



Identification des chaînes causales dans la planification locale du projet d'établissement intégré au Maroc et implications pour les réformes scolaires au Maroc

ZAHIR Hamid¹, BOUGROUM Mohammed²

¹FSJES, UCA Marrakech

²FSJES, UCA Marrakech

Résumé : Cette étude s'intéresse à l'identification des chaînes causales dans la planification locale du Projet d'Établissement Intégré (PEI) au Maroc, à partir d'une enquête qualitative menée dans la région de Marrakech-Safi. L'analyse repose sur des entretiens réalisés avec quatre directeurs d'établissements scolaires, chacun représentant une direction provinciale distincte parmi les quatre engagées dans l'expérimentation du dispositif au niveau régional. L'objectif est de comprendre comment les acteurs en charge de la mise en œuvre du PEI traduisent les orientations du projet en actions concrètes, en identifiant les liens entre les objectifs visés, les ressources mobilisées, les activités déployées et les résultats obtenus. Les résultats mettent en évidence un usage inégal de l'identification des chaînes causales, souvent freiné par un manque de clarté des objectifs, des outils peu accessibles, une formation insuffisante et des difficultés à mobiliser les équipes éducatives. L'analyse des représentations sociales à travers les nuages de mots et les cartes des cooccurrences révèle à la fois la reconnaissance du PEI comme cadre structurant et l'existence de tensions autour de son appropriation. L'étude souligne l'importance d'un accompagnement de proximité, de supports méthodologiques adaptés et d'un pilotage plus concerté. Elle propose des recommandations en faveur d'un renforcement des capacités locales, d'une meilleure articulation entre conception et exécution, et d'une révision des pratiques de planification pour améliorer l'impact des réformes éducatives futures.

Keywords : projet d'établissement intégré ; chaînes causales ; planification locale ; réforme éducative ; mise en œuvre ; appropriation ; action publique.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.16813238>

Published in: Volume 4 Issue 4



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

1. Introduction

L'introduction de la planification stratégique dans les établissements scolaires marocains, à travers le Projet d'Établissement Intégré (PEI), représente une tentative ambitieuse de réforme fondée sur une plus

grande responsabilisation des acteurs locaux. Dans ce cadre, l'identification des chaînes causales apparaît comme une dimension centrale pour assurer la cohérence entre les objectifs fixés, les ressources mobilisées, les actions menées et les résultats attendus. Cette approche, issue de la théorie du changement, permet d'articuler les différents éléments du projet éducatif en une logique d'impact mesurable, facilitant ainsi la gouvernance et l'évaluation des initiatives locales. Cependant, sa mise en œuvre dans les établissements scolaires ne va pas de soi. Elle suppose non seulement une maîtrise technique de la démarche, mais également une appropriation collective de ses principes par l'ensemble des parties prenantes. Dans un contexte éducatif marqué par la diversité territoriale, les inégalités de ressources et la complexité institutionnelle, l'identification effective des chaînes causales exige un accompagnement soutenu et des outils adaptés à la réalité du terrain. Cette étude propose ainsi d'examiner comment cette démarche a été comprise, traduite et appliquée dans quatre établissements scolaires de la région de Marrakech-Safi, afin d'en tirer des enseignements concrets pour les politiques éducatives à venir.

L'analyse s'appuie sur une approche qualitative fondée sur des entretiens menés auprès de quatre directeurs d'établissements représentant chacun une direction provinciale engagée dans le PEI. Le choix de cet échantillon raisonné permet d'explorer une diversité de contextes d'application, en tenant compte des spécificités locales telles que l'environnement socio-éducatif, le niveau d'autonomie des équipes, et les antécédents en matière de pilotage participatif. L'objectif est de comprendre comment les acteurs chargés de la mise en œuvre du PEI perçoivent et mobilisent la logique des chaînes causales dans leur quotidien professionnel. À travers des analyses lexicométriques – incluant nuages de mots, cartes de similitudes et analyses factorielles – l'étude cherche à faire émerger les représentations dominantes, les tensions vécues et les pratiques d'adaptation mises en place. En croisant les discours recueillis avec une lecture théorique inspirée de la théorie du changement, il s'agit de mettre en lumière les conditions de réussite ou d'échec de cette planification locale, et d'identifier les leviers que l'action publique pourrait activer pour favoriser une mise en œuvre plus efficace, plus compréhensible et plus appropriée des futures réformes éducatives.

2. Revue de littérature

Blank, Melaville et Shah (2003) insistent sur l'importance d'alliances stratégiques durables entre écoles et acteurs communautaires, en précisant la nécessité de formaliser les rôles, clarifier les attentes et pérenniser les partenariats. Cette structuration progressive permet de renforcer l'ancrage local des réformes éducatives. En s'appuyant sur des ressources telles que le soutien institutionnel, les financements pérennes et l'engagement des parties prenantes, leur modèle implique une organisation cohérente du changement. Les activités éducatives sont conçues à partir d'une vision commune et accompagnées d'évaluations adaptatives, ce qui permet de faire correspondre les objectifs de transformation aux réalités sociales des établissements. Cette perspective suppose l'existence de chaînes causales bien construites dans la planification locale, où chaque élément – intentions, ressources,

actions, effets – s’enchaîne dans un cadre de pilotage partagé. Fullan (2016), de son côté, propose une dynamique articulant les ressources pédagogiques, les transformations des pratiques et l’amélioration de l’équité, dans une logique de mobilisation contextuelle. Cela implique une coordination stratégique entre objectifs institutionnels et modes d’intervention locale, facilitant l’émergence de chaînes causales robustes. Clarke et Hollingsworth (2002) prolongent cette dynamique avec leur modèle d’interaction cyclique, où les croyances, pratiques et résultats sont en interaction constante, favorisant des ajustements continus entre les finalités éducatives et les pratiques concrètes dans les contextes locaux.

Century et Cassata (2016) développent une approche systémique de la mise en œuvre des réformes éducatives, centrée sur les contextes locaux, l’identification des ressources disponibles et un accompagnement structuré des enseignants. Cela implique une organisation rigoureuse des séquences d’action, où les objectifs pédagogiques sont progressivement alignés sur les ressources mobilisées et les résultats attendus. L’usage de cycles de feedback collaboratif permet une planification adaptative, fondée sur la circulation des informations entre niveaux d’acteurs. Cette structuration crée des conditions favorables à l’établissement de chaînes causales solides, capables de relier explicitement les finalités des réformes aux pratiques de terrain. Horst et al. (2019) mettent en lumière les bénéfices de l’intégration de nouveaux partenaires et de la collaboration entre niveaux organisationnels pour assurer la continuité entre les politiques éducatives et leur application concrète. Ce travail transversal, combiné à l’utilisation de ressources numériques et locales, permet de tisser des liens opérationnels entre décisions et effets, ancrés dans des environnements spécifiques. Jarzabkowski (2004) distingue les actions récursives, assurant la continuité, des actions adaptatives, ouvrant sur l’innovation. L’alternance maîtrisée entre ces deux dynamiques soutient l’établissement de chaînes causales évolutives dans la planification éducative, où les pratiques peuvent se transformer tout en restant en cohérence avec les objectifs visés.

Fullan (1994) remet en question la pertinence des approches exclusivement descendantes ou ascendantes, en montrant qu’elles peinent à intégrer la complexité des dynamiques locales. Il propose une planification articulée autour d’un dialogue permanent entre niveaux de gouvernance et acteurs du terrain. Cette orientation implique la construction de chaînes causales réactives, capables de relier de façon fluide les objectifs de réforme, les ressources affectées, les activités déployées et les résultats obtenus. Watkins et Donnelly (2012), à travers leur Profil de l’enseignant inclusif, identifient quatre valeurs structurantes – diversité, participation, apprentissage, communauté – qui encadrent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives. Cela suppose une mobilisation spécifique de ressources humaines, des dispositifs comme le co-enseignement, et une planification orientée vers des résultats contextualisés. Ces éléments traduisent une logique de chaînes causales où chaque levier pédagogique est articulé à une finalité inclusive. Fullan et Quinn (2016) insistent sur l’équilibre entre la clarté des objectifs et la participation des acteurs dans un climat de collaboration. Leur approche suggère une

planification systémique dans laquelle les ressources sont distribuées en fonction d'objectifs précis, les activités co-construites, et les résultats suivis dans une logique d'alignement opérationnel.

Booth et Ainscow (2002), avec leur Index de l'inclusion, structurent la transformation éducative autour de trois dimensions interdépendantes : les cultures, les politiques et les pratiques scolaires. Cette organisation suppose une mise en cohérence des objectifs d'inclusion avec des ressources humaines formées, des activités pédagogiques différenciées, et des résultats en matière d'équité et de participation. Leur approche implique l'existence de chaînes causales dynamiques, construites localement à travers des logiques de participation active et d'évaluation continue. En croisant cette proposition avec celle de Fullan (1994), il devient possible de concevoir une planification adaptative capable d'intégrer les spécificités du terrain tout en assurant l'alignement avec les finalités globales. Clarke et Hollingsworth (2002), par leur modèle de changement fondé sur des cycles de pratique et de réflexion, apportent une méthodologie qui soutient l'établissement de chaînes causales modulables. Les expérimentations locales produisent des effets observables qui alimentent les étapes suivantes de la planification, assurant ainsi une continuité entre objectifs initiaux et transformations pédagogiques. Ces articulations soulignent l'importance d'une structuration souple et ajustable des réformes à l'échelle locale.

Flyvbjerg (2001), en s'inspirant du modèle d'apprentissage de Dreyfus, valorise une pédagogie fondée sur l'expérience pratique et les situations réelles, où la maîtrise ne s'obtient pas par application mécanique des règles mais par immersion contextuelle. Cette conception implique une structuration du parcours éducatif en fonction d'objectifs situés, de ressources réelles, et d'activités réflexives collectives. Les chaînes causales dans la planification locale doivent ainsi intégrer cette logique de formation ancrée dans la réalité, permettant une meilleure correspondance entre les finalités éducatives et les compétences développées. Opfer et Pedder (2011) insistent sur les interactions complexes entre croyances personnelles, structures collectives et systèmes de formation. Ces interactions génèrent des effets non linéaires qui doivent être pris en compte dans toute planification éducative, en établissant des chaînes causales adaptables et sensibles aux dynamiques internes. Little (1998) met en évidence que les pratiques observées ne peuvent être comprises qu'à travers les relations sous-jacentes qui les rendent possibles. Cette perspective implique une lecture fine des mécanismes reliant objectifs, ressources, pratiques et résultats, essentielle pour structurer des plans d'action localement pertinents.

Brauckmann-Sajkiewicz et Pashiardis (2020) mettent en avant le rôle du leadership entrepreneurial dans la gestion stratégique des ressources et la coordination des partenaires locaux. Cette démarche implique la structuration de chaînes causales reliant autonomie décisionnelle, allocation des ressources et innovation pédagogique. Elle rend possible une planification qui ajuste les objectifs aux besoins du terrain, en tenant compte des contraintes et des opportunités locales. Miled (2005), en insistant sur la clarté conceptuelle dans les curricula fondés sur les compétences, montre que les choix pédagogiques doivent être alignés sur les outils de gouvernance et l'expertise locale. Cette exigence implique une séquence planifiée incluant expérimentation, ajustement et évaluation, à travers des chaînes causales

opératoires. Prahalad et Bettis (1995 ; 2011) analysent l'effet des logiques dominantes des décideurs sur la sélection des priorités. Lorsque ces logiques privilégient la stabilité au détriment de l'adaptation, les chaînes causales s'interrompent, ce qui empêche l'alignement entre objectifs et actions. À l'inverse, une gouvernance consciente des schémas cognitifs peut favoriser une structuration fluide des plans éducatifs, en intégrant les ressources, les actions et les résultats dans une dynamique cohérente.

Priestley et al. (2012) montrent que l'engagement des enseignants dans les réformes dépend de leur capacité à interpréter et reconfigurer les politiques éducatives selon leurs idéaux professionnels. Cette capacité d'appropriation implique que les chaînes causales doivent intégrer des marges de manœuvre permettant l'ajustement local des objectifs, des pratiques et des résultats. Une planification efficace repose alors sur des espaces de traduction et de négociation. Hallinger et Heck (1998), avec leurs trois modèles causaux – effets directs, médiatisés et réciproques –, rappellent que les résultats éducatifs sont influencés par des mécanismes intermédiaires, notamment les pratiques pédagogiques et la culture scolaire. Cela implique une planification attentive à la mise en cohérence entre les ressources mobilisées, les processus internes et les effets escomptés, à travers des chaînes causales à plusieurs niveaux. Zeidler (2016), quant à lui, défend une orientation éthique et sociale des réformes STEM, articulée autour d'activités critiques et interdisciplinaires liées aux enjeux contemporains. Cette proposition implique que la planification éducative locale doit intégrer des objectifs de citoyenneté engagée, en liant les contenus enseignés aux réalités sociales, selon des chaînes causales socialement significantes.

De Castell, Jenson et Thumlert (2015) défendent une pédagogie ancrée dans les réalités locales par la création d'artefacts sociotechniques liés à des besoins concrets. En mobilisant des plateformes numériques, des réseaux de pairs et des communautés externes, ils décrivent un processus d'apprentissage organisé autour de cycles de conception, fabrication et évaluation critique. Cela implique une structuration explicite des liens entre les objectifs pédagogiques, les ressources disponibles et les résultats en termes de compétences localisées. Ces éléments permettent d'organiser des chaînes causales claires entre les besoins identifiés, les actions engagées et les effets observés dans l'environnement éducatif. Hargreaves et al. (2001), en insistant sur l'apprentissage, les compétences de base et les standards d'évaluation, posent des jalons pour une planification cohérente à l'échelle des systèmes. Toutefois, leur attention portée aux effets contraignants des standards sur la créativité des enseignants suppose que les chaînes causales doivent rester ouvertes et adaptables. Rajala et Kumpulainen (2017), en identifiant quatre formes d'engagement des enseignants, montrent comment les objectifs éducatifs et les ressources disponibles génèrent des pratiques hybrides. Cette configuration implique que les chaînes causales locales doivent intégrer les temporalités et les arbitrages professionnels pour s'ajuster durablement.

Yoshida et van der Walt (2017) proposent une convergence entre approches descendantes et ascendantes à travers une « conversation fullanienne » entre les priorités politiques et les réalités locales. Cette proposition implique que les chaînes causales efficaces se construisent à partir d'une relation mutuelle

entre gouvernance centrale et acteurs de terrain, avec une adaptation constante des ressources. Cette coordination permet d'aligner les politiques éducatives sur les pratiques locales en fonction des résultats visés. Fullan (2005) associe cette logique à la mise en place de systèmes collaboratifs durables, où les ressources, les activités de réseau et les objectifs d'apprentissage convergent. Ces éléments renforcent la cohérence des chaînes causales, en assurant une continuité entre décisions stratégiques et impacts pédagogiques. Decramer et al. (2022), en mobilisant le Balanced Scorecard, structurent la planification éducative locale autour de tableaux de bord permettant d'aligner priorités, activités et résultats. Cette démarche fournit un cadre opérationnel pour organiser les chaînes causales de manière explicite, facilitant le pilotage et l'évaluation des réformes éducatives à l'échelle des établissements. L'ensemble de ces approches permet de repenser la planification locale comme un processus structuré par des chaînes causales dynamiques, participatives et contextualisées.

3. Méthodes

3.1 Population de l'étude

L'échantillon de cette étude qualitative est composé de quatre directeurs d'établissements scolaires ayant activement participé à la mise en œuvre du Projet d'Établissement Intégré dans la région de Marrakech-Safi. Chacun des directeurs interrogés représente une direction provinciale distincte parmi les quatre concernées par le déploiement régional du projet, ce qui assure une couverture territoriale équilibrée. Ces quatre établissements ont été sélectionnés de manière raisonnée parmi les vingt-huit engagés dans l'expérimentation du PEI. La sélection s'est appuyée sur plusieurs critères permettant de refléter la diversité des contextes scolaires de la région : milieu urbain ou rural, niveau d'autonomie de l'établissement, ressources humaines disponibles, ancienneté du personnel de direction, et engagement antérieur dans des démarches similaires. Cette composition ciblée de l'échantillon permet d'accéder à une pluralité de situations, favorisant une analyse fine des réalités de terrain. L'objectif est de dépasser les généralisations globales pour s'attacher à comprendre comment le PEI a été mis en œuvre au sein de contextes singuliers, en recueillant des récits détaillés et contextualisés sur les expériences vécues par ceux qui ont piloté le dispositif au quotidien. Les entretiens réalisés auprès de ces responsables permettent ainsi de restituer la complexité du processus d'appropriation locale du PEI.

Les données recueillies à travers ces entretiens ont permis d'explorer les conditions concrètes de mise en œuvre du PEI dans les établissements concernés. Les directeurs interrogés ont décrit les différentes étapes de l'élaboration et de l'activation du projet au sein de leurs structures, en mettant en lumière les marges de manœuvre dont ils ont disposé, les difficultés qu'ils ont rencontrées, ainsi que les formes de régulation et d'ajustement qu'ils ont dû inventer en réponse aux contraintes locales. Parmi les difficultés mentionnées, on retrouve fréquemment le manque de formation spécifique, les délais de mise en œuvre réduits, la faible mobilisation initiale de certains membres des équipes pédagogiques, ou encore l'insuffisance des ressources matérielles et humaines. Toutefois, les directeurs ont également rapporté des stratégies d'adaptation originales et pragmatiques, allant de la mise en place de groupes de travail

collaboratifs à l'élaboration de solutions de contournement permettant de respecter les objectifs sans disposer de tous les moyens nécessaires. Ces expériences témoignent d'une capacité réelle d'initiative et d'innovation au sein des établissements, tout en soulignant l'importance de l'accompagnement institutionnel et du soutien opérationnel pour assurer la réussite de ce type de dispositif.

3.2 Résultats du nuage de mots des représentations sociales

Dans le cadre éducatif marocain, l'usage de l'identification des chaînes causales revêt une importance stratégique dans l'évaluation du Projet d'Établissement Intégré. Ce dernier, dans sa conception et sa mise en œuvre au sein des établissements scolaires, mobilise une diversité d'acteurs locaux dont les interactions requièrent un mode de coordination à la fois clair et structuré. En identifiant les chaînes causales, il devient possible de mieux définir les rôles respectifs de ces acteurs et d'explicitier les attentes associées à leur participation, réduisant ainsi les incompréhensions fréquentes dans les contextes territoriaux complexes. Cette explicitation permet aux établissements marocains de cerner avec davantage de précision les leviers essentiels à activer, ainsi que les prérequis à réunir pour assurer la réussite du dispositif. Elle contribue également à forger une compréhension partagée entre les intervenants du système éducatif local, en leur offrant une lecture commune des logiques à l'œuvre dans le PEI. Ce type d'approche permet donc de renforcer la cohérence interne du projet, tout en favorisant une gestion anticipée des contraintes spécifiques, telles que les tensions sur les ressources ou les résistances locales, assurant ainsi une mise en œuvre mieux arrimée aux réalités du terrain éducatif marocain.

Le nuage de mots issu de l'analyse lexicale autour du PEI dans la région de Marrakech-Safi met en lumière une série de représentations sociales structurantes, illustrées par la forte occurrence de termes tels que « pei », « planification », « établissement », « outil », « projet », « action » et « acteur ». Cette présence sémantique témoigne du rôle central joué par le PEI dans l'architecture de l'organisation scolaire, où il a servi de référentiel méthodologique et d'outil de structuration stratégique. Toutefois, l'émergence parallèle de termes comme « formation », « manque », « appropriation », « rester » et « limite » signale l'existence de tensions persistantes entre les objectifs du dispositif et les effets réels perçus par les acteurs. Une lecture critique de ces représentations, à l'issue de l'expérimentation du PEI, révèle que l'un des éléments clés – l'identification des chaînes causales – n'a pas été pleinement mobilisé. Malgré des intentions claires, les liens logiques entre objectifs, ressources, activités et résultats n'ont pas été suffisamment formalisés ni compris. Ce déficit d'intelligibilité a freiné l'engagement collectif et a nui à la coordination entre les parties prenantes. Ainsi, l'analyse suggère que la planification aurait gagné en efficacité si elle avait été accompagnée par des outils de visualisation, des formations continues et des supports documentaires accessibles favorisant une meilleure appropriation en temps réel.

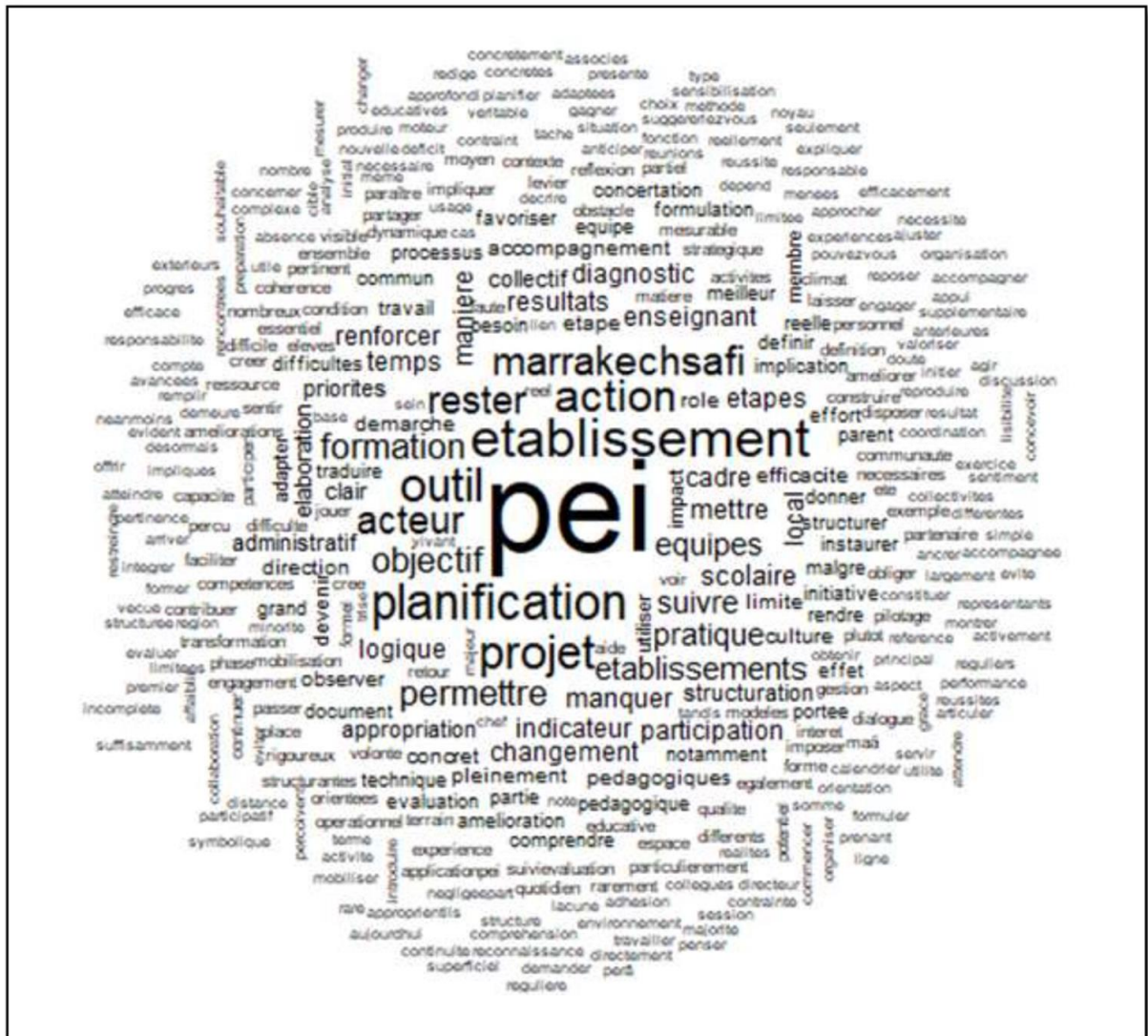


Figure 1. Nuage de mots des représentations sociales (Identification des chaînes causales dans la planification locale)

Les enseignements tirés de cette étude suggèrent des pistes d'amélioration concrètes pour les orientations réformatrices actuelles et futures du système éducatif au Maroc. Le poids des termes tels que « outil », « planification », « action », « indicateur », « résultat » et « appropriation » traduit une prise de conscience des établissements quant à l'importance d'un pilotage structuré. Toutefois, ces résultats révèlent aussi un déficit d'activation réelle des leviers de transformation. Alors que de nouvelles réformes éducatives sont en cours, il importe de tirer les leçons des limites observées dans le PEI, notamment en ce qui concerne la lisibilité des mécanismes d'action et la prise en compte des dynamiques locales. L'intégration de l'identification des chaînes causales devrait dorénavant constituer une composante incontournable des politiques de réforme, non pas en tant que procédure administrative, mais comme levier d'articulation entre les moyens disponibles, les pratiques pédagogiques, et les résultats escomptés. Cela suppose un changement dans les pratiques institutionnelles, reposant sur la co-

construction avec les acteurs de terrain, l'introduction de formations adaptées, et le développement d'outils de régulation partagée. Par ailleurs, les leçons tirées de la région de Marrakech-Safi montrent que la réussite des réformes éducatives à venir dépendra étroitement de l'instauration d'une culture d'évaluation formative, d'un ajustement itératif et d'une concertation renforcée entre professionnels de l'éducation.

3.3 Résultats de l'analyse des Similitudes des termes

La carte des cooccurrences lexicométriques produite par IRaMuTeQ offre une représentation claire des liens récurrents entre les mots employés dans les discours relatifs au Projet d'Établissement Intégré. En son centre, le terme « pei » se trouve en étroite corrélation avec plusieurs noyaux sémantiques tels que « planification », « projet », « outil », « action », « établissement », « objectif », « formation », « permettre », « équipes » et « manquer ». Cette configuration met en lumière une structuration partagée des représentations sociales : le PEI y apparaît à la fois comme un levier structurant de l'action éducative à l'échelle locale, et comme un dispositif inachevé, marqué par des insuffisances, notamment au niveau de la formation, de l'engagement des équipes, ou encore de la mise en œuvre concrète des objectifs. L'intensité des liens entre ces termes confirme la pertinence d'une lecture du PEI à travers la théorie du changement. Les chaînes causales identifiées ne révèlent pas seulement des relations logiques, mais aussi des tensions latentes entre une conception théorique rigoureuse (centrée sur la planification et les outils) et des réalités de terrain parfois fragiles (illustrées par les manques et les difficultés de mobilisation). Ce maillage de significations souligne qu'à l'avenir, les réformes éducatives devront dépasser l'ingénierie conceptuelle pour intégrer les conditions effectives de leur appropriation locale.

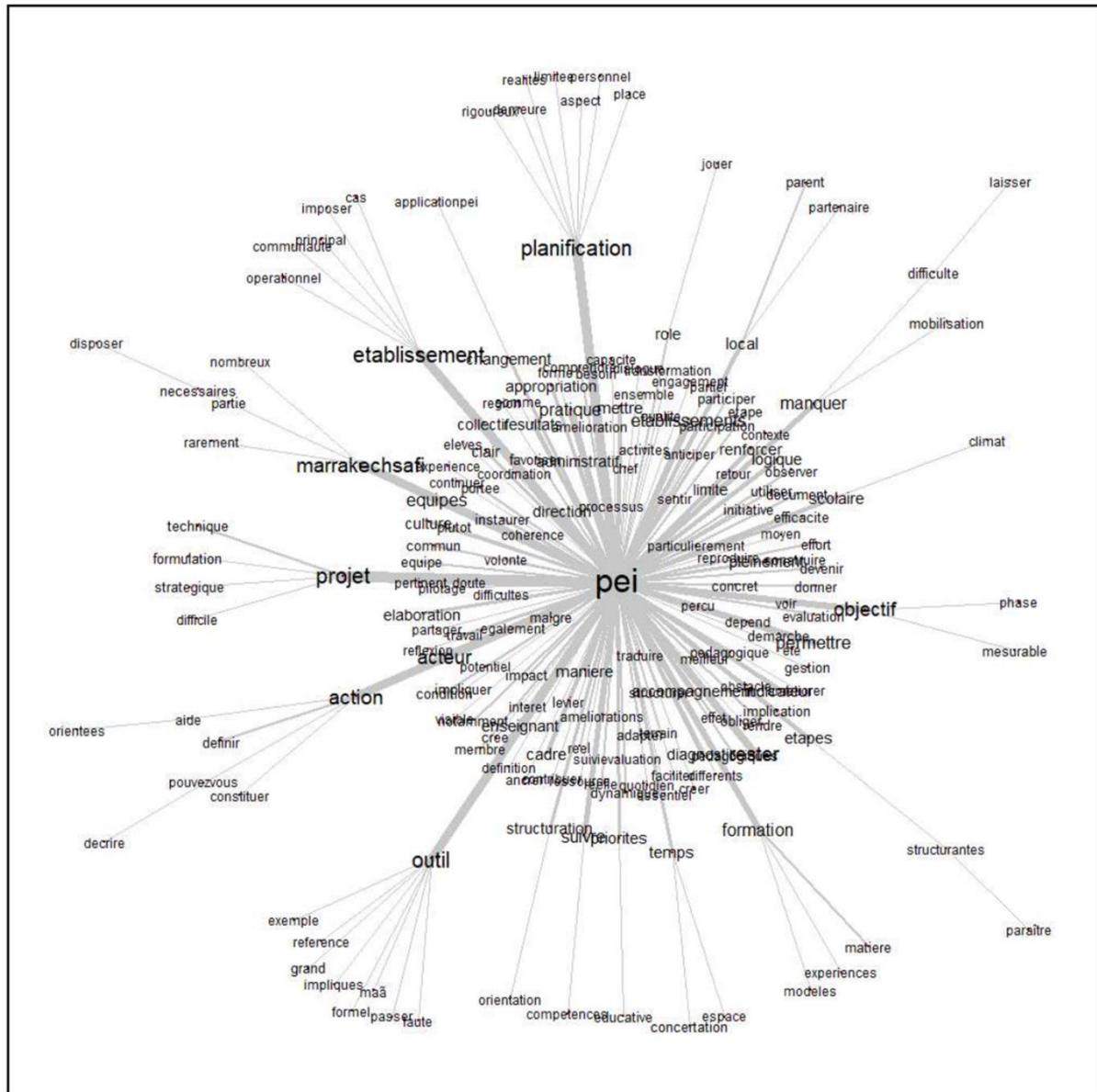


Figure 1. Similitudes des termes (Identification des chaînes causales dans la planification locale)

Il est essentiel désormais de porter une attention accrue aux modalités concrètes de mise en œuvre : cela implique le développement de formations continues, la mise en place d'un accompagnement de proximité, l'adoption d'outils de suivi accessibles, ainsi que la collaboration des diagnostics et des indicateurs d'impact. Les enseignements à tirer pour l'action publique marocaine sont sans équivoque : il devient indispensable de dépasser les logiques descendantes qui dominent encore la conception des politiques éducatives, afin d'intégrer pleinement les réalités locales dans les processus de planification. Les résultats lexicométriques indiquent clairement que, dans la région Marrakech-Safi, le PEI a été perçu comme un cadre structurant, mais dont l'appropriation reste inégale. Ce constat traduit un décalage entre la logique de conception, fondée sur des notions comme « objectif », « outil » ou « structuration », et la

logique de réception marquée par des termes comme « manque », « difficulté » ou « mobilisation ». Dès lors, l'identification des chaînes causales ne peut plus être reléguée à un rôle périphérique ; elle doit devenir un pivot stratégique reliant les ressources mobilisées, les démarches entreprises et les effets visés. L'analyse des cooccurrences entre des termes tels que « permettre », « accompagner », « suivre », « cadre », « concertation » et « action » révèle que la réussite repose sur la mise en œuvre d'un pilotage réellement participatif, appuyé sur des références partagées et une dynamique de retour d'expérience. Cela exige un renforcement systémique des compétences, non seulement au niveau des responsables administratifs, mais aussi au sein des équipes éducatives ancrées dans les territoires.

3.4 Résultats de l'AFC

L'analyse factorielle des correspondances menée sur les discours relatifs au PEI dans la région de Marrakech-Safi met en évidence une organisation en quadrants, illustrant la variété des perceptions entourant la planification locale et l'identification des chaînes causales. Le premier facteur, qui rend compte de 40,67 % de la variance observée, oppose deux types de représentations de l'action publique éducative. Sur le versant droit, on observe une orientation institutionnelle et normative du PEI, appuyée sur des termes comme « établissement », « scolaire », « indicateur », « résultats », « efficacité », « étapes », « structuration » ou encore « diagnostic ». En revanche, le versant gauche rassemble des mots tels que « limite », « faire », « devoir », « sans », « bien » ou « besoin », révélant un registre discursif plus critique, imprégné de contraintes perçues, de manques opérationnels et d'exigences d'ajustement réaliste. Cette opposition met en lumière une tension fondamentale : bien que pensé comme un levier structurant, le PEI a souffert d'un déficit d'appropriation lié à l'insuffisance de l'accompagnement, au flou des objectifs assignés et à l'absence de formation adéquate des acteurs. La dispersion des termes sur la gauche de l'axe traduit une diversité de difficultés rencontrées par les équipes éducatives, tandis que la forte concentration lexicale sur la droite témoigne d'un discours institutionnel davantage axé sur les résultats et la conformité aux standards. Cette polarisation conforte l'idée que pour rendre les réformes plus efficaces, il est indispensable de relier les intentions stratégiques aux conditions concrètes de leur mise en œuvre sur le terrain.

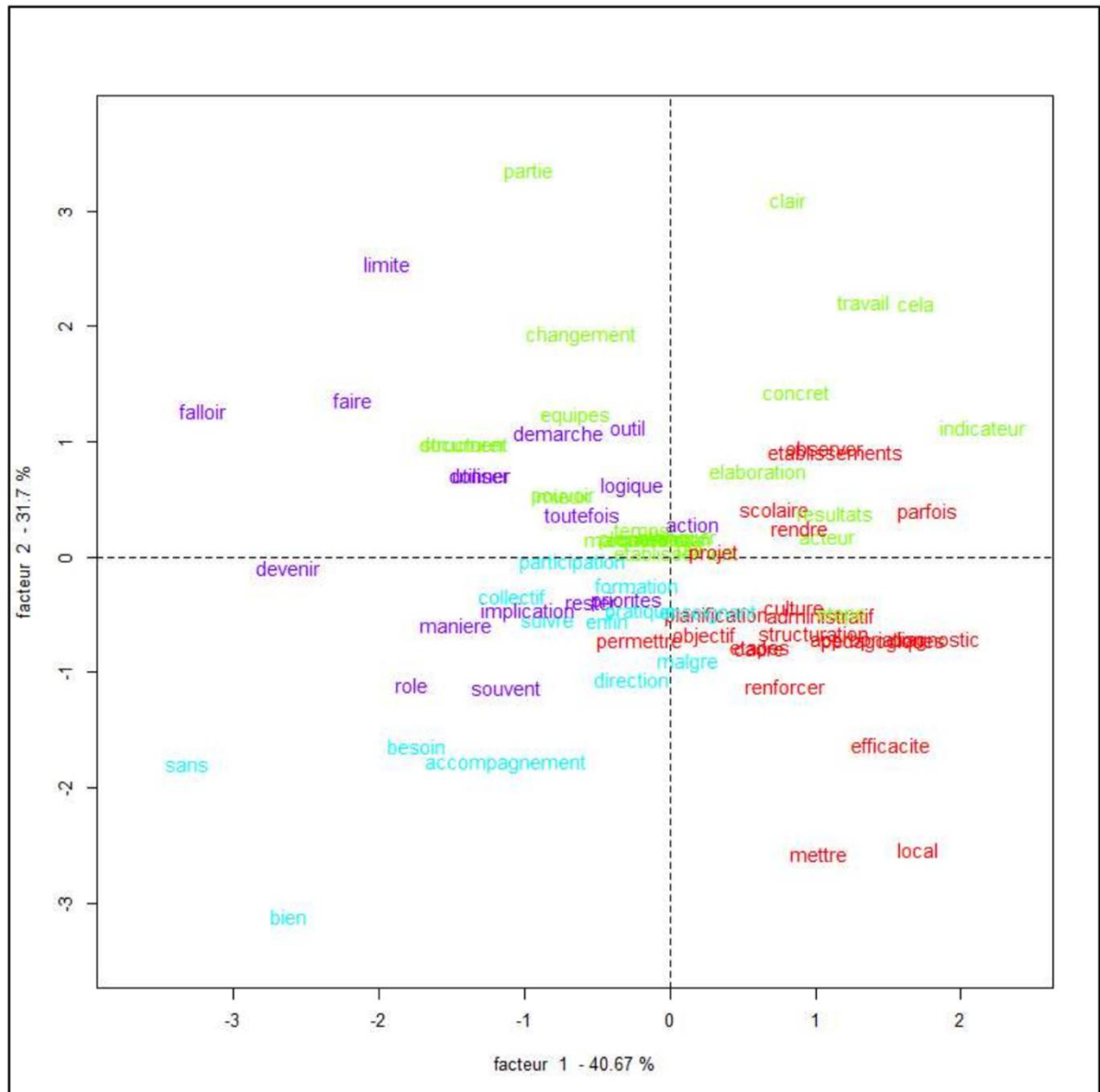


Figure 3. Analyse factorielle des correspondances (AFC, Identification des chaînes causales dans la planification locale)

Le second axe, correspondant à 31,7 % de la variance, met en opposition des vocables associés à la mise en œuvre concrète — tels que « planification », « action », « équipe », « projet », « participation », « implication » — concentrés au centre de la figure, avec des termes plus normatifs ou évaluatifs en position haute, comme « clair », « travail », « concret », « changement », et des mots à connotation critique dans le quadrant inférieur gauche, tels que « sans », « besoin », « devenir », « devoir ». Cette structuration révèle un déséquilibre entre l'intention initiale du PEI et son application sur le terrain. Le cœur du graphique reflète un potentiel de planification participative basé sur des notions comme outil, logique, concertation ou encore formation, mais les marges du graphique mettent en évidence un écart entre le prescrit et le vécu. Ces résultats suggèrent que l'identification des chaînes causales n'a pas été pleinement intégrée dans les pratiques locales, faute de moyens adaptés à la traduction opérationnelle

des intentions. Pour combler cet écart, l'action publique est appelée à promouvoir des mécanismes de montée en compétence, des outils plus accessibles et compréhensibles, et un pilotage qui tienne compte des retours d'expérience émanant des établissements. Il ne s'agit plus seulement d'énoncer les chaînes causales, mais de s'assurer qu'elles soient comprises collectivement, ajustées en continu, et ancrées dans les dynamiques concrètes du terrain. Ce constat vient renforcer l'idée que la durabilité des réformes éducatives au Maroc dépend de leur capacité à articuler exigence méthodologique et adaptation au contexte.

4. Discussion des résultats

Les résultats montrent que l'identification des chaînes causales dans les établissements engagés dans le PEI reste largement incomplète, souvent réduite à une logique déclarative sans formalisation réelle des liens entre objectifs, ressources, activités et résultats. Cette lacune contraste fortement avec les propositions de Blank, Melaville et Shah (2003), qui insistent sur la nécessité de construire des partenariats durables fondés sur des rôles clarifiés et des évaluations continues, conditions essentielles à l'émergence de chaînes causales robustes dans la planification locale. De même, Fullan (2016) souligne l'importance d'une mobilisation contextualisée et stratégique des ressources pour assurer une transformation efficace. Cette discordance plaide pour une révision en profondeur des modalités de diffusion des réformes au Maroc, avec des outils de planification plus visuels, des modules de formation sur la logique causale, et un accompagnement régulier des équipes éducatives dans la mise en œuvre. Intégrer ces éléments pourrait renforcer l'ancrage local des réformes et en garantir une appropriation plus cohérente avec les intentions stratégiques nationales.

Une autre tendance issue de l'enquête est la persistance de tensions entre le discours institutionnel structurant et la réalité vécue par les acteurs locaux, souvent confrontés à des contraintes de ressources, un manque de formation et des délais courts. Cette polarisation est cohérente avec Jarzabkowski (2004), qui distingue les dynamiques récursives assurant la continuité et les dynamiques adaptatives répondant aux imprévus. Dans les établissements étudiés, les chaînes causales n'ont pas toujours permis de relier ces deux dimensions, ce qui a limité la capacité de régulation et d'ajustement du projet. Century et Cassata (2016), en promouvant l'usage de cycles de feedback collaboratif, soulignent la nécessité de structurer les réformes autour de rétroactions constantes pour assurer leur adaptation. Or, l'absence d'outils de suivi et d'indicateurs partagés dans le PEI a empêché une évaluation continue de l'impact des actions entreprises. Pour que les réformes éducatives futures au Maroc soient plus efficaces, il est donc indispensable d'introduire une gouvernance adaptative qui permette aux acteurs d'évaluer et d'ajuster les activités en fonction des ressources réelles et des résultats observés, en structurant clairement les séquences causales dès la conception.

Enfin, l'étude confirme que l'appropriation des chaînes causales dépend étroitement des marges de manœuvre des équipes locales et de leur capacité à interpréter les politiques éducatives. Ce constat rejoint Priestley et al. (2012), qui montrent que les enseignants ne s'engagent dans les réformes que

lorsqu'ils peuvent les reconfigurer à partir de leurs cadres professionnels. Or, dans le cas du PEI, la centralisation des outils et la faible concertation ont limité cette capacité de traduction locale. Yoshida et van der Walt (2017) plaident pour une interaction constante entre les priorités institutionnelles et les réalités du terrain, ce qui suppose des chaînes causales négociées et évolutives. Dans les établissements enquêtés, l'absence de cadre partagé pour interpréter les objectifs a alimenté des pratiques disparates et une réception inégale du dispositif. Les réformes éducatives marocaines doivent en tirer des leçons claires : il est essentiel d'introduire des espaces de dialogue et de codéfinition des objectifs, où les acteurs puissent formuler eux-mêmes les liens entre les moyens mobilisés et les résultats attendus. Cela renforcerait l'alignement entre conception et exécution, condition nécessaire à la durabilité des réformes et à leur efficacité dans des environnements éducatifs diversifiés.

5. Conclusion

Les résultats de l'étude menée sur l'identification des chaînes causales dans la planification locale du Projet d'Établissement Intégré au Maroc révèlent des dynamiques contrastées entre la conception stratégique du dispositif et sa mise en œuvre effective sur le terrain. Si le PEI a été pensé comme un outil structurant destiné à renforcer la cohérence des actions éducatives et à favoriser un pilotage localisé, son application a été freinée par plusieurs facteurs limitants. Le manque de formation spécifique, l'absence d'outils pédagogiques accessibles, la difficulté de mobilisation des équipes éducatives et le flou entourant certains objectifs ont entravé l'appropriation des chaînes causales par les acteurs locaux. La cartographie lexicale, appuyée par l'analyse factorielle et les cooccurrences de termes, met en évidence un écart récurrent entre les normes institutionnelles attendues et les pratiques effectivement développées par les établissements. Cette tension structurelle souligne la nécessité de dépasser une approche descendante du pilotage éducatif, au profit d'une dynamique fondée sur la concertation, la compréhension partagée et la co-élaboration des diagnostics. Le potentiel d'innovation et d'adaptation observé chez les directeurs interrogés confirme que les marges de manœuvre locales existent bel et bien, à condition que l'institution leur reconnaisse une place centrale et les dote de moyens concrets pour traduire les ambitions stratégiques en actions pertinentes et réalisables.

Dès lors, cette étude invite à repenser les mécanismes de gouvernance des réformes éducatives au Maroc. La généralisation du PEI ou de dispositifs similaires ne pourra être efficace que si elle s'accompagne d'une transformation des logiques d'action publique, intégrant pleinement les contraintes, ressources et dynamiques propres à chaque territoire scolaire. L'identification des chaînes causales ne doit plus être envisagée comme un simple outil méthodologique, mais comme un levier stratégique permettant d'articuler, dans une logique systémique, les moyens disponibles, les pratiques pédagogiques et les effets attendus. Pour cela, il est indispensable de développer une ingénierie de l'accompagnement basée sur la formation continue, l'encadrement de proximité, la régulation partagée et la diffusion de références communes. Le renforcement de la culture d'évaluation formative, couplée à des ajustements progressifs issus de l'observation du terrain, peut également garantir une meilleure

cohérence entre le niveau central et les réalités locales. Les enseignements tirés de la région de Marrakech-Safi démontrent qu'un pilotage réellement participatif et contextualisé représente une condition incontournable pour assurer la durabilité et l'impact des réformes éducatives futures, en réconciliant finalités nationales et capacités d'action locales.

Reference

- [1] Bettis, R. A., & Prahalad, C. K. (1995). The dominant logic: Retrospective and extension. *Strategic management journal*, 16(1), 5-14.
- [2] Bettis, R. A., Wong, S. S., & Blettner, D. (2012). Dominant logic, knowledge creation, and managerial choice. *Handbook of organizational learning and knowledge management*, 367-381.
- [3] Blank, M. J., Melaville, A., & Shah, B. P. (2003). Making the difference: Research and practice in community schools. Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership, 1001 Connecticut Avenue, NW, Suite 310, Washington, DC 20036.
- [4] Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
- [5] Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P. (2022). Entrepreneurial leadership in schools: linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education*, 25(5), 787-801.
- [6] Brunsson, N., & Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing organizations: The example of public sector reform. *Organization studies*, 21(4), 721-746.
- [7] Century, J., & Cassata, A. (2016). Implementation research: Finding common ground on what, how, why, where, and who. *Review of research in education*, 40(1), 169-215.
- [8] Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- [9] Earl, L. (2002). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. Wiley.
- [10] Ferlie, E. (1996). *The new public management in action*. Oxford university press.
- [11] Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge university press.
- [12] Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*, 7-24.
- [13] Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [14] Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- [15] Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- [16] Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- [17] Horst, S. O., Järventie-Thesleff, R., & Baumann, S. (2019). The practice of shared inquiry: How actors manage for strategy emergence. *Journal of Media Business Studies*, 16(3), 202-229.
- [18] Hult, F. M., & Hornberger, N. H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning. *Bilingual Review/La revista bilingüe*, 33(3), 30-49.
- [19] Jarzabkowski, P. (2004). Strategy as practice: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. *Organization studies*, 25(4), 529-560.
- [20] Little, D. (1998). *Microfoundations, method, and causation: On the philosophy of the social sciences*. Transaction Publishers.
- [21] Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2009). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin press.

- [22] Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. *La refonte de la pédagogie en Algérie*, 125-136.
- [23] Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
- [24] Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New public management in education: a call for the edupreneurial leader?. *Leadership and policy in schools*, 18(3), 485-499.
- [25] Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum inquiry*, 42(2), 191-214.
- [26] Rajala, A., & Kumpulainen, K. (2017). Researching teachers' agentic orientations to educational change in Finnish schools. *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development*, 311-329.
- [27] Takeuchi, R., Gong, Y., Boon, C., & Jiang, K. (2022). *Strategic Human Resource Management and Organizational Effectiveness*. New York: Taylor & Francis.
- [28] Thumlert, K., de Castell, S., & Jenson, J. (2019). Short cuts and extended techniques: Rethinking relations between technology and educational theory. In *Revisiting Actor-Network Theory in Education* (pp. 140-157). Routledge.
- [29] Watkins, A., & Donnelly, V. (2012). Teacher education for inclusion in Europe: Challenges and opportunities. *Future directions for inclusive teacher education*, 192-202.
- [30] Yoshida, K., & Van der Walt, J. L. (2018). The policy-implementation-results linkage for education development and aid effectiveness in the Education 2030 era. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 39-55.
- [31] Zeidler, D. L. (2016). STEM education: A deficit framework for the twenty first century? A sociocultural socioscientific response. *Cultural Studies of Science Education*, 11, 11-26.