

Représentations de l'établissement scolaire autonome chez les directeurs : Cas des écoles pionnières de la direction de Meknès (Maroc)

Mhamdi Alaoui Saida

Recherches Interdisciplinaire pour l'innovation en didactiques et en capital humain
Faculté des sciences de l'éducation
Université Mohamed V – Rabat - Maroc

El Hassani Aahd

Recherches Interdisciplinaire pour l'innovation en didactiques et en capital humain
Faculté des sciences de l'éducation
Université Mohamed V – Rabat - Maroc

El Omari Kaoutara

Recherches Interdisciplinaire pour l'innovation en didactiques et en capital humain
Faculté des sciences de l'éducation
Université Mohamed V – Rabat - Maroc

Résumé : L'autonomie scolaire, définie comme la capacité des établissements à prendre des décisions indépendantes dans leurs domaines de compétence, constitue un enjeu majeur des réformes éducatives contemporaines. Dans ce cadre, nous avons entrepris une recherche qualitative afin d'examiner les représentations de l'autonomie scolaire chez cinq directeurs d'écoles primaires de la direction provinciale de Meknès impliquées dans le programme de « l'école pionnière » qui s'inscrit dans le cadre de la feuille de route 2022-2026 du système éducatif marocain.

En se basant sur des entretiens semi-directifs comme outil méthodologique de collecte des données, l'étude a tenté d'analyser, les perceptions, attitudes et projections des directeurs concernant trois dimensions fondamentales de l'autonomie : financière, pédagogique et administrative. Les résultats révèlent des représentations contrastées, oscillant entre aspirations d'émancipation et appréhensions face aux contraintes systémiques. Cette tension illustre les défis complexes de la transition d'un modèle éducatif centralisé vers un système décentralisé, soulignant la nécessité d'un accompagnement progressif et d'une transformation culturelle profonde du management éducatif au Maroc.

Mots-clés Autonomie scolaire, écoles pionnières, décentralisation éducative, représentations sociales, Maroc.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.17041280>



1. INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, on a remarqué une transformation notable en management public avec la mise en place de politiques axées sur la décentralisation et la dérégulation [1], [2]. Ces évolutions dans l'organisation des pouvoirs se sont également reflétées dans le secteur éducatif. Dans de nombreux pays, les collectivités locales et les établissements scolaires se sont vu confier des responsabilités éducatives qui, autrefois, relevaient principalement de l'État central.

En fait, dans la plupart des pays développés, les responsabilités au sein des systèmes éducatifs ont été réorganisées [3], [4]. Cette redistribution s'est traduite par une décentralisation politique en faveur des autorités locales, une déconcentration vers des niveaux administratifs régionaux ou locaux, ainsi qu'un transfert direct de compétences aux établissements scolaires eux-mêmes.

La décentralisation au niveau local conduit à l'autonomie des établissements scolaires [5], [6], qui désigne leur aptitude à prendre des décisions et à gérer leur fonctionnement de manière indépendante, sans être soumis à un contrôle strict des autorités centrales.

Cette recherche s'inscrit dans la dimension psychologique du management, qui fournit aux managers des réponses adaptées pour les aider à accomplir leurs missions au sein de l'organisation. Dans de nombreuses situations, les managers prennent de mauvaises décisions en raison d'une méconnaissance du facteur humain. Pourtant, un bon manager doit être préparé à relever les défis humains, qui surpassent souvent les enjeux techniques et s'avèrent essentiels pour la performance des organisations. L'analyse des représentations offre un éclairage précieux sur les motivations des comportements individuels, permettant ainsi de mieux comprendre les acteurs, d'anticiper leurs réactions et de les accompagner efficacement face au changement.

Notre étude porte sur les représentations de l'autonomie chez les directeurs des écoles pionnières instaurées dans le cadre d'un programme spécifique de la feuille de route 2022-2026 au Maroc.

2. DEFINITION DES CONCEPTS CLES

2.1 Autonomie des établissements scolaires

Selon Larousse : du mot grec *autonomia*, l'autonomie est la situation d'une collectivité, d'un organisme public dotés de pouvoirs et d'institutions leur permettant de gérer les affaires qui leur sont propres sans interférence du pouvoir central. D'après son origine étymologique grecque, le terme "autonomie" désigne la capacité pour une personne, une communauté ou une entité de se gouverner elle-même en établissant ses propres règles, indépendamment d'une autorité extérieure. Ce concept implique une émancipation volontaire et affirmée face à un pouvoir central ou à une influence dominante, marquant ainsi une volonté de liberté et de responsabilité dans la gestion de ses affaires. En parlant des établissements scolaires, le concept d'autonomie trouve ses origines dans le mouvement « *School Improvement* » [7], un courant de gouvernance éducative qui met en avant l'idée que pour améliorer l'efficacité et la qualité de l'enseignement, il est essentiel de favoriser une dynamique participative au sein des établissements scolaires. Ce mouvement souligne que le rôle actif des enseignants est un levier clé : en leur donnant davantage de responsabilité et de liberté dans la gestion pédagogique et organisationnelle, on encourage leur engagement et leur créativité.

L'objectif est de créer un environnement scolaire où les enseignants, en collaboration avec les autres acteurs de la communauté éducative, peuvent adapter les pratiques éducatives aux besoins spécifiques des élèves, contribuant ainsi à un développement constant de l'école.

L'autonomie des écoles est une forme de gestion qui donne pouvoir de décision aux écoles sur leurs activités, y compris l'embauche et le licenciement du personnel, et l'évaluation des enseignants et des pratiques pédagogiques. La gestion d'une école autonome peut donner un rôle important au conseil de

gestion de l'établissement scolaire, représentant les intérêts des parents, dans la planification et l'approbation du budget, ainsi que d'avoir une voix/ou droit de vote dans les décisions concernant le personnel. En impliquant le conseil de gestion dans le fonctionnement de l'école, l'autonomie scolaire favorise la redevabilité [8].

L'autonomie des établissements scolaires a progressé dans le cadre de la politique de décentralisation [9], visant principalement à rapprocher les décisions de leur mise en œuvre, à prendre en considération les spécificités locales, à favoriser la participation des usagers à la gestion des services publics, à réduire la bureaucratie étatique, et à stimuler la créativité ainsi que l'innovation pédagogique. Selon l'OCDE [10] la décentralisation du mode de décision en administration de l'éducation se fait selon trois modes : L'autonomie complète, la prise de décision après consultation d'une autorité et la prise de décision selon les directives établies par une autorité supérieure.

Encore en 2012, l'OCDE précise, en donnant plus de détails, que les décisions dans le domaine éducatif peuvent être réparties en cinq niveaux distincts :

1. Les décisions prises de manière autonome par une autorité supérieure, sans aucune consultation préalable.
2. Les décisions prises par une autorité supérieure après consultation de l'établissement scolaire, permettant ainsi d'intégrer des avis locaux.
3. Les décisions prises par l'établissement scolaire dans les limites fixées par une autorité supérieure, offrant un cadre tout en laissant une certaine latitude.
4. Les décisions prises par l'établissement scolaire en collaboration avec d'autres établissements, dans une logique de concertation et de coordination inter-écoles.
5. Les décisions prises par l'établissement scolaire en toute autonomie, sans intervention extérieure [11].

Trois facteurs principaux expliquent l'intérêt croissant pour le transfert de compétences dans le secteur de l'éducation. Tout d'abord, les débats politico-économiques des années 1970 et 1980 ont fait voler en éclat le « consensus keynésien » occidental qui prônait un type de gouvernement centralisé et fort. Un repositionnement analogue s'est opéré en Russie et en Europe de l'Est. Cela a eu pour conséquence de redéfinir et de restreindre le rôle du gouvernement central en développant le marché. La mondialisation économique et financière a continué à affaiblir le pouvoir central. Entre-temps, les systèmes éducatifs à travers le monde ont vu doubler, voire tripler, leurs effectifs. L'accroissement du nombre des enseignants et des élèves a mis à rude épreuve la capacité des bureaucraties centralisées à maintenir la qualité de l'enseignement. Le mécontentement croissant de l'opinion publique a fait pression pour transférer le pouvoir de décision vers les instances locales. Enfin, l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication a permis d'intensifier le contrôle des systèmes éducatifs avec une gestion décentralisée. Un nouveau mode de gestion mettant davantage l'accent sur les résultats que sur les moyens a donné une importance accrue au renforcement des capacités locales en matière de prise de décisions [12].

En effet, l'autonomie des établissements scolaires s'inscrit dans une logique de modernisation des systèmes éducatifs, étroitement liée aux principes du Nouveau Management Public (NMP). Cette autonomie repose sur la délégation de responsabilités aux écoles, leur permettant de prendre des décisions dans des domaines tels que la gestion des ressources humaines, l'allocation budgétaire ou l'organisation pédagogique. Inspiré des pratiques managériales du secteur privé, le NMP vise à améliorer l'efficacité et la performance des services publics, y compris l'éducation, en favorisant la flexibilité, la responsabilisation et l'orientation vers les résultats [13]. Ainsi, l'autonomie des écoles est perçue comme un levier pour accroître leur réactivité face aux besoins locaux, encourager l'innovation et renforcer leur capacité à atteindre des objectifs définis. Toutefois, cette approche s'accompagne souvent de mécanismes d'évaluation et de reddition de comptes, ce qui peut engendrer une tension

entre la liberté d'action des établissements et la nécessité de répondre aux attentes des autorités et des parties prenantes.

Les travaux de recherche témoignent du fait que l'autonomie des établissements scolaires s'est souvent développée dans le cadre de réformes mettant en place, ici ou là, un principe de quasi-marché, comme un moyen de rassurer les usagers de l'école, et qu'elle a été et est encore associée à une approche managériale de la gestion publique. Et pourtant, la question de la mise en œuvre d'une autonomie plus grande suppose sans doute l'adoption de stratégies d'allocation de ressources en fonction du profil des élèves ou des écoles, ou encore des territoires [14]. L'autonomie peut être envisagée à plusieurs échelles et dans divers domaines. D'une part, elle concerne la gestion des ressources financières, ce qui inclut des aspects tels que la répartition des moyens alloués à une institution ou la capacité à collecter des fonds de manière indépendante. D'autre part, elle s'étend à la gestion des ressources humaines, avec des responsabilités comme le recrutement des enseignants, la décision d'octroyer des compléments de rémunération, ou encore la définition de politiques incitatives pour le personnel. Enfin, l'autonomie s'exprime aussi sur le plan pédagogique, englobant des choix cruciaux tels que les méthodes d'évaluation des élèves, la sélection du matériel didactique, notamment les manuels scolaires, la définition des programmes éducatifs, l'élaboration des grilles horaires, ainsi que l'implémentation de démarches expérimentales innovantes dans l'enseignement.

2.2 La notion de représentation

Depuis le XIX^e siècle, le concept de représentation s'impose comme un sujet d'étude central dans les sciences humaines. Initialement, cette notion trouve ses racines dans la philosophie. Selon Emmanuel Kant : « Les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible. » Il a « généralisé l'idée que pour connaître il faut à la fois s'intéresser à l'objet étudié et à l'homme qui l'étudie » [15]. Moscovici [16] propose la définition suivante : « Forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale ». Selon Jodelet [17] la représentation est « une forme de connaissance spécifique, les savoirs de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués (...). Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel, idéal. »

Ainsi, une représentation sociale présente cinq caractères principaux :

- Elle est toujours représentation d'un objet ;
- Elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept
- Elle a un caractère symbolique et signifiant ;
- Elle a un caractère constructif ;
- Elle a un caractère autonome et créatif
- Elle comporte du social.

Les représentations professionnelles sont construites et échangées par des acteurs et des groupes relevant du même champ professionnel. En ce sens, elles sont sociales mais il ne s'agit pas d'un savoir de sens commun ou de pensée naïve car les professionnels ont un rapport de connaissance, d'action et d'implication avec leurs activités professionnelles qui les différencie des autres catégories de la population [18]. Les représentations professionnelles sont définies comme étant des représentations liées au travail ou liées à la fonction exercée. Ainsi les rapports de travail structurent les interactions et ont pour conséquence la construction d'un système de représentations professionnelles [19].

3. PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Notre étude porte sur les écoles pionnières inscrites dans le cadre d'un programme spécifique de la feuille de route 2022-2026. L'année 2023-2024 a été en effet dédiée à l'expérimentation du modèle. Dans la direction de Meknès, cinq établissements primaires ont été sélectionnés pour cette expérimentation, et ce sont ces écoles qui font l'objet de notre étude. Le programme intégré du primaire touche 8 engagements de la feuille de route (cadre de déploiement 2023-2024) :

- Des programmes et des manuels scolaires favorisant l'acquisition des compétences fondamentales ;
- Un suivi et un accompagnement personnalisés pour aider les élèves à surmonter les difficultés d'apprentissage ;
- Une formation d'excellence tournée vers la pratique ;
- Des conditions de travail améliorées ;
- Un système de gestion de carrière incitatif et valorisant ;
- Des établissements accueillants, bien équipés et utilisant le numérique ;
- Un directeur au leadership renforcé ;
- Un esprit de coopération entre les acteurs.

Le projet des écoles pionnières du Maroc est une initiative visant à moderniser les programmes d'enseignement et à fournir un environnement éducatif moderne et avancé aux apprenants. En mettant l'accent sur la qualité de l'enseignement, la formation des enseignants et l'adaptation aux besoins des élèves, ce projet aspire à offrir une éducation de qualité à tous les enfants du pays, contribuant ainsi à leur épanouissement et à leur réussite scolaire. Le projet s'inscrit dans le cadre de la transformation inclusive dans le secteur de l'éducation au Maroc et attribue la réussite grâce aux techniques d'apprentissage modernes. Parmi ces techniques figurent les suivantes :

***Enseigner au bon niveau** : l'approche pour enseigner au bon niveau le TARL (teaching at the right level). Il s'agit d'une technique éducative visant à identifier les besoins de chaque apprenant individuel afin d'améliorer ses résultats scolaires. Cette approche est basée sur l'idée que les élèves d'une section n'ont pas le même niveau d'acquisitions et de compétences pour leurs différents niveaux.

***L'enseignement explicite** : cette approche vise à améliorer les apprentissages des élèves en rendant l'enseignement plus clair, structuré et centré sur l'élève.

En outre, pour le projet des écoles pionnières, il est à mentionner que les programmes et les méthodes sont standardisés et fournis aux enseignants (ceux-ci ont été accompagnés par un programme des formations nécessaires et travaillent dorénavant selon le principe de spécialisation). D'un autre côté, les écoles pionnières sont certifiées d'un Label Qualité. Il s'agit d'une reconnaissance officielle accordée aux établissements qui respectent des normes élevées en matière de gestion, d'enseignement et d'environnement scolaire. Elle vise à encourager l'innovation, l'excellence pédagogique et l'amélioration continue. Ce label valorise les efforts des écoles qui mettent l'élève au centre de leur projet éducatif et contribuent à rehausser la qualité globale du système éducatif marocain.

Par ailleurs, les directeurs jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre de l'autonomie dans les établissements scolaires. Alors, nous nous interrogeons sur comment les directeurs marocains se représentent l'école autonome et son évolution dans le futur ?

Pour traiter cette problématique, deux questions de recherche sont formulées :

- **Question de recherche 1** : Quelles sont les représentations de l'autonomie (financière, pédagogique, administrative et dans la gestion des ressources humaines) des établissements scolaires actuellement et dans le futur chez les directeurs ?

- **Question de recherche 2** : Quelles sont les représentations du niveau de l'autonomie actuellement et dans le futur chez les directeurs ? (sachant que les niveaux de l'autonomie selon l'OCDE sont ceux que nous avons déjà présentés auparavant).

4. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour mener notre enquête sur le terrain (entre mars et mai 2024), nous avons choisi d'utiliser la méthode de l'entretien semi-directif. Ce type d'entretien offre un équilibre entre structure et liberté d'expression : l'interviewer établit un cadre général en définissant des thèmes ou des questions principales, tout en laissant la personne interrogée s'exprimer spontanément et développer ses réponses. Cette approche permet d'explorer en profondeur le contenu des représentations, notamment en recueillant des informations sur les connaissances, les opinions et les attitudes de l'interviewé concernant le sujet étudié. De plus, l'entretien semi-directif se déroule dans une situation d'interaction dynamique, où la relation entre l'interviewer et l'interviewé joue un rôle important. Pour préparer les entretiens, nous avons choisi de les introduire à l'aide de deux types de consignes [20] : D'une part, la consigne de contact, par laquelle nous avons précisé les données générales sur notre recherche (but de l'étude, thème général, lieu et durée ...), le but était en fait de motiver l'interlocuteur et d'obtenir son engagement de participer à l'étude. D'autre part, la consigne inductrice : dans laquelle nous avons annoncé le thème, l'objectif et la durée de l'entretien. Nous avons essayé de choisir des mots précis, clairs de manière à ce qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur le sujet à traiter. Après avoir présenté les consignes, nous sommes passés au déroulement concret de l'entretien. Nous avons utilisé différents types de feedback, tels que les relances, les questions spontanées et les questions préalablement préparées. De manière générale, les consignes sont uniformes pour tous les entretiens. Nous avons posé les questions dans le même ordre et veillé à encourager les participants à approfondir leurs idées, soit par des relances, soit par des invitations à explorer certains aspects de leur réflexion.

Pour répondre aux questions de notre recherche nous avons posé aux directeurs les questions suivantes :

Pour vous, qu'est-ce qu'un établissement scolaire autonome ?

Est-ce que pensez-vous que l'autonomie est importante pour la bonne gouvernance d'un établissement scolaire ?

Comment vous voyez l'évolution de l'autonomie des établissements scolaires à l'avenir ?

Quelles sont les obstacles qui entravent l'exercice de l'autonomie dans votre établissement ?

5. RESULTATS

Il s'agit de présenter les résultats de notre étude concernant les représentations de cinq directeurs d'écoles pionnières sur l'autonomie des établissements scolaires, son état actuel et son évolution dans le futur. Les entretiens révèlent des visions contrastées, influencées par les contraintes administratives, les politiques éducatives et les attentes locales.

5.1 Représentations de l'autonomie chez les directeurs (QR 1)

5.1.1 Autonomie financière

Actuellement : Les directeurs reconnaissent une autonomie limitée. Ils peuvent gérer des budgets spécifiques (exemple : projets d'établissement), mais sous contrôle strict des autorités supérieures. Exemple : Nous choisissons les projets, mais les dépenses doivent respecter les cadres imposés. **Contrôle strict** : Les budgets sont alloués par le ministère ou les académies, avec des restrictions sur les dépenses (exemple : interdiction de dépenser en dehors des postes prévus).

Procédures lourdes : quelques activités nécessitent des validations multiples (exemple : demandes d'autorisation pour des activités avec des partenaires extérieurs). Exemple : Un directeur évoque la nécessité de fournir des "devis contradictoires" pour les achats, ce qui alourdit la gestion.

Perspectives futures : Certains espèrent une plus grande flexibilité (exemple : simplification des procédures), tandis qu'un directeur craint que l'autonomie totale mène à des abus (exemple : gestion opaque des fonds publics).

Certains directeurs aimeraient gérer des budgets sans contraintes excessives et avec une plus grande flexibilité. (Exemple : simplification des procédures pour les petites dépenses). D'autres estiment qu'une autonomie totale risquerait de mener à des malversations sans un cadre strict.

5.1.2 Autonomie pédagogique

Actuellement : Très restreinte. Les programmes et méthodes sont dictés par le ministère. En fait, les enseignants suivent des directives nationales, avec peu de marge pour adapter les contenus, les méthodes pédagogiques (exemple : TARL, l'enseignement explicite) sont imposées par le ministère.

(exemple : les écoles pionnières suivent un modèle imposé, par exemple les enseignants appliquent des fiches pédagogiques prédéfinies, sans marge de manœuvre.).

Perspectives futures : Certains directeurs voudraient ajuster les programmes aux besoins des établissements et adopter des méthodes spécifiques comme la classe inversée. Toutefois, selon les directeurs interviewés, la tradition centralisatrice du système éducatif marocain rend difficile une vraie décentralisation pédagogique.

5.1.3 Autonomie administrative et gestion des RH

Actuellement : Recrutement/évaluation : aucune autonomie (exemple : les directeurs ne peuvent pas recruter, licencier ou évaluer librement leurs enseignants, les sanctions ou promotions dépendent des autorités supérieures).

Gestion quotidienne : quelques marges. Certaines tâches (congés, absences) sont gérées localement, mais sous supervision hiérarchique.

Perspectives futures : Des attentes pour une délégation accrue en s'inspirant des expériences étrangères, mais des craintes liées aux mentalités des acteurs éducatifs. Toutefois, il existe des freins structurels qui limitent l'autonomie des écoles, par exemple, l'absence de ressources humaines dédiées (exemple : assistants sociaux, psychologues, assistants administratifs). En fait le directeur est absorbé par les opérations quotidiennes, sans temps pour réfléchir à d'autres aspects.

5.2 Représentations du niveau de l'autonomie chez les directeurs (QR 2)

Le tableau 1 ci-dessous présente une synthèse des représentations du niveau de l'autonomie actuel et futur chez les directeurs d'écoles selon la typologie de l'OCDE que nous avons déjà présenté.

Tableau 1 : Niveau d'autonomie actuel et futur (selon la typologie OCDE)

Niveau OCDE	Description	Cas marocain actuel	Perspectives futures
Niveau 1	Décisions imposées sans consultation	Certaines directives ministérielles (ex. : programmes scolaires)	Peu de changement attendu
Niveau 2	Décisions prises après consultation des écoles	Conseils d'établissement (avis consultatifs)	Renforcement souhaité des consultations
Niveau 3	Décisions locales dans un cadre défini	Gestion partielle des budgets et projets	Objectif réaliste à moyen terme
Niveau 4	Collaboration entre établissements	Rare (ex. : échanges informels entre directeurs)	Développement possible via des réseaux d'écoles
Niveau 5	Autonomie totale	Absente (crainte de désorganisation)	Non envisagée

Actuellement : Le Maroc se situe entre les niveaux 2 et 3, avec une tendance à la consultation sans réelle délégation.

Futur : Une évolution vers le niveau 3-4 est possible, notamment via :

Une plus grande marge de manœuvre dans la gestion des projets.

Une coordination renforcée entre écoles (exemple : mutualisation des ressources).

Rôle de l'autonomie dans la bonne gouvernance selon les directeurs :

Nous constatons à travers les entretiens menés auprès des directeurs d'écoles pionnières que ceux-ci avancent plusieurs avantages de l'autonomie qui peuvent améliorer la gouvernance des écoles. Par exemple, une implication des différents acteurs locaux à travers les conseils d'établissements pouvait jouer un rôle plus actif si leurs avis étaient mieux pris en compte. De plus, certains directeurs aimeraient expérimenter des méthodes pédagogiques adaptées afin de participer à l'innovation du domaine pédagogique. Enfin, un directeur d'une école rurale montre le rôle primordial du relationnel dans la gestion des écoles. En fait, il avance qu'il a pu obtenir des bus scolaires grâce à ses relations locales, ce qui aurait pris des années via les procédures officielles. Par ailleurs, les directeurs identifient quelques anomalies qui risquent d'entraver la bonne gouvernance. Par exemple, les écoles rurales désavantagées pourraient être pénalisées si l'autonomie n'est pas accompagnée des moyens nécessaires. En outre, beaucoup de directeurs sont formés en administration et non pas au leadership, ainsi il faut renforcer leurs compétences en gestion financière et pédagogique.

En conclusion, les directeurs, sujets de notre étude, perçoivent l'autonomie comme un levier pour améliorer la gouvernance scolaire, mais soulignent des obstacles majeurs, tels que la centralisation persistante (ministère, académie), le manque des ressources humaines qui peuvent aider le directeur dans la gestion de l'établissement et les résistances culturelles (habitudes de dépendance hiérarchique). Les directeurs prévoient qu'une autonomie graduelle (niveau 3-4 de l'OCDE) semble réaliste, toutefois sa réussite dépendra d'une part, d'une décentralisation accompagnée (formation, outils de

gestion) et d'autre part, d'une collaboration renforcée entre écoles et partenaires locaux (collectivités, associations).

6. DISCUSSION

Les résultats révèlent une tension fondamentale entre les aspirations d'autonomie des directeurs et les contraintes structurelles du système. Cette dichotomie illustre les défis de la transition d'un système centralisé vers un modèle décentralisé. L'analyse des données met en évidence un paradoxe central : tandis que les directeurs d'établissement expriment un désir manifeste d'autonomie accrue dans leur gestion quotidienne, ils se heurtent simultanément à un ensemble de contraintes systémiques qui limitent leur marge de manœuvre. Cette tension s'articule autour de plusieurs dimensions :

Dimension administrative : les directeurs aspirent à une flexibilité dans la gestion des ressources humaines et financières, mais demeurent contraints par des procédures bureaucratiques rigides et des circuits de validation hiérarchiques complexes. Cette situation génère une frustration palpable, particulièrement visible dans les établissements où les besoins locaux nécessitent des adaptations rapides.

Dimension pédagogique : L'autonomie souhaitée en matière de projet éducatif se confronte aux exigences curriculaires nationales et aux évaluations standardisées. Les directeurs se trouvent devant l'obligation de respecter les cadres prescriptifs imposés par l'administration centrale.

Dimension relationnelle : La volonté d'établir des partenariats locaux et de développer une gouvernance participative rencontre les résistances liées aux habitudes institutionnelles et aux rapports de pouvoir établis au sein du système éducatif.

Les résultats obtenus dans cette étude montrant la centralisation du système éducatif marocain et par conséquent le faible niveau d'autonomie des écoles pionnières dans les trois dimensions : financière, administrative et pédagogique sont cohérents avec d'autres études approfondies [21], [22], [23]. L'OCDE [21] a révélé, dans son rapport du PISA 2022, que la nomination et le licenciement des enseignants incombent généralement aux directeurs d'école, mais dans certains systèmes scolaires comme le Maroc, ces tâches relevaient principalement des autorités régionales. Aussi, le choix du matériel pédagogique à utiliser relève généralement de la compétence des enseignants, mais au Maroc, c'est l'autorité nationale qui a assumé la responsabilité dans ce domaine [21]. Le conseil d'administration de l'école était l'acteur clé dans la détermination des politiques disciplinaires des élèves au Maroc alors que cette tâche est généralement effectuée par les directeurs d'école et les enseignants [21].

Dans le même sens, Feiger [22] a affirmé que malgré que le système éducatif marocain combine les deux modes de gouvernance centralisé et décentralisé mais demeure principalement centralisé. En outre, selon le rapport de l'INE [23], bien que la vision stratégique 2015-2030 et la loi-cadre 51-17 soulignent l'importance d'une décentralisation accrue afin de permettre aux établissements scolaires d'adapter leur fonctionnement aux réalités locales, cependant, dans les faits, la mise en œuvre du projet des « écoles pionnières » reste largement centralisée. Les décisions liées aux orientations stratégiques, aux approches pédagogiques ainsi qu'aux dispositifs de suivi et d'évaluation sont majoritairement prises au niveau central. Il en va de même pour l'affectation des ressources et l'octroi de financements ciblés, qui relèvent principalement de l'administration centrale. Dans ce contexte, bien que le rôle des académies régionales et des directions provinciales soit reconnu comme crucial, leur implication concrète demeure limitée. Par ailleurs, les directeurs d'établissements et les enseignants disposent d'une autonomie restreinte, ce qui réduit leur capacité à adapter les actions aux besoins locaux et à optimiser l'usage des ressources selon les spécificités de chaque école [23].

Par ailleurs, les niveaux d'autonomie mesurés dans cette étude sont loin des pays de l'OCDE. Toutefois, ils s'approchent de ceux enregistrés au niveau des pays européens voisins à savoir l'Espagne et le Portugal. En effet, en ce qui concerne l'autonomie scolaire, en Europe et dans l'OCDE, les chefs d'établissement évoluent d'une centralisation à une décentralisation de leurs systèmes éducatifs [24]. Cependant, cette évolution est peu développée en Espagne et au Portugal, ce qui rend évident le fossé entre les promesses d'autonomie et la réalité.

Au Portugal et en Espagne, 77 % des décisions sont prises au niveau national ou régional. Les directeurs d'école espagnols ne prennent que 10 % des décisions en matière d'éducation, et les directeurs portugais seulement 15 %, de sorte que les décisions les plus importantes en matière d'éducation continuent d'être prises au niveau du gouvernement central dans les deux pays [25]. En Espagne, les décisions des directeurs concernent essentiellement l'organisation, l'enseignement et les ressources, mais sont inexistantes en matière de planification et de structures, et très limitées en termes de gestion du personnel [26]. Gairín [27] a conclu que les bases de l'autonomie sont minimales et que le pays reste loin derrière le reste de l'Europe. Au Portugal, Flores et Lynne Derrington [28] ont conclu que la liberté d'embaucher ou de licencier des enseignants ou de gérer le programme général est quasi inexistante. Et Savvides et al. [29] ont déclaré que les éducateurs portugais considèrent l'autonomie scolaire comme une fiction nécessaire, reste valable et pertinente dans le cas portugais actuel.

En somme, nous pouvons déduire de cette étude que les directeurs des écoles pionnières aspirent à une autonomie modérée (niveau 3-4 de l'OCDE), mais craignent les dérives d'une décentralisation brutale. D'un autre côté, ils perçoivent l'autonomie financière et pédagogique comme un levier pour améliorer la gouvernance au sein des écoles pionnières, mais le succès de celle-ci dépendra de l'accompagnement de l'Etat. A cet effet, le développement de l'autonomie scolaire dans les établissements scolaires marocains est impératif dans le sens où plusieurs études montrent que globalement, les systèmes scolaires performants ont accordé davantage de responsabilités aux directeurs d'école et aux enseignants [21]. Les analyses au niveau du système montrent que les élèves ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques (PISA 2022) dans les systèmes éducatifs qui ont accordé plus d'autonomie aux écoles [21]. Cependant, la littérature suggère qu'accorder une plus grande autonomie aux écoles ne produit pas nécessairement les résultats escomptés, soit parce que les écoles manquent de mécanismes efficaces d'assurance qualité et de responsabilisation, soit parce que le personnel scolaire n'est pas suffisamment qualifié pour tirer pleinement parti de ces responsabilités accrues [30]. D'où la nécessité d'un accompagnement dans cette transition progressive de la gouvernance des niveaux centraux et régionaux aux écoles afin d'avoir des enseignants hautement qualifiés et de chefs d'établissement compétents qui puissent tirer pleinement parti de l'autonomie et par là engendrer un impact positif sur les performances de leurs élèves. A ce niveau, nous recommandons de donner plus d'autonomie à ces écoles pilotes avant de procéder à une généralisation. Il serait plus pertinent de commencer d'abord par le renforcement de l'autonomie financière des écoles. Dans ce sens, il faut renforcer les outils de gestion (par ex. logiciel de suivi budgétaire) ainsi que faire bénéficier les directeurs des formations continues et de l'appui des cadres administratifs pour bien développer la gestion financière de leurs écoles et alléger la charge administrative qu'ils assument.

Ensuite, améliorer l'autonomie pédagogique régionale en concertation avec les enseignants afin de préparer la délégation de cette responsabilité pédagogique en particulier le matériel et les méthodes pédagogiques aux enseignants des écoles pionnières. Et dernièrement, nous préconisons une collaboration effective entre les écoles du même bassin afin de mutualiser les bonnes pratiques managériales.

Enfin, notons que les résultats de cette étude qualitative ne peuvent pas être généralisés aux écoles pionnières des autres régions marocaines. D'où, la nécessité de réaliser des recherches supplémentaires auprès des autres écoles pionnières marocaines pour identifier les représentations

sociales de l'autonomie chez leurs directeurs ainsi que leurs niveaux d'autonomie selon la même grille de l'OCDE. Aussi, la réalisation de cette même étude auprès des écoles privées marocaines peut enrichir la compréhension de l'autonomie dans le système éducatif marocain et mesurer l'impact du développement de l'autonomie en particulier celle relative à la gestion des ressources sur les résultats scolaires des élèves marocains.

7. CONCLUSION

L'autonomie scolaire au Maroc se présente comme un défi complexe nécessitant une approche nuancée et progressive. Les représentations des directeurs d'écoles pionnières révèlent une maturité dans l'appréhension des enjeux, mais soulignent également l'importance d'un accompagnement renforcé pour réussir cette transformation majeure du système éducatif. Le succès de cette réforme dépendra largement de la capacité du système à concilier autonomie locale et cohérence nationale, innovation pédagogique et équité éducative, responsabilisation des acteurs et soutien institutionnel. Cette recherche invite finalement à concevoir l'autonomie scolaire non pas comme un objectif en soi, mais comme un moyen au service de l'amélioration de la qualité éducative et de la réussite de tous les élèves marocains. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'ambition de construire une école véritablement au service du développement humain et social du Maroc. Cette étude met en lumière la complexité des représentations de l'autonomie scolaire chez les directeurs d'écoles pionnières marocaines. Si l'aspiration à une plus grande autonomie est partagée, elle s'accompagne de préoccupations légitimes concernant les capacités de gestion et les risques de dérives.

REFERENCES

- [1] Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 43-55.
- [2] Pelletier, G. (2001). La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur. *Éducation et francophonie*, 29(2), 151-168.
- [3] Hougua, B. A. (2021). La temporalité de l'État réactif : Élités d'urgence et résistance à l'entropie dans les politiques éducatives au Maroc. *Revue des Études Politiques et Sociales*, 1(01).
- [4] Naitami, K., & Ourahay, M. (2025). Proposition d'un cadre de référence des acquis d'apprentissage : Cas du programme scolaire marocain. *SHS Web of Conferences*, 214, 01033. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202521401033>.
- [5] Elasmaoui, A., & El Omari, K. (2022). L'évaluation des établissements scolaires au Maroc; enjeux actuels et perceptions des acteurs. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Éducative*, 7(7), 298-318.
- [6] Azizoun, M., & Brahim, O. (2022). Pilotage et évaluation des établissements scolaires au Maroc, vers une culture d'indicateur. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Éducative*, 7(7), 383-409.
- [7] Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge/Falmer.
- [8] Banque Mondiale. (2015). *Rapport national, Maroc: Autonomie et redevabilité des établissements scolaires*.
- [9] Mbarushimana, V. (2015). **État d'avancement de la politique de décentralisation de l'éducation : La Province de Kigali-Ngali, Rwanda en 2004**. Éditions universitaires européennes.
- [10] OCDE. (1994). *Le processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE*.
- [11] OCDE. (2012). *Regards sur l'éducation*.
- [12] Souali, M. (2010). *Les politiques de l'éducation : fondements et gestion*. Publications revue des sciences de l'éducation, n° 21.
- [13] Mhamdi Alaoui, S., El Omari, K., & EL Mellouki, S. (2024). Project-based Management in Educational Systems: Analysis of Its Implementation Strategies in light of the New Reforms of Educational Policies in Morocco. *International Journal of Strategic Management and Economic Studies (IJSMES)*, 3(4), 1255-1266. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13624906>.
- [14] Boisson-Cohen, M. (2016). *Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? *Note d'analyse 2017-2027**, décembre.
- [15] Ruano-Borbalan, C. (1993). Une notion clef des sciences humaines. *Sciences Humaines*, 27, avril.

- [16] Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. PUF.
- [17] Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). PUF.
- [18] Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- [19] Lorenzi-Cioldi, F. (1991). Pluralité d'ancrage des représentations professionnelles chez des éducateurs en formations et des praticiens. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*.
- [20] Lonescu, S., & Blanchet, A. (2006). *Psychologie sociale*. PUF.
- [21] OCDE. (2023). **PISA 2022 Results (Volume II): Learning During - and From - Disruption**. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- [22] Feiger, M. (2024). *Exploration des systèmes éducatifs centralisés et décentralisés dans le monde [Thèse, Collège d'éducation]*. https://via.library.depaul.edu/soe_etd/278.
- [23] Instance Nationale d'Évaluation du Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique (INE-CSEFRS). (2025). *Évaluation externe de la phase expérimentale du projet des « écoles pionnières »*.
- [24] Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2016b). *PISA 2015 results (volume II): policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- [25] Tintoré Mireia, Joaquín Gairín, Ilidia Cabral, José Matías Alves & Rosário Serrão Cunha. (2022). Management model, leadership and autonomy in Portuguese and Spanish public schools: A comparative analysis. *Cogent Education*, 9(1), 2105553. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105553>
- [26] Gargallo, S., Ángel.M. (2015). *La autonomía de la escuela pública*. PhD diss., Universidad de Zaragoza.
- [27] Gairín, J. (2020). *L'Autonomia Dels Centres Educatius o l'Autonomia Institucional. Segona Part*. *Fórum*, 51, 5-10.
- [28] Flores, M. A., & Derrington, M. L. (2017). School principals' views of teacher evaluation policy: lessons learned from two empirical studies. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 416-431. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1094144>
- [29] Savvides, N., Milhano, S., Mangas, C., Freire, C., & Lopes, S. (2021). 'Failures' in a failing education system: comparing structural and institutional risk factors to early leaving in England and Portugal. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 789-809. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2002831>
- [30] Hanushek, E., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>