

Clarification des objectifs et attentes partagées dans la phase pilote du Projet d'Établissement Intégré au Maroc : une analyse à partir de la théorie du changement

Hamid Zahir¹, Mohammed Bougroum² and Abdelilah Sadqaoui³

¹ Doctorant en sciences économiques à la FSJES, Laboratoire INREDD, Université Cadi Ayyad de Marrakech

² Professeur en sciences économiques à la FSJES, Laboratoire INREDD, Université Cadi Ayyad de Marrakech

³ Doctorant en sciences économiques à la FSJES, Laboratoire INREDD, Université Cadi Ayyad de Marrakech

Résumé : Cette étude analyse la clarification des objectifs et des attentes partagées par les acteurs durant la phase pilote du Projet d'Établissement Intégré (PEI) au Maroc, en mobilisant la théorie du changement comme cadre analytique. Considérée comme une condition initiale déterminante de la chaîne causale du changement, cette clarification vise à assurer la cohérence entre orientations stratégiques et pratiques éducatives locales avant toute généralisation du dispositif. L'analyse porte sur la région de Marrakech-Safi et repose sur une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs menés auprès de directeurs d'établissements impliqués dans l'expérimentation du PEI dans le cadre du projet « Modèle Lycée Attahadi » assuré par le Millennium Challenge Account- Morocco (MCA). Les données ont été traitées à l'aide d'outils lexicométriques, incluant le nuage de mots, l'analyse de similitude et l'analyse factorielle des correspondances. Les résultats montrent que, si les objectifs du PEI sont globalement identifiés et reconnus comme légitimes, leur compréhension opérationnelle demeure hétérogène et marquée par des zones d'ambiguïté. Cette clarification incomplète fragilise les mécanismes intermédiaires du changement et limite l'appropriation collective du projet par les acteurs de terrain. L'étude met ainsi en évidence les tensions entre prescriptions institutionnelles et capacités locales de mise en œuvre, soulignant le rôle central de la phase pilote comme espace d'apprentissage et d'ajustement. Les enseignements tirés invitent à considérer la clarification des objectifs non comme un acte formel, mais comme un processus continu, indispensable pour sécuriser la transition entre expérimentation et généralisation du PEI.

Mots-clés : Projet d'Établissement Intégré, théorie du changement, phase pilote, clarification des objectifs, gouvernance éducative, Maroc.

1. Introduction

La phase préalable à la généralisation d'un dispositif de réforme éducative constitue un moment stratégique dans la trajectoire des politiques publiques. Dans le cadre de la théorie du changement, cette phase, communément qualifiée de phase pilote ou d'expérimentation, vise à tester non seulement les outils et les modalités d'action, mais aussi la robustesse des hypothèses causales qui relient les objectifs stratégiques aux transformations attendues sur le terrain. Parmi ces hypothèses, la clarification des objectifs et des attentes partagées par les acteurs occupe une place centrale, en tant que condition

initiale de cohérence et de coordination de l'action collective. Une compréhension explicite et partagée des finalités du projet permet de réduire les ambiguïtés interprétatives, de sécuriser l'engagement des parties prenantes et de renforcer l'alignement entre niveaux décisionnels et opérationnels. À l'inverse, lorsque les objectifs restent flous ou insuffisamment traduits, la chaîne causale du changement se fragilise, limitant la capacité du dispositif à produire les effets attendus. Dans les projets à dimension participative, cette clarification revêt une importance accrue, car elle conditionne la mobilisation des acteurs locaux et leur appropriation du projet. La phase pilote apparaît ainsi comme un espace clé de mise en sens collective, où les objectifs doivent être discutés, ajustés et contextualisés afin de garantir leur pertinence et leur faisabilité avant toute généralisation.

Dans le contexte marocain, et plus particulièrement dans la région de Marrakech-Safi, et dans le cadre du projet « Modèle Lycée Attahadi » assuré par le Millennium Challenge Account (MCA Morocco), le Projet d'Établissement Intégré s'inscrit dans une dynamique de réforme visant à renforcer l'autonomie des établissements et à améliorer la gouvernance éducative. Le PEI mobilise une pluralité d'acteurs aux rôles, responsabilités et attentes différenciés, ce qui rend la clarification des objectifs d'autant plus déterminante. La phase pilote du projet constitue dès lors un terrain privilégié pour analyser les modalités concrètes par lesquelles les objectifs ont été formulés, compris et appropriés par les acteurs de terrain. Cette étude s'inscrit dans cette perspective en examinant les représentations sociales associées aux objectifs et aux attentes partagées autour du PEI, à travers une approche qualitative fondée sur des analyses lexicométriques. En mobilisant la théorie du changement, l'analyse cherche à comprendre dans quelle mesure la phase pilote a permis de stabiliser une vision commune du projet et de sécuriser les mécanismes intermédiaires nécessaires à sa réussite. L'enjeu est d'évaluer si cette clarification a effectivement joué son rôle de levier structurant, ou si des zones d'ambiguïté persistent, susceptibles d'affecter la transition entre expérimentation et généralisation du dispositif.

2. Revue de littérature

La clarification des objectifs dans le cadre de la théorie du changement suppose l'élaboration d'une vision partagée qui dépasse les proclamations politiques générales pour se traduire en repères opérationnels communs. Fullan (2007) souligne que la réussite d'une réforme éducative repose sur la construction d'une cohérence systémique permettant d'aligner les intentions stratégiques avec les pratiques effectives. En l'absence d'une orientation clairement définie et collectivement comprise, les actions engagées tendent à se disperser, générant des formes de fragmentation organisationnelle et de résistance au changement. Elmore (1979) complète cette perspective en proposant une logique de raisonnement inversé, fondée sur l'unité réelle de production de l'action éducative, à savoir la salle de classe. Selon cette approche, les objectifs stratégiques ne peuvent être pertinents que s'ils sont formulés à partir des conditions concrètes d'enseignement et d'apprentissage. Appliquée aux réformes éducatives, cette articulation implique que les objectifs doivent être à la fois porteurs d'une ambition macroscopique et traduisibles en attentes explicites au niveau des pratiques quotidiennes. Ainsi, une réforme visant la pédagogie différenciée ne peut se limiter à un principe général d'équité, mais doit préciser les attendus en matière de planification pédagogique, d'évaluation des élèves et de soutien institutionnel, afin d'éviter le décalage récurrent entre prescriptions centrales et réalités du terrain. L'élaboration participative des objectifs constitue un levier déterminant pour favoriser l'appropriation et la responsabilité collective des acteurs. Patton (2008) avance que la crédibilité et l'utilité d'une théorie du changement dépendent directement de l'implication de ses principaux utilisateurs dans sa conception, condition nécessaire à son usage effectif. Oster (1995) insiste, de son côté, sur la nécessité de construire une feuille de route partagée permettant d'aligner les parties prenantes autour d'une séquence causale explicite et réaliste.

Dans le champ éducatif, cette dynamique implique une collaboration étroite entre décideurs publics, corps d'inspection, directions d'établissement et enseignants afin de clarifier non seulement les finalités poursuivies, mais également les modalités et les temporalités de leur mise en œuvre. Une réforme des rythmes scolaires, par exemple, ne saurait se réduire à l'énoncé d'un objectif de meilleure réussite des élèves sans intégrer les contraintes professionnelles des enseignants, les attentes des familles et les capacités organisationnelles des collectivités territoriales. La co-construction des objectifs permet ainsi de produire un ensemble d'attentes négociées, réduisant les conflits d'interprétation et renforçant la lisibilité de l'action publique. La traduction des objectifs clarifiés en attentes réalistes pour les praticiens suppose une attention particulière portée aux capacités organisationnelles et aux contextes locaux. Hargreaves et Fink (2006) mettent en garde contre les effets délétères d'attentes élevées imposées sans développement concomitant des capacités collectives des établissements, lesquelles conduisent à l'épuisement professionnel et à des pratiques de conformité formelle. Hopkins (2007) souligne, dans une perspective systémique, que les attentes doivent être différenciées selon le niveau de développement des écoles afin d'éviter une application uniforme produisant des inégalités de mise en œuvre. Dans le cadre de réformes nationales, cette approche conduit à adapter les exigences aux réalités territoriales. Une politique d'inclusion scolaire ambitieuse, par exemple, ne peut formuler les mêmes attentes pour un établissement disposant de ressources spécialisées et pour une école rurale isolée. La théorie du changement gagne ainsi en pertinence lorsqu'elle intègre une matrice d'attentes contextualisées et anticipe explicitement les investissements nécessaires en formation, en temps et en accompagnement.

La théorie du changement requiert l'instauration de mécanismes de rétroaction permettant d'ajuster en continu les objectifs et les attentes à partir de l'expérience de mise en œuvre. Bryk (2015) insiste sur l'importance de cycles itératifs de planification, d'action, d'observation et de réflexion, favorisant un apprentissage organisationnel continu. Mintrop (2016) montre que des attentes figées, centrées exclusivement sur des résultats standardisés, peuvent conduire à des comportements de contournement et à une érosion de la confiance entre acteurs. Dans le cadre d'une réforme curriculaire, cela implique que les objectifs relatifs, par exemple, à l'intégration du numérique soient régulièrement réexaminés à partir des retours des enseignants et des apprentissages effectifs des élèves. La clarification des objectifs ne constitue donc pas un acte initial et statique, mais un processus dynamique et évolutif. La théorie du changement devient ainsi un cadre d'apprentissage collectif, au sein duquel les attentes partagées se transforment à la lumière de l'évidence empirique, renforçant la légitimité et la pertinence de la transformation éducative engagée.

Malczewski (2016), Mausestagen (2013) et Riley (1980) convergent autour de l'idée que les réformes éducatives ne peuvent produire d'effets durables sans un travail explicite de clarification des objectifs et des attentes partagées. Chez Malczewski (2016), la notion de « collaboration interstitielle » montre comment des dispositifs de médiation ont été conçus pour réduire les écarts entre visions politiques locales et projets réformateurs nationaux, afin de stabiliser un socle commun d'objectifs éducatifs dans des contextes profondément inégalitaires. Cette démarche souligne que l'alignement minimal des finalités constitue une condition préalable à toute dynamique collective. Mausestagen (2013) insiste, pour sa part, sur le rôle de la confiance relationnelle dans la communauté scolaire, en montrant qu'elle facilite la compréhension mutuelle des attentes et soutient l'engagement dans le changement organisationnel. Cette confiance agit comme un mécanisme intermédiaire reliant les intentions de réforme aux pratiques effectives. Riley (1980) renforce cette perspective en critiquant les débats éducatifs centrés sur les moyens, au détriment des finalités, et en rappelant que l'absence d'objectifs clairement définis empêche l'émergence de solutions cohérentes. Cela implique que la clarification des

objectifs constitue un point de départ structurant, permettant de transformer des orientations générales en trajectoires d'action compréhensibles par les acteurs.

DuFour et al. (2005), Saltman (2010) et Edwards (2011) mettent en évidence que la formulation d'objectifs communs ne relève pas uniquement d'un exercice formel, mais s'inscrit dans des cadres organisationnels, idéologiques et sociaux qui orientent l'action. DuFour et al. (2005) montrent que les communautés d'apprentissage professionnel tirent leur efficacité de la définition volontaire d'objectifs partagés et d'attentes explicites, qui structurent la collaboration pédagogique et soutiennent le changement des pratiques. Cette approche suggère que la cohérence entre objectifs et modes d'action favorise la transformation collective. Saltman (2010) décrit, de son côté, la philanthropie de risque comme un vecteur de redéfinition des objectifs éducatifs, en introduisant des logiques issues du monde de l'entreprise, fondées sur la performance mesurable et la reproductibilité. Cette orientation implique une reconfiguration des attentes, où les finalités éducatives sont traduites en indicateurs opérationnels, modifiant les chaînes d'action envisagées. Edwards (2011) complète cette lecture en soulignant que les acteurs interprètent les tâches à partir d'« objets motive » façonnés par les pratiques sociales, ce qui conditionne leur compréhension des objectifs poursuivis. Cela implique que la réussite des réformes dépend de la manière dont les objectifs sont interprétés, appropriés et intégrés dans les pratiques quotidiennes.

Reckhow (2013), Irby et al. (2010) et Stoll et Fink (1999) soulignent que la clarification des attentes éducatives s'inscrit dans des rapports de pouvoir et des dynamiques culturelles qui influencent directement les trajectoires de réforme. Reckhow (2013) montre comment les fondations philanthropiques orientent les politiques éducatives en définissant des priorités à travers des financements ciblés, ce qui redéfinit les attentes en matière de performance et de responsabilité, tout en déplaçant le pouvoir décisionnel hors des institutions publiques. Cette reconfiguration implique que les objectifs ne sont pas neutres, mais intégrés à des mécanismes de gouvernance spécifiques. Irby et al. (2010) insistent sur la nécessité de clarifier les résultats attendus tout en laissant place à l'individualisation des parcours, ce qui permet de concilier standardisation des compétences et prise en compte de la diversité des apprenants. Cette articulation suggère une chaîne causale où des objectifs clairs guident l'action sans rigidifier les pratiques. Stoll et Fink (1999) rappellent que toute tentative d'amélioration scolaire qui ignore les conditions culturelles et organisationnelles est vouée à l'échec, impliquant que la clarification collective des objectifs doit accompagner la transformation de la culture scolaire pour produire des effets durables.

Booth et Ainscow (2002), Cooke et al. (2010) et Steffes (2012) montrent que la clarification des objectifs constitue un levier central de cohérence entre valeurs, pratiques et dispositifs institutionnels. Booth et Ainscow (2002), à travers l'Index pour l'Inclusion, proposent un cadre structuré permettant aux communautés scolaires de réfléchir collectivement à leurs cultures, politiques et pratiques, afin de développer des valeurs et des objectifs communs en faveur de l'inclusion. Cette démarche implique que l'alignement des attentes favorise la cohérence entre intentions et actions. Cooke et al. (2010), dans le champ de l'éducation médicale, soulignent que la transformation de la formation passe par une vision partagée des finalités, afin d'adapter les compétences développées aux besoins évolutifs des systèmes de santé. Cette perspective met en évidence le rôle des objectifs comme repères orientant les changements curriculaire. Steffes (2012) analyse la réforme éducative progressive comme un projet de construction étatique, où la clarification d'objectifs communs a permis de légitimer l'expansion de la scolarisation publique malgré des divergences profondes. Cela implique que la formalisation des objectifs agit comme un mécanisme de stabilisation des réformes dans des contextes institutionnels complexes.

Berwick et Finkelstein (2010), en articulation avec les apports précédents, prolongent cette réflexion en montrant que la clarification des attentes éducatives engage une redéfinition des rôles professionnels et des finalités de la formation. Ils soulignent que les médecins doivent être préparés à contribuer activement à l'amélioration des systèmes de santé, ce qui implique d'intégrer, dès la formation, des objectifs liés à la compréhension des dynamiques systémiques. Cette approche rejoint les travaux antérieurs en suggérant que les objectifs éducatifs ne se limitent pas à l'acquisition de compétences individuelles, mais structurent des trajectoires d'action collective. En mettant l'accent sur les effets attendus à différents niveaux, ces contributions montrent que la clarification des objectifs et des attentes partagées constitue un mécanisme central reliant intentions politiques, dispositifs organisationnels et pratiques professionnelles. Les réformes éducatives gagnent en cohérence lorsque les objectifs sont explicités, discutés et traduits en attentes compréhensibles par les acteurs. Cette logique permet de relier les orientations initiales aux effets intermédiaires observables, en soulignant que les changements produits résultent moins de prescriptions isolées que de chaînes d'action construites autour de finalités partagées.

Gaff (1980) souligne implicitement que toute réforme curriculaire dépourvue de stratégie explicite s'expose à des échecs récurrents, ce qui implique que l'absence de définition claire des objectifs empêche la constitution d'attentes communes et limite l'engagement des acteurs concernés. Cette perspective trouve un prolongement dans l'analyse historique de Balogh (2015), qui montre que la formulation d'objectifs partagés dans les politiques éducatives du XXe siècle dépendait d'une articulation entre acteurs publics et privés, condition nécessaire pour dépasser les résistances locales et construire une légitimité collective. L'implication est que la clarification des objectifs ne relève pas uniquement d'un exercice technocratique, mais d'un processus de négociation entre intérêts, valeurs et niveaux de gouvernance. Peterson et Deal (1998) complètent cette lecture en montrant que la culture scolaire, façonnée par des normes et des croyances accumulées, oriente concrètement la manière dont les objectifs sont compris et appropriés au sein des établissements. Il en découle que toute réforme éducative qui ignore cette culture risque de produire des objectifs formels déconnectés des pratiques. La clarification des objectifs constitue une étape intermédiaire essentielle reliant les intentions initiales de la réforme aux transformations attendues, conformément à une logique de chaînes causales telle que mobilisée par la théorie du changement.

Hord et Hirsch (2008) montrent que la mise en place de communautés d'apprentissage professionnel repose sur l'existence d'objectifs explicitement formulés et partagés, condition permettant d'aligner les pratiques collectives sur une finalité éducative commune. Cette idée est renforcée par Hord (2009), pour qui le travail collaboratif des enseignants ne peut se structurer durablement sans un but partagé servant de repère aux attentes professionnelles. L'implication directe est que l'absence de clarification des objectifs fragilise la cohérence des actions pédagogiques et limite la capacité des acteurs à se projeter dans un changement collectif. Lindquist (1978) apporte un éclairage complémentaire en introduisant la notion de propriété du changement, selon laquelle les acteurs doivent percevoir l'alignement entre les solutions proposées et leurs propres objectifs pour adhérer au processus. Cette adhésion conditionne la reconnaissance des attentes comme légitimes et acceptables. La clarification des objectifs ne constitue pas une étape isolée, mais un mécanisme structurant reliant la vision initiale de la réforme aux pratiques effectives des enseignants. Cette articulation progressive entre intention, appropriation et action correspond à une logique de transformation graduelle, où les objectifs partagés jouent un rôle de médiation central dans la dynamique de changement éducatif.

Borrego et Henderson (2014) mettent en évidence que l'émergence d'objectifs communs repose sur l'engagement d'un ensemble diversifié d'acteurs, notamment ceux directement impliqués dans la mise en œuvre des réformes. Cette implication souligne que la clarification des attentes résulte d'un

processus de négociation collective plutôt que d'une prescription unilatérale. Henderson et al. (2011) prolongent cette perspective en montrant que les réformes éducatives les plus transformatives sont celles qui construisent une vision collective partagée, favorisant l'émergence de nouvelles normes pédagogiques. Il en découle que l'implication active des enseignants constitue une condition pour que les objectifs soient compris comme des repères communs et non comme des injonctions externes. Dormant (2011), à travers son modèle de changement, insiste sur la prise en compte explicite des réactions des enseignants face à la vision proposée, ce qui permet d'ajuster les attentes dès les premières étapes du processus. La clarification des objectifs agit comme un dispositif de régulation entre vision institutionnelle et pratiques professionnelles. Cette fonction de régulation permet de relier les intentions initiales de la réforme aux ajustements observés en cours de mise en œuvre, conformément à une logique séquentielle où les effets intermédiaires orientent la trajectoire du changement.

Engeström (2011) propose une démarche d'intervention formative dans laquelle les acteurs définissent eux-mêmes les questions et les objectifs du changement, ce qui implique une clarification des attentes à partir de l'expérience concrète des participants. Cette approche met en évidence que les objectifs partagés émergent d'un travail collectif d'interprétation plutôt que d'une définition préalable figée. Roberts-Mahoney et al. (2016) montrent, à partir de l'analyse des technologies d'apprentissage personnalisé, que les réformes éducatives véhiculent des conceptions spécifiques de l'apprentissage, souvent alignées sur des logiques managériales, reconfigurant ainsi les attentes pédagogiques. L'implication est que la clarification des objectifs façonne non seulement les pratiques, mais aussi les finalités attribuées à l'éducation. Lozier et Covert (1982) soulignent enfin que l'absence d'objectifs partagés conduit les réformes à se limiter à des ajustements techniques sans portée éducative réelle. Ils mettent en avant la nécessité d'un dialogue élargi pour définir les compétences visées. La clarification des objectifs constitue un mécanisme central reliant visions, instruments et résultats attendus, permettant d'assurer la cohérence interne des réformes éducatives selon une logique de transformation progressive.

Boutinet (1992) et Le Cor (2011) convergent pour souligner que la clarification des objectifs constitue un moment décisif dans l'élaboration du projet d'établissement, bien qu'ils l'analysent selon des focales complémentaires. Pour Boutinet, l'explicitation des objectifs s'inscrit dans une logique méthodologique articulant diagnostic, négociation et programmation : les buts doivent émerger d'une analyse partagée des contraintes et des ressources, afin d'éviter à la fois l'idéalisme abstrait et la dérive techniciste. Les objectifs deviennent ainsi des régulateurs de l'action, intégrés à une temporalité et à des moyens identifiés. De son côté, Le Cor montre que, dans le cadre institutionnel issu des lois de décentralisation et de la loi d'orientation de 1989 en France, la clarification des objectifs répond à une exigence de cohérence entre orientations nationales et réalités locales, en s'appuyant sur un diagnostic partagé et une mobilisation collective des acteurs.

3. Méthodes

3.1. Objectif et population de l'étude

L'objectif principal de cette étude est d'analyser, dans le cadre de la phase pilote du Projet d'Établissement Intégré, les modalités de clarification des objectifs et des attentes partagées entre les différents acteurs impliqués dans sa mise en œuvre. Inscrite dans la théorie du changement, la recherche vise à examiner dans quelle mesure cette clarification constitue une condition initiale effective de la chaîne causale du projet, permettant de relier les orientations stratégiques aux pratiques organisationnelles et pédagogiques observées sur le terrain. Il s'agit plus précisément de comprendre

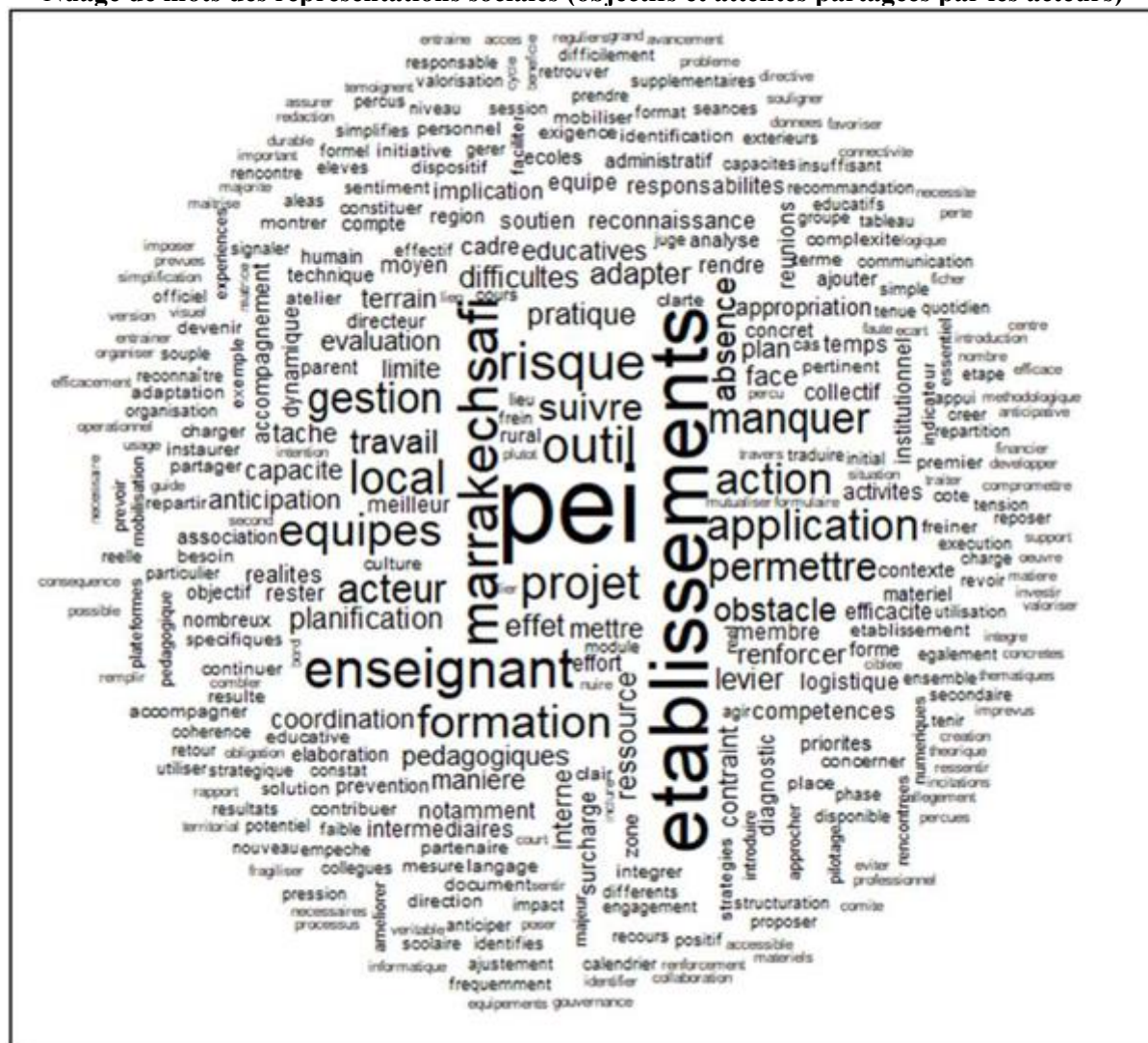
comment les acteurs de direction perçoivent les objectifs du PEI, comment ils interprètent les attentes institutionnelles qui leur sont adressées, et dans quelle mesure ces éléments ont favorisé ou limité l'appropriation du dispositif au niveau local. L'étude ne cherche pas à évaluer les résultats finaux du PEI, mais à interroger un moment amont du processus de réforme, souvent sous-analysé, à savoir la phase d'expérimentation préalable à la généralisation. En ce sens, l'analyse se concentre sur les représentations sociales, les discours et les expériences vécues par les acteurs clés, afin d'identifier les zones de clarté, d'ambiguïté ou de tension entourant les objectifs du projet. Cet objectif s'inscrit dans une logique d'apprentissage institutionnel, visant à éclairer les conditions sous lesquelles un dispositif éducatif peut être stabilisé et ajusté avant son déploiement à grande échelle.

La population de l'étude est composée de quatre directeurs d'établissements scolaires ayant participé activement à la phase pilote du Projet d'Établissement Intégré dans la région de Marrakech-Safi. Ces directeurs représentent chacun une direction provinciale distincte, ce qui permet de couvrir l'ensemble du périmètre territorial concerné par l'expérimentation régionale du PEI. Le choix de cette population repose sur un échantillonnage raisonné, fondé sur le rôle central des directeurs dans le pilotage, la coordination et la traduction opérationnelle des objectifs du projet au sein des établissements. En tant qu'interfaces entre l'administration centrale, les structures intermédiaires et les équipes pédagogiques, ils occupent une position stratégique pour analyser les processus de clarification des attentes institutionnelles. Les établissements retenus ont été sélectionnés parmi les vingt-huit engagés dans la phase pilote, en tenant compte de la diversité des contextes scolaires, notamment en termes de localisation, de ressources disponibles et d'expérience en matière de projets éducatifs. Cette population permet ainsi d'accéder à des discours informés, réflexifs et contextualisés sur les conditions concrètes de mise en œuvre du PEI. Elle offre un matériau empirique pertinent pour analyser la manière dont les objectifs ont été formulés, compris et appropriés durant la phase pilote, dans une perspective conforme à la théorie du changement.

3.2. Résultats du nuage de mots des représentations sociales

L'analyse du nuage de mots issu des représentations sociales relatives aux objectifs et aux attentes partagées autour du Projet d'Établissement Intégré met en évidence une structuration sémantique révélatrice des dynamiques d'appropriation du dispositif. La forte visibilité lexicale de termes tels que « PEI », « outil », « gestion », « planification », « application » ou encore « projet » traduit une reconnaissance explicite du caractère structurant du PEI en tant qu'instrument d'organisation de l'action éducative. Ces occurrences suggèrent que le projet est perçu comme un cadre formel capable d'ordonner les pratiques, de fixer des priorités et de soutenir une logique de pilotage local. Toutefois, cette dimension instrumentale est fortement contrebalancée par la récurrence de mots à connotation négative tels que « manquer », « absence », « obstacle », « risque », « complexité » ou « confusion », qui renvoient à des difficultés persistantes dans la compréhension et la mise en œuvre concrète des objectifs. Ces tensions lexicales traduisent un décalage entre l'intention stratégique du PEI et sa traduction opérationnelle sur le terrain. Elles révèlent également une surcharge perçue, associée à des exigences administratives élevées et à une insuffisance d'accompagnement méthodologique. Dans cette perspective, le nuage de mots met en lumière plusieurs leviers d'action publique, notamment pédagogiques et organisationnels, visant à clarifier les finalités du projet, à simplifier les outils mobilisés et à renforcer la lisibilité des attentes adressées aux équipes éducatives. La reconnaissance institutionnelle de l'engagement des enseignants et le personnel administratif et le reste des acteurs apparaît également comme un facteur clé pour transformer ces perceptions ambivalentes en dynamique d'adhésion collective.

Nuage de mots des représentations sociales (objectifs et attentes partagées par les acteurs)



Source : Auteurs

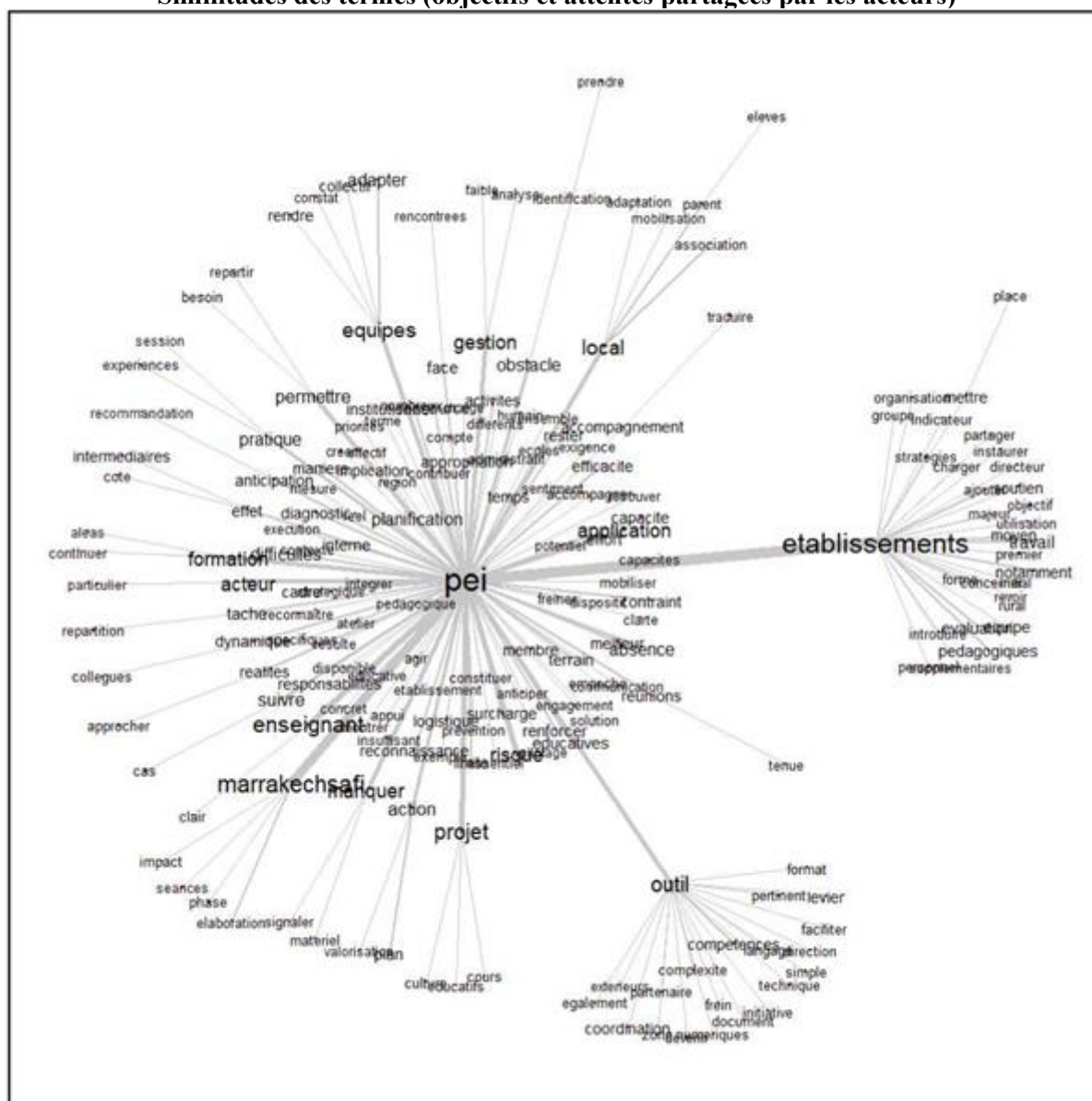
À l'échelle de l'action publique, l'analyse du nuage de mots met en évidence des enseignements structurants pour la gouvernance du Projet d'Établissement Intégré, au-delà du seul cas de la région Marrakech-Safi. La récurrence de termes tels que « ressource », « formation », « temps », « logistique » et « coordination » souligne l'existence de contraintes matérielles et organisationnelles qui entravent la réalisation effective des objectifs initialement définis. Ces éléments traduisent une fragilité de la chaîne causale du changement, telle que conceptualisée par la théorie du changement, lorsque les intrants mobilisés ne sont pas alignés avec les attentes opérationnelles des acteurs de terrain. Le nuage révèle ainsi un déficit de cohérence entre les ambitions stratégiques portées par l'administration centrale et les capacités locales de mise en œuvre, particulièrement en contexte rural ou semi-rural. Cette situation plaide pour une reconfiguration des modalités d'intervention de l'État, fondée sur une intégration plus systématique des retours d'expérience des établissements dans les phases de conception, de suivi et d'évaluation du PEI. Le renforcement des mécanismes de co-construction entre directions

d'établissements, directions provinciales, AREF et administration centrale apparaît dès lors comme un levier essentiel pour réduire les incompréhensions et ajuster les objectifs aux réalités locales. Par ailleurs, la figure met en évidence la nécessité de promouvoir des cadres de pilotage plus souples, capables de prendre en compte la diversité des contextes éducatifs. Enfin, l'importance accordée à des termes comme « communication », « sens » et « appropriation » souligne que l'action publique doit renouveler son discours institutionnel afin de faire du PEI non seulement un outil administratif, mais un véritable levier de transformation pédagogique et professionnelle.

3.3. Similitudes des termes (objectifs et attentes partagées par les acteurs)

L'analyse de la figure de similitudes issue d'IRaMuTeQ met en évidence une structuration lexicale fortement centrée autour du terme « PEI », confirmant son rôle nodal dans les représentations sociales liées à la clarification des objectifs et des attentes partagées. Les liens étroits entre « PEI » et des notions telles que « projet », « outil », « planification », « enseignant », « équipes » et « établissements » traduisent une reconnaissance claire du dispositif comme cadre organisateur du travail scolaire. Cette centralité suggère que le PEI est perçu comme un instrument structurant, censé orienter l'action collective et soutenir la coordination pédagogique. Toutefois, la proximité sémantique de termes tels que « absence », « freins », « obstacle », « contraintes » ou « risque » révèle des tensions importantes dans la mise en œuvre concrète du projet. Ces associations lexicales traduisent un décalage entre la formalisation des objectifs et leur appropriation effective par les acteurs de terrain. Le lien particulièrement dense entre « PEI » et « établissements » souligne que ces derniers constituent le principal espace d'opérationnalisation des objectifs, mais également le lieu où se cristallisent les incompréhensions et les résistances. Par ailleurs, la dispersion relative de termes comme « clarté », « appropriation », « reconnaissance » et « mobilisation » suggère une fragilité de la dynamique participative, lorsque les objectifs ne sont pas explicités de manière suffisamment partagée. Cette configuration confirme le risque de déconnexion entre intentions stratégiques et pratiques quotidiennes.

Similitudes des termes (objectifs et attentes partagées par les acteurs)



Source : Auteurs

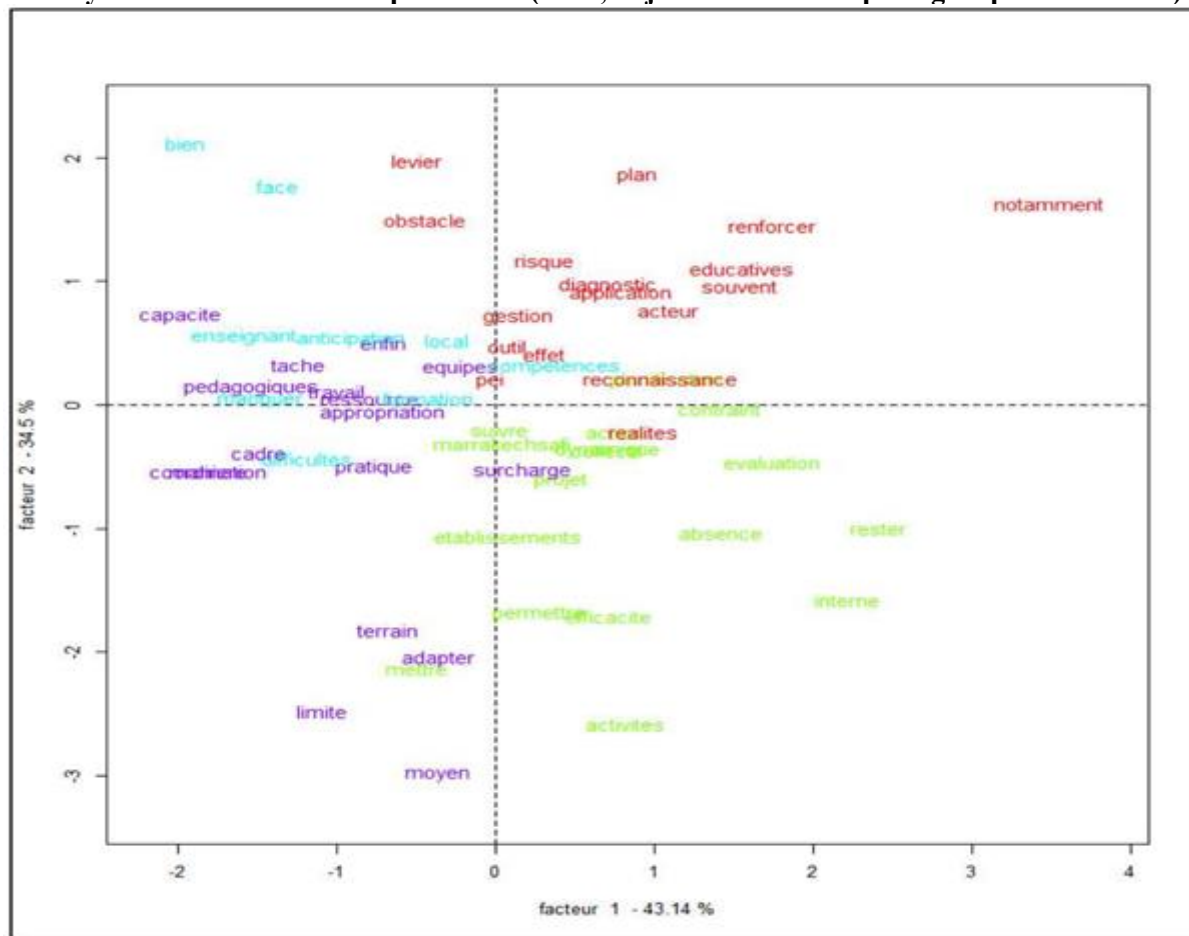
Les implications de cette cartographie lexicale pour l'action publique sont significatives et s'inscrivent pleinement dans la logique de la théorie du changement. En premier lieu, la figure souligne que la réussite du PEI repose sur une pédagogie de l'appropriation collective, impliquant des temps dédiés à la clarification des objectifs, à la mise en sens du projet et à la traduction opérationnelle des finalités éducatives. La récurrence de termes liés à la « formation », à la « gestion » et à l'« accompagnement » met en évidence la nécessité de renforcer les compétences locales afin de réduire la perception de complexité associée à l'outil PEI. Cette complexité, lorsqu'elle n'est pas maîtrisée, alimente les freins et les résistances observés dans les établissements. L'action publique est ainsi appelée à privilégier une logique d'alignement entre ambitions stratégiques et capacités réelles de mise en œuvre, en tenant compte de la diversité des contextes locaux, notamment en milieu rural. La confusion relevée autour

des liens entre le PEI et d'autres dispositifs éducatifs impose également une clarification structurelle dans les documents de pilotage et les cadres de référence institutionnels. Enfin, pour que le PEI devienne un véritable levier de transformation, il doit être repositionné comme un espace collectif de projection éducative, garantissant l'engagement des enseignants et le staff administratif, tout en favorisant la reconnaissance et en renforçant leur sentiment d'adhésion. Cette reconfiguration conditionne l'ancrage durable du PEI dans les pratiques professionnelles.

3.4. Analyse factorielle des correspondances

L'analyse factorielle des correspondances appliquée aux discours relatifs à la clarification des objectifs et des attentes partagées met en évidence des lignes de structuration révélatrices des tensions ayant traversé la mise en œuvre du Projet d'Établissement Intégré. L'axe horizontal, qui concentre 43,14 % de l'inertie totale, oppose nettement un pôle technocratique et prescriptif à un pôle davantage ancré dans les pratiques opérationnelles. D'un côté, la présence de termes tels que « plan », « levier », « diagnostic », « gestion » ou « obstacle » renvoie à une logique de réforme conçue selon des cadres stratégiques centralisés, privilégiant des instruments normatifs et des démarches formalisées. De l'autre, des notions comme « efficacité », « permettre », « activités », « adapter » ou « terrain » traduisent une préoccupation dominante pour la faisabilité concrète et l'ajustement aux réalités locales. Le positionnement du terme « PEI » à proximité du centre du plan factoriel souligne son caractère hybride, à la croisée de prescriptions descendantes et de tentatives d'appropriation locale par les équipes éducatives. Cette position centrale révèle que le PEI a constitué un objet de médiation, sans toutefois parvenir à résoudre pleinement la dissonance entre ambitions stratégiques et contraintes d'exécution. L'axe vertical, représentant 34,5 % de l'inertie, met quant à lui en opposition des termes exprimant les intentions positives du projet, tels que « bien », « enseignant », « anticipation » ou « reconnaissance », et des termes révélateurs des limites structurelles rencontrées, comme « surcharge », « contrainte », « absence » ou « réalités ». Cette configuration confirme que la clarification des objectifs, bien que formellement présente, est restée incomplète dans sa traduction opérationnelle.

Analyse factorielle des correspondances (AFC, objectifs et attentes partagées par les acteurs)



Source : Auteurs

Les enseignements issus de cette analyse factorielle constituent des éléments structurants pour orienter l'action publique en matière de réformes éducatives futures. La dissociation observée entre les objectifs stratégiques clairement formulés et leur appropriation limitée par les acteurs de terrain souligne l'importance de renforcer les conditions d'appropriabilité des politiques publiques. Dans la logique de la théorie du changement, cela implique de dépasser une conception strictement descendante des objectifs pour privilégier des processus de co-construction intégrant les enseignants, les équipes de direction et les établissements dès la phase de conception. La distance factorielle entre les notions liées à la planification et celles associées aux pratiques effectives révèle également la nécessité de repenser les modes de pilotage des projets éducatifs, en favorisant des dispositifs plus souples, évolutifs et sensibles aux contextes territoriaux différenciés. Le positionnement périphérique de termes comme « limite », « moyen », « terrain » ou « capacités » indique que les contraintes structurelles ont été insuffisamment anticipées dans les logiques de planification du PEI, ce qui a contribué à fragiliser la chaîne causale du changement. Pour les réformes à venir, l'action publique devra ainsi intégrer plus en amont les enjeux de ressources, de temps et de charge de travail, afin de réduire les écarts entre intentions et pratiques. En définitive, l'expérience du PEI invite à repenser les politiques éducatives non comme des ensembles d'outils normatifs à appliquer uniformément, mais comme des processus adaptatifs, fondés sur l'écoute des acteurs, la reconnaissance de la diversité territoriale et la construction progressive d'une vision partagée du changement éducatif.

4. Discussion des résultats

Les résultats de la phase pilote du Projet d'Établissement Intégré montrent que la clarification des objectifs et des attentes partagées, pourtant identifiée par la littérature comme un mécanisme fondateur de la théorie du changement, demeure incomplète et inégalement appropriée par les acteurs. Cette situation rejoint les analyses de Fullan (2007), selon lesquelles l'absence de cohérence systémique entre intentions stratégiques et pratiques effectives fragilise les dynamiques de réforme, même lorsque celles-ci sont perçues comme légitimes. Les analyses lexicométriques confirment que les acteurs reconnaissent le PEI comme un cadre structurant, mais peinent à en traduire les finalités en repères opérationnels communs, ce qui renvoie directement aux limites identifiées par Elmore (1979) lorsque les objectifs ne sont pas formulés à partir des conditions concrètes de production de l'action éducative. Dans la logique de la théorie du changement, ce décalage affecte la chaîne causale dès son point initial, en entravant l'alignement entre intrants stratégiques, mécanismes intermédiaires et effets attendus. Les résultats observés prolongent ainsi les travaux de Patton (2008) et Oster (1995), qui soulignent que l'absence d'élaboration participative des objectifs limite leur crédibilité et leur usage effectif. La phase pilote du PEI apparaît alors moins comme un espace de stabilisation des attentes que comme une période d'interprétation locale des objectifs, confirmant l'idée avancée par Lindquist (1978) selon laquelle l'appropriation du changement dépend de la perception d'un alignement entre les objectifs institutionnels et les réalités professionnelles des acteurs.

L'analyse factorielle des correspondances et les figures de similitude mettent en évidence que cette clarification inachevée des objectifs s'inscrit dans des tensions structurelles entre prescriptions centrales et capacités locales, rejoignant les constats de Hargreaves et Fink (2006) sur les effets délétères d'attentes élevées imposées sans développement concomitant des capacités organisationnelles. Les établissements apparaissent à la fois comme le principal lieu d'opérationnalisation du PEI et comme l'espace où se cristallisent les incompréhensions liées aux attentes institutionnelles, ce qui confirme les analyses de Hopkins (2007) et Stoll et Fink (1999) sur la nécessité de différencier les exigences selon les contextes et les niveaux de développement des écoles. L'absence d'un travail approfondi de mise en sens collective conduit les acteurs à percevoir le PEI comme une contrainte administrative supplémentaire, plutôt que comme un projet partagé de transformation éducative, situation déjà décrite par Mintrop (2016) lorsque les objectifs demeurent figés et déconnectés des rétroactions de terrain. Ces résultats prolongent également les travaux de Mausethagen (2013) et Edwards (2011), en montrant que la fragilité de la clarification des objectifs limite la construction de la confiance relationnelle et entrave l'appropriation des finalités de la réforme. Dans la perspective de la théorie du changement, ils soulignent que la clarification des objectifs constitue un processus évolutif et régulé, indispensable pour sécuriser la transition entre expérimentation pilote et généralisation du PEI, conformément aux cycles d'apprentissage organisationnel mis en avant par Bryk (2015).

5. Conclusion

Cette étude met en évidence que la clarification des objectifs et des attentes partagées constitue un enjeu structurant mais encore insuffisamment consolidé durant la phase pilote du Projet d'Établissement Intégré au Maroc. En mobilisant la théorie du changement, l'analyse montre que la réussite d'un dispositif éducatif à vocation participative repose d'abord sur la solidité des hypothèses causales initiales, en particulier celles qui relient les orientations stratégiques aux pratiques locales. Or, les résultats soulignent que si les objectifs du PEI sont formellement identifiés et perçus comme légitimes, leur traduction opérationnelle demeure hétérogène selon les contextes d'établissement. Cette hétérogénéité révèle que la phase pilote n'a pas pleinement permis de stabiliser une compréhension commune et partagée du sens du projet. La clarification des objectifs est restée largement descendante,

laissant aux acteurs locaux la responsabilité d'interpréter et d'ajuster les attentes institutionnelles en fonction de contraintes souvent sous-estimées. Dans cette configuration, la chaîne causale du changement apparaît fragilisée dès son point de départ, ce qui limite la capacité du PEI à produire des effets cohérents et durables. L'expérience analysée montre ainsi que l'absence d'une clarification approfondie et collective des objectifs réduit la portée transformatrice du dispositif et renforce le risque d'une appropriation fragmentée, en particulier dans les territoires où les ressources organisationnelles et humaines sont limitées.

À la généralisation du PEI ou de programmes analogues, les enseignements tirés de cette phase pilote soulignent l'importance stratégique de considérer la clarification des objectifs comme un processus continu et adaptatif. Dans la logique de la théorie du changement, la phase d'expérimentation devrait constituer un espace privilégié d'apprentissage institutionnel, permettant d'ajuster les objectifs, les attentes et les modalités d'action aux réalités du terrain. Or, les résultats montrent que cette fonction régulatrice est restée partielle, laissant subsister des écarts significatifs entre ambitions centrales et capacités locales de mise en œuvre. Cette situation invite à repenser la place accordée aux acteurs de terrain dans la construction du sens du projet, non comme de simples exécutants, mais comme des contributeurs à part entière à la définition des finalités éducatives. La clarification des objectifs et des attentes partagées apparaît ainsi comme une condition préalable à la sécurisation de la transition entre phase pilote et généralisation. En l'absence de cette consolidation, le risque est de diffuser à grande échelle un dispositif dont les fondements partagés restent fragiles. En définitive, l'analyse confirme que la clarification des objectifs n'est pas un préalable formel, mais un levier central de durabilité, de cohérence et d'efficacité des réformes éducatives fondées sur des logiques participatives.

REFERENCES

- [1] Balogh, B. (2015). *The Associational State: American Governance in the Twentieth Century*. University of Pennsylvania Press.
- [2] Berwick, D. M., & Finkelstein, J. A. (2010). Preparing medical students for the continual improvement of health and health care: Abraham Flexner and the new "public interest." *Academic Medicine*, 85(9 Suppl), S56–S65.
- [3] Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice para la Inclusión*. Bristol: CSIE.
- [4] Borrego, M., & Henderson, C. (2014). Increasing the use of evidence-based teaching in STEM higher education: A comparison of eight change strategies. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 220-252.
- [5] Boutinet, J.-P. (1992). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France.
- [6] Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.
- [7] Cooke, M., Irby, D. M., & O'Brien, B. C. (2010). *Educating Physicians: A Call for Reform of Medical School and Residency*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [8] Dormant, D. (2011). *The chocolate model of change*. San Bernardino, CA: Author.
- [9] DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- [10] Edwards, A. 2011. "Learning How To Know Who: Professional Learning for Expansive Practice between Organizations." In *Learning across Sites. New Tools, Infrastructures and Practices*, edited by S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen and R. Säljö, 17-32. Abingdon: Routledge.
- [11] Elmore, R. F. (1979). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, 94(4), 601-616.
- [12] Engeström, Y. 2011. "From Design Experiments to Formative Interventions." *Theory and Psychology* 21 (5): 598-628.
- [13] Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- [14] Gaff, J. G. (1980). Avoiding the potholes: Strategies for reforming general education. *Educational Record*, 61, 50.
- [15] Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.

- [16] Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(8), 952-984.
- [17] Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Open University Press.
- [18] Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together towards a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40–43.
- [19] Hord, S. M., & Hirsch, S. A. (2008). Making the promise a reality. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 23–40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [20] Irby, D. M., Cooke, M., & O'Brien, B. C. (2010). Calls for reform of medical education by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: 1910 and 2010. *Academic Medicine*, 85, 220–227.
- [21] Le Cor, C. (2012). Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale. *Spécificités*, 5(1), 175-190.
- [22] Lindquist, J. (1978). *Strategies for change*. Pacific Soundings Press.
- [23] Malczewski, J. (2016). *Building a New Educational State: Foundations, Schools, and the American South*. University of Chicago Press.
- [24] Mausethagen, S. 2013. "A Research Review of the Impact of Accountability Policies on Teachers' Workplace Relations." *Educational Research Review* 9: 16-33.
- [25] Mintrop, H. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Harvard Education Press.
- [26] Oster, S. M. (1995). *Strategic management for nonprofit organizations: Theory and cases*. Oxford University Press.
- [27] Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Sage Publications.
- [28] Peterson, K., & Deal, T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28–30.
- [29] Reckhow, S. (2013). *Follow the money: How foundation dollars change public school politics*. Oxford University Press.
- [30] Riley, G. (1980). The reform of general education. *Liberal Education*, 66, 298-306.
- [31] Roberts-Mahoney, H., Means, A. J., & Garrison, M. J. (2016). Netfixing human capital development: Personalized learning technology and the corporatization of K-12 education. *Journal of Education Policy*, 31(1), 1-16.
- [32] Saltman, K. (2010). *The gift of education: Public education and venture philanthropy*. Palgrave Macmillan.
- [33] Steffes, T. (2012). *School, Society, and State: A New Education to Guide Modern America*. University of Chicago Press.
- [34] Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.