-enhance-schooling-experience-and-further-develop-students-into-self-directed-learners>
- Munro, A., Buonsenso, D., González-Dambrauskas, S., & Hughes, R. (2023). In-person schooling is essential even during periods of high transmission of COVID-19. *BMJ Evidence-Based Medicine* (28(3)), 175–179.
- Naji, A. (2020). Les systèmes éducatifs à l'épreuve de la Covid : l'exemple du Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (84). <https://doi.org/10.4000/ries.9783>
- Nations Unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Adoptée le 10 décembre 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies, résolution 217 A (III). Paris : ONU. Retrieved from <https://www.un.org/fr/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, Résolution 44/25. Retrieved from <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Résolution A/RES/70/1 adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, 25 septembre 2015. [Texte intégral de l'ODD 4] : Retrieved from <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- OECD. (2013). *What Does «Resilience» Mean for Donors? An OECD factsheet*. Retrieved from <https://alnap.org/help-library/resources/what-does-resilience-mean-for-donors-an-oecd-factsheet/>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris,.
- OECD. (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2024). *PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OCDE (2024), *Des infrastructures pour un avenir résilient face au changement climatique*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/464404b3-fr>.
- OECD. (2025). *Strategic Foresight Toolkit for Resilient Public Policy: A Comprehensive Foresight Methodology to Support Sustainable and Future-Ready Public Policy*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/bcdd9304-en>.
- Ouahmi, F. (2023). Communication publique de crise à l'épreuve de la pandémie « COVID-19 » : Cas du Département Marocain de l'Éducation Nationale. *Journal of Performance Management*, 2(1), 43-64.

- Parrinello, G. (2016). Les enjeux de l'après : vulnérabilité et résilience à l'épreuve des politiques de la catastrophe au 20^e siècle. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 16(3). <https://doi.org/10.4000/vertigo.17963>
- Peraya, D. (2020). Le confinement passé, vive la rentrée ! Et l'ingénierie dans tout ça ? *Distances et médiations des savoirs*, (31). <https://doi.org/10.4000/dms.5572>
- Rocque, J., & Côté, C. (2023). Incidence de la COVID-19 sur la gestion et le leadership des équipes de direction d'établissements scolaires en milieux francophones minoritaires dans l'Ouest canadien. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (203), 72–90.
- Sakrane, F. Z., & Legros, D. (2021). Retour d'expérience post pandémie suite à la généralisation de l'enseignement/apprentissage à distance : Un moyen de penser la formation des enseignants et le fonctionnement de l'université de demain. *Multilinguales, (Numéro spécial)*. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7832>
- Schubert, W. H. (2008). *Curriculum inquiry*. In *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. (pp.399–419). doi:<https://doi.org/10.4135/9781412976572.n19>.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*(81(4)), 501–522.
- Shiwaku, K. S., akurai, A., & Shaw, R. (2016). *Disaster Resilience of Education Systems: Experiences from Japan*. Springer Japan.
- St-Louis, M. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Tena-Chollet, F., Bony-Dandrieux, A., & Tixier, J. (2019). La simulation de crises majeures pour la formation des décideurs et futurs décideurs : Des jeux, sérieux ? In *Prise de décision en situation de crise : Recherche et innovations pour une formation optimale* (pp. 33–54). ISTE. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03315472>
- Tisseron, S. (2008). *La résilience*. Paris: PUF, Coll. «Que-sais-je? ».
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633–658. <https://doi.org/10.7202/013913ar>
- Tomkiewicz, S. (2000). «La résilience ». (L. D. française, Ed.) *Actualité et dossier en santé publique (ADSP)*(n° 31), pp. p.60-62.
- Transparency Maroc. (2024). *Rapport de l'Observatoire du programme de reconstruction post-séisme du Grand Atlas (2023–2024)*
- UN. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

- UNESCO. (2016). *Cadre d'action Éducation 2030 : Garantir une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2000, avril). *Éduquer dans les situations d'urgence et de crise : un défi pour ce siècle*. Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000.
- UNESCO. (2021). *Perturbations de la scolarité liées à la pandémie et impacts sur les indicateurs de maîtrise des apprentissages : étude des petites classes*.
- UNESCO. (2023). *Building a Resilient and Responsive Education System in Jordan: Strengthening Evidence-Based Crisis-Sensitive Planning and Governance*.
- UNESCO-IIEP. (2011). *Guidance Notes for Educational Planners: Integrating Conflict and Disaster Risk Reduction into Education Sector Planning*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP). Retrieved from http://educationcluster.net/?get=000768%7C2014/01/IIEP_Guidancesnotes_EiE_en.pdf
- UNESCO-IIEP. (2015). *Guidance Notes for Educational Planners: Integrating Conflict and Disaster Risk Reduction into Education Sector Planning*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP). Retrieved from http://educationcluster.net/?get=000768%7C2014/01/IIEP_Guidancesnotes_EiE_en.pdf.
- UNICEF. (2014). *PBEA: Key Peacebuilding Concepts and Terminology*. New York: UNICEF. Retrieved from http://www.dme4peace.org/educateforpeace/wpcontent/uploads/2014/06/061714_KeyConcepts_PBEA.pdf.
- UNISDR. (2015). *Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe 2015-2030*. Genève : Bureau des Nations Unies pour la réduction des risques de catastrophe. Retrieved from <https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030>
- USAID. (2019). *White Paper. Transforming systems in times of adversity: Education and Resilience*. Retrieved from <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190448eng.pdf>
- USAID. (2020). *Decision-making and Planning Tools for Education Leaders*. United States Agency for International Development.
- USAID. (October 2019). *White Paper: Transforming Systems in Times of Adversity: Education and Resilience*.
- Vaughan, E. (2018). *Série de notes d'orientations pratiques pour la mesure de la résilience 3 : Mesure de la capacité de résilience*. Washington, DC : Accord d'appui à l'évaluation, l'analyse et l'apprentissage de la résilience (REAL).
- Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions* (47 p.). Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Walker , B., Holling , C., Carpenter, S., & Kizing, A. (2004). « Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems ». *Ecology and Society*(9 (2): 5, [<http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/>].).
- World Bank. (2013b). *"Frequently Asked Questions on 'Resilience' [English]."* *Education Resilience Approaches: Field Notes*, 2. Washington, D.C.: The World Bank. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/884361467993742091/Frequently-asked-questions-on-resilience>
- World Bank. (2020). *Social and economic impact of the covid-19 crisis in Morocco*.
- World Bank, (2024), *Choosing Our Future: Education for Climate Action*.
- Yerly, G., & Laveault, D. (2020). Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : Aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1–12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.676>
- Young , O. (2010). «Institutional Dynamics: Resilience, Vulnerability and Adaptation in Environmental and Resource Regimes ». *Global Environmental Change*(20(3)), p. 378-385.
- Yousfi, I. (2024). Le « paradigme éducatif du numérique » : De quoi est-il le nom ? *Revue de recherche en sciences humaines et cognitives*, 1(4), 47–. Juillet 2024. Université Mohammed V, Maroc.

Résilience du système éducatif marocain :
Garantir le droit à la continuité pédagogique et à la qualité des apprentissages
en temps de crise
Enseignement scolaire

Rapport élaboré par :

Commission permanente chargée des curricula, programmes, formations et
outils didactiques

Supervisé par :

Amina Lemrini El Ouahabi, Présidente de la Commission permanente

Membres de la Commission ayant contribué à l'élaboration de ce rapport :

Youssef Allakouch, Rapporteur de la commission
Hassan El Mahir - Fatima Zahra Biaz - Aicha El Hajjami -
Abdellah Rakibi - Mostafa Eslifani - Jihane Aidoune

Appui scientifique et technique :

Meriem Senhaji, cadre d'appui chargée d'analyse et de production

Relecture et correction :

Samia Semmar, Aarab Issiali

Infographie :

Soufiane Boiti





ملتقى شارع علال الفاسي وشارع عبد الكريم الخطيب (الميليا سابقا)
ص.ب 6535، الرباط – المعاهد

Angle avenues ALLAL EL FASSI et ABDELKRIM EL KHATIB
(Ex. ALMELIA) BP 6535, Rabat - Instituts

Tél. : +(212) (0) 537 77 44 25
Fax : +(212) (0) 537 77 46 12

www.csefrs.ma

