



Réajustement des actions et rétroactions observées dans la généralisation du Projet d'Établissement Intégré au Maroc

Hamid Zahir¹, Mohammed Bougroum²

(1) Doctorant en sciences économiques à la FSJES, Laboratoire INREDD, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc

(2) Professeur d'économie à la FSJES, Laboratoire INREDD, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc

Abstract: Cette étude analyse le réajustement des actions sur la base des rétroactions observées dans le cadre de l'expérimentation du Projet d'Établissement Intégré au Maroc, en s'inscrivant dans la théorie du changement et dans une phase post-pilote marquée par l'engagement de la généralisation du dispositif. Après l'achèvement de l'expérimentation dans le cadre du projet « Modèle Lycée Attahadi » assuré par le Millennium Challenge Account- Morocco (MCA), l'enjeu n'est plus l'évaluation exploratoire du PEI, mais la compréhension des mécanismes par lesquels les établissements scolaires mobilisent les retours du terrain afin d'adapter, de stabiliser et de sécuriser sa mise en œuvre à plus grande échelle. L'étude adopte une approche qualitative fondée sur des entretiens menés auprès des directeurs des établissements pilotes relevant de directions provinciales de la région Marrakech-Safi. Les données ont fait l'objet d'analyses lexicométriques combinant nuage de mots, analyse des similitudes et analyse factorielle des correspondances. Les résultats mettent en évidence une appropriation du PEI comme cadre d'action évolutif, où les réajustements reposent principalement sur des logiques correctives face aux contraintes organisationnelles, temporelles et de ressources. Si les boucles de rétroaction sont bien intégrées dans les pratiques locales, leur formalisation demeure inégale. L'étude souligne ainsi que la réussite de la généralisation du PEI dépend de la capacité de l'action publique à garantir un financement durable, à renforcer les capacités managériales, et à institutionnaliser des mécanismes de suivi-évaluation favorisant un apprentissage organisationnel continu.

Keywords: Projet d'Établissement Intégré; théorie du changement; réajustement des actions; rétroactions observées; généralisation des politiques éducatives.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.19555129>

1 Introduction

Le réajustement des actions sur la base des rétroactions observées constitue un principe fondamental de la théorie du changement, qui postule que toute intervention publique doit être conçue comme un processus dynamique, évolutif et sensible aux réalités du terrain. Contrairement aux approches linéaires de l'action publique, cette perspective considère que les projets ne produisent pas mécaniquement les effets escomptés, mais qu'ils nécessitent des ajustements continus fondés sur l'observation des écarts entre objectifs initiaux et résultats effectifs. Les rétroactions issues de la mise en œuvre jouent alors un rôle central, en permettant d'identifier les dysfonctionnements, les contraintes émergentes ou les opportunités d'amélioration, et d'y répondre par des décisions correctives. Dans cette logique, le réajustement ne relève ni de l'improvisation ni de la remise en cause

des finalités du projet, mais d'un apprentissage organisationnel structurant, visant à renforcer la pertinence, la cohérence et la faisabilité de l'action publique. La théorie du changement insiste ainsi sur l'importance des boucles de rétroaction comme mécanismes intermédiaires reliant les intrants aux résultats, et conditionnant la durabilité des transformations engagées. Cette approche est particulièrement pertinente dans les politiques éducatives, où la diversité des contextes institutionnels, organisationnels et territoriaux impose une capacité d'adaptation permanente. Le réajustement des actions apparaît dès lors comme une fonction stratégique du pilotage éducatif, essentielle pour accompagner les processus de réforme dans des environnements complexes et évolutifs.

Dans le contexte marocain, le Projet d'Établissement Intégré s'inscrit aujourd'hui dans une phase post-pilote marquée par l'engagement de sa généralisation à l'échelle nationale, notamment depuis l'année scolaire en cours. Après l'achèvement de la phase d'expérimentation, l'enjeu n'est plus de tester le dispositif, mais de sécuriser sa montée en charge en tenant compte des enseignements issus de sa mise en œuvre initiale. Dans cette perspective, le réajustement des actions sur la base des rétroactions observées devient un levier central pour transformer l'expérience pilote en pratiques stabilisées et transférables. Appliquée au PEI, la théorie du changement permet d'analyser comment les établissements mobilisent les informations issues du terrain pour adapter les modalités d'application du projet sans en altérer les objectifs stratégiques. Dans la région de Marrakech-Safi, caractérisée par une diversité marquée des contextes scolaires et des capacités organisationnelles, cette dynamique de réajustement revêt une importance particulière. Elle conditionne la capacité des établissements à articuler prescriptions institutionnelles et contraintes locales, tout en maintenant la cohérence du dispositif dans un contexte de généralisation progressive. Cette étude se propose ainsi d'analyser les mécanismes de réajustement mobilisés par les acteurs éducatifs, à partir des rétroactions observées, afin de comprendre comment le PEI évolue d'un cadre expérimental vers un instrument de régulation durable de l'action éducative.

2 Revue de littérature

Dans le cadre de la théorie du changement, le réajustement continu des actions pédagogiques à partir de rétroactions systématiques est fondamental. John Hattie (2009), avec ses méta-analyses sur l'apprentissage visible, insiste sur l'importance d'une rétroaction (feedback) précise et en temps réel pour les enseignants et les élèves, affirmant que c'est l'un des facteurs les plus influents sur la progression des apprentissages. Il souligne que les systèmes éducatifs efficaces sont ceux qui créent des boucles de rétroaction permettant d'ajuster constamment l'enseignement aux besoins identifiés. Helen Timperley (2007), dans ses travaux sur le développement professionnel, développe le modèle du cycle d'enquête où les enseignants collectent des données sur les résultats des élèves, interprètent ces preuves et adaptent leur pratique en conséquence. Elle argue que sans ce processus discipliné de rétroaction et d'ajustement, les réformes risquent de n'être que superficielles. Dylan Wiliam (2011), expert de l'évaluation formative, met en avant le concept d'« assessment for learning ». Pour lui, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement pour fournir une rétroaction immédiate permettant de modifier la trajectoire d'apprentissage. Ces auteurs convergent vers l'idée que la théorie du changement en éducation doit intégrer des mécanismes formels de collecte et d'analyse de données probantes pour piloter et réorienter les actions sur le terrain, rendant les réformes adaptatives et résilientes.

L'observation des rétroactions au niveau des établissements et des systèmes éducatifs met en lumière la nécessité de réajuster les stratégies de leadership et de collaboration. Michael Fullan (2011), spécialiste du changement à grande échelle, plaide pour un leadership « centré sur l'apprentissage » qui valorise la rétroaction circulante entre tous les acteurs. Il démontre que les réformes durables émergent lorsque les leaders créent des cultures où les retours d'expérience sont utilisés pour corriger collectivement la trajectoire, plutôt que de simplement imposer un plan initial. Andy Hargreaves (2012), dans ses analyses des politiques éducatives, introduit le concept de « leadership du milieu » (middle leadership). Il observe que les réajustements les plus efficaces se produisent lorsque les enseignants-chefs et les coordinateurs interprètent les rétroactions du terrain et les traduisent en adaptations concrètes, servant de pont entre la théorie du changement et la pratique quotidienne. Karen Seashore Louis (2010), chercheuse en organisation scolaire, a établi que les écoles « apprenantes » se caractérisent par une capacité collective à utiliser les données issues de l'évaluation pour questionner et améliorer leurs pratiques. Elle soutient que sans cette infrastructure sociale permettant un dialogue critique basé sur les preuves, les réformes restent fragiles. L'implication pour les réformes est claire : il faut investir dans le développement de compétences en

intelligence collective et en analyse de données aux niveaux méso et micro, afin que les rétroactions soient non seulement collectées mais aussi transformées en actions correctrices pertinentes et partagées.

Au niveau macro des politiques éducatives, le réajustement stratégique fondé sur les rétroactions observées implique une vision évolutive et itérative de la théorie du changement. Linda Darling-Hammond (2017), dans ses études comparatives internationales, montre que les systèmes éducatifs performants (comme ceux de la Finlande ou de Singapour) institutionnalisent des processus de révision régulière de leurs curricula et de leurs méthodes de formation, en se basant sur la recherche et les retours des praticiens. Elle affirme qu'une réforme réussie est un processus cyclique, non linéaire, où les politiques sont conçues pour être affinées. Pasi Sahlberg (2015), avec le concept de « changement par l'emprunt intelligent » (GERM), met en garde contre l'importation de réformes sans adaptation locale. Il préconise un réajustement permanent des emprunts politiques en fonction des rétroactions contextuelles, évitant ainsi les effets contre-productifs. Carol Dweck (2006), bien que connue pour son travail sur l'état d'esprit, a également influencé la théorie du changement en éducation. Elle soutient que les systèmes éducatifs doivent cultiver un « growth mindset » institutionnel, c'est-à-dire une volonté d'expérimenter, d'apprendre des échecs et de modifier les approches en fonction des retours, plutôt que de s'en tenir rigide à un plan initial. L'implication majeure pour les réformes est la nécessité de concevoir des politiques « apprenantes », dotées de boucles de rétroaction formelles entre la recherche, la pratique et la décision politique. Cela requiert de la flexibilité, du temps pour l'expérimentation et une confiance dans la capacité des acteurs de terrain à contribuer à la redéfinition des objectifs.

Vegas (2005) et Vegas et Umansky (2006) montrent que l'amélioration de l'enseignement dépend de dispositifs incitatifs qui dépassent les seuls leviers financiers, en particulier dans des contextes où les mécanismes de sanction sont difficiles à mobiliser. Ils indiquent que l'efficacité des réformes repose sur la capacité à concevoir des incitations cohérentes avec les intérêts et les motivations des acteurs éducatifs. Cette orientation rejoint les apports de McLaughlin (1990), qui considère la mise en œuvre comme un processus interactif dans lequel l'innovation se transforme au contact du contexte institutionnel. Les ajustements locaux deviennent alors des réponses construites à partir des écarts constatés entre prescriptions initiales et conditions concrètes de mise en œuvre. Dans cette perspective, Fullan et Pomfret (1977) soulignent que les approches centrées sur la fidélité stricte à l'intention originale des politiques éducatives réduisent les possibilités de rétroaction, en limitant la capacité des acteurs à réviser leurs pratiques à partir de l'expérience. Cela converge vers l'idée que le changement éducatif progresse par une succession de réajustements, où les actions initiales sont modifiées à la lumière des effets intermédiaires observés, ce qui correspond à une logique de chaînes causales évolutives telle que formulée par la théorie du changement.

Berman et McLaughlin (1975) introduisent la notion d'adaptation mutuelle pour décrire les transformations réciproques entre une innovation éducative et son environnement local au cours de sa mise en œuvre. Ils montrent que ces transformations produisent des écarts par rapport à une application fidèle, sans que cela traduise nécessairement un échec, mais plutôt une réponse aux contraintes et ressources spécifiques du terrain. Crandall et al. (1982) prolongent cette approche en montrant que des projets conçus à l'extérieur peuvent être reproduits avec succès dans des contextes variés lorsque la mise en œuvre combine soutien externe et ajustements locaux, tout en préservant la philosophie centrale de l'innovation. Cette interaction entre apports exogènes et dynamiques locales génère des rétroactions qui conduisent à une révision progressive des modalités d'action. Rowan et Miller (2007) montrent, pour leur part, que les stratégies organisationnelles influencent la manière dont ces ajustements se structurent. Les dispositifs programmés favorisent une forte conformité, tandis que les approches adaptatives renforcent l'autonomie des enseignants sans transformation instructionnelle systématique. Les réajustements issus du terrain ne produisent des effets durables que lorsqu'ils sont articulés à des mécanismes organisationnels capables de canaliser les rétroactions vers les objectifs poursuivis.

La perspective d'enactment développée par Snyder et al. (1992) repose sur l'idée que les acteurs locaux interprètent activement les politiques éducatives en fonction de leurs connaissances professionnelles et de leurs croyances. Cette appropriation transforme les réformes en pratiques situées, générant un ajustement continu entre intentions initiales et usages effectifs. Woolcock (2019) met en évidence que la décentralisation renforce ces dynamiques en transférant aux niveaux locaux une autonomie accrue dans l'allocation des ressources et l'adaptation des curricula. Ce transfert favorise des réponses différenciées aux besoins identifiés, tout en posant des enjeux de coordination et d'équité entre territoires. Berman et McLaughlin (1975) montrent que ces ajustements successifs constituent le cœur du processus réel de mise en œuvre, bien au-delà des cadres formels. Les politiques éducatives évoluent à

travers des boucles de rétroaction, dans lesquelles les résultats intermédiaires observés conduisent à des modifications progressives des actions engagées. Une telle dynamique correspond à une lecture du changement fondée sur l'enchaînement des effets, où les résultats partiels nourrissent la redéfinition des moyens et des orientations, conformément aux principes de la théorie du changement.

Zuckerman et al. (2018) montrent que les écoles, notamment en milieu rural, développent des capacités organisationnelles leur permettant d'intégrer des réformes perturbatrices sans dégradation des performances. Les stratégies de protection, de mobilisation des ressources et de médiation identifiées reposent sur des mécanismes tels que la fixation collective d'objectifs, la révision continue des programmes et la collaboration entre enseignants. Ces pratiques permettent d'assimiler progressivement les nouvelles orientations à partir des effets constatés sur le terrain. Elmore (1996) souligne toutefois que, sans structures organisationnelles adaptées, les réformes peinent à transformer les pratiques pédagogiques, les ajustements restant confinés aux niveaux intermédiaires. Fullan et al. (1989) attirent l'attention sur le risque que les innovations isolées se substituent aux objectifs systémiques lorsqu'elles ne sont pas reliées aux dimensions du leadership, des relations professionnelles et du développement continu. La durabilité du changement repose sur la capacité des systèmes éducatifs à intégrer les rétroactions issues de l'expérience dans une révision continue des actions, reliant les objectifs initiaux aux transformations effectives selon une logique cumulative propre à la théorie du changement.

Desimone (2002) met en évidence que la réussite des changements pédagogiques repose sur des processus organisationnels capables d'assurer un guidage instructionnel explicite et un suivi régulier de la mise en œuvre. Ces dispositifs structurants favorisent une cohérence entre les intentions de réforme et les pratiques enseignantes, tout en générant des rétroactions continues permettant d'orienter les ajustements nécessaires. Cette logique rejoint les constats de Patrinos et al. (2009), qui montrent que les partenariats public-privé dans l'éducation produisent des effets positifs sur l'accès et la qualité lorsque des mécanismes de supervision solides accompagnent leur déploiement. Ces mécanismes créent des points de régulation à partir desquels les actions peuvent être révisées en fonction des résultats observés. Hatch (2000) complète cette lecture en soulignant que les réformes éducatives à grande échelle sont traversées par une tension permanente entre stabilisation des pratiques existantes et exploration de nouvelles orientations. La gestion de cette tension repose sur des ajustements successifs, alimentés par des retours d'expérience, permettant d'adapter les modèles de réforme à des contextes variés. L'ensemble renvoie à une conception du changement fondée sur des chaînes causales évolutives, où les effets intermédiaires observés orientent la redéfinition progressive des actions engagées.

Winter et Szulanski (2001) proposent une logique de réplication organisationnelle fondée sur la connaissance, dans laquelle les organisations engagées dans la diffusion d'innovations développent et affinent leurs routines à travers des cycles répétés d'exploration et d'exploitation. Ce processus repose sur des interactions continues entre unités centrales et unités locales, générant des rétroactions qui conduisent à un réajustement constant des pratiques. Cette perspective rejoint celle de McLaughlin (1990), qui montre que la généralisation des réformes éducatives dépend principalement de l'adaptation mutuelle entre le projet innovant et le contexte local, plutôt que d'une application uniforme des prescriptions. Les capacités et dispositions des acteurs locaux deviennent alors déterminantes dans l'orientation effective du changement. Elmore (1996) met en lumière que l'absence de mécanismes organisationnels adaptés limite la pénétration des réformes dans les salles de classe, en raison de boucles de rétroaction insuffisantes entre les intentions politiques et les pratiques enseignantes. Pris ensemble, ces auteurs montrent que la diffusion à grande échelle des réformes repose sur des dispositifs capables de capter les retours du terrain et de transformer ces informations en ajustements opérationnels. Cette dynamique correspond à une lecture du changement où les actions initiales sont continuellement revisitées à partir des résultats observés, conformément aux principes de la théorie du changement.

Honig et Hatch (2004) introduisent le concept de « crafting coherence » pour décrire le travail constant des leaders scolaires visant à articuler les exigences externes des politiques éducatives avec les priorités locales. Ce processus repose sur la construction de compréhensions partagées et de mécanismes d'alignement qui permettent d'ajuster les actions aux contraintes du terrain. Aspinall (2013) montre que la stabilité politique, notamment dans les contextes post-conflit, crée un environnement propice à ce type d'ajustement continu, en facilitant l'intégration des rétroactions issues des acteurs locaux dans la planification éducative. Cette stabilité permet une adaptation progressive des stratégies sur le long terme. McCulloch (2005) analyse, pour sa part, les effets de la décentralisation politique sur l'autonomie éducative locale, soulignant que ce processus favorise l'émergence de mécanismes d'écoute et de révision des pratiques à partir des attentes communautaires. Toutefois, ces ajustements

peuvent aussi accentuer les disparités en l'absence de régulation. La cohérence des réformes ne résulte pas d'une planification figée, mais d'un processus d'ajustement continu nourri par des rétroactions multiples, inscrivant l'action publique éducative dans une logique cumulative de changement.

Grindle (2004) souligne que les réformes éducatives s'inscrivent dans des chaînes de mise en œuvre longues et complexes, nécessitant un soutien durable de multiples parties prenantes. La réussite du changement dépend alors de la capacité des systèmes à intégrer les ajustements requis par les contextes politiques et administratifs spécifiques. Christensen et al. (2011) montrent que l'introduction d'innovations disruptives dans l'éducation exige des organisations scolaires qu'elles développent des capacités d'absorption, afin d'aligner les transformations profondes sur leurs pratiques existantes sans déséquilibre majeur. Le caractère perturbateur d'une réforme dépend ainsi des possibilités d'adaptation offertes par l'organisation. Van de Ven et al. (1999) conceptualisent l'innovation comme un processus non linéaire structuré par des cycles d'apprentissage reliant concepteurs et utilisateurs dans le temps. Cette perspective met en évidence que la généralisation des réformes repose sur des expérimentations successives, des rétroactions continues et des révisions progressives des actions engagées. Le changement à grande échelle se construit par l'enchaînement d'ajustements informés par l'expérience, reliant intentions initiales, effets intermédiaires et redéfinition des stratégies, selon une logique pleinement cohérente avec la théorie du changement.

3 Méthodes

3.1 Population de l'étude

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

Les données recueillies à travers ces entretiens ont permis d'explorer les conditions concrètes de mise en œuvre du PEI dans les établissements concernés. Les directeurs interrogés ont décrit les différentes étapes de l'élaboration et de l'activation du projet au sein de leurs structures, en mettant en lumière les marges de manœuvre dont ils ont disposé, les difficultés qu'ils ont rencontrées, ainsi que les formes de régulation et d'ajustement qu'ils ont dû inventer en réponse aux contraintes locales. Parmi les difficultés mentionnées, on retrouve fréquemment le manque de formation spécifique, les délais de mise en œuvre réduits, la faible mobilisation initiale de certains membres des équipes pédagogiques, ou encore l'insuffisance des ressources matérielles et humaines. Toutefois, les directeurs ont également rapporté des stratégies d'adaptation originales et pragmatiques, allant de la mise en place de groupes de travail collaboratifs à l'élaboration de solutions de contournement permettant de respecter les objectifs sans disposer de tous les moyens nécessaires. Ces expériences témoignent d'une capacité réelle d'initiative et d'innovation au sein des établissements, tout en soulignant l'importance de l'accompagnement institutionnel et du soutien opérationnel pour assurer la réussite de ce type de dispositif.

3.2 Résultats du nuage de mots des représentations sociales

Le nuage de mots relatif aux représentations sociales du réajustement des actions sur la base des rétroactions observées met en évidence une structuration lexicale fortement centrée sur les notions d'« ajustement », de « régulation », d'« action » et de « PEI », qui occupent une position dominante. Cette centralité sémantique traduit une perception du Projet d'Établissement Intégré comme un dispositif évolutif, nécessitant des ajustements

Dans une lecture plus fine, le nuage de mots met également en évidence l'articulation entre réajustement pédagogique et régulation institutionnelle, au cœur de la théorie du changement appliquée au PEI. La fréquence des termes « régulation », « pilotage », « coordination » et « gouvernance » suggère que les rétroactions observées ne sont pas uniquement pédagogiques, mais relèvent aussi de mécanismes organisationnels plus larges. Les mots « partenaires », « provincial », « réunions » et « accompagnement » renvoient à un environnement institutionnel mobilisé pour soutenir les ajustements, confirmant que la généralisation du PEI repose sur une capacité collective à transformer l'expérience de la phase pilote en règles d'action stabilisées. L'apparition de termes tels que « contraintes », « difficultés », « ressources », « financement » et « capacités » révèle une conscience aiguë des limites structurelles qui encadrent les ajustements possibles. Toutefois, ces contraintes ne sont pas présentées comme bloquantes, mais comme des paramètres à intégrer dans une logique adaptative, en cohérence avec la théorie du changement. La présence de « rétroactions », « observation », « diagnostic » et « amélioration » traduit une orientation explicite vers l'apprentissage continu et l'amélioration progressive des pratiques. Dans ce contexte, ce lexique suggère que les établissements s'inscrivent dans une dynamique de transition, où le réajustement devient un levier stratégique pour sécuriser la généralisation du PEI. Le nuage illustre ainsi une appropriation locale du changement, fondée sur la capacité des acteurs à transformer les retours du terrain en ajustements opérationnels, renforçant la pertinence, la résilience et la durabilité du dispositif éducatif.

3.3 Similitudes des termes

La figure issue de l'analyse des similitudes met en évidence une organisation relationnelle fortement structurée autour du nœud central « PEI », confirmant son rôle de pivot dans les représentations liées au réajustement des actions sur la base des rétroactions observées. Les liens les plus denses relient le PEI aux termes « établissements », « ajustement », « régulation », « action » et « processus », traduisant une compréhension largement partagée du projet comme un dispositif dynamique inscrit dans des pratiques organisationnelles concrètes. Cette configuration relationnelle montre que le réajustement n'est pas perçu comme un événement ponctuel, mais comme un mécanisme intégré au fonctionnement ordinaire des établissements. Les connexions entre « pilotage », « outil », « suivi » et « permettre » suggèrent que les acteurs associent étroitement le PEI à une fonction de structuration de l'action éducative, orientée vers l'amélioration continue. La présence de termes tels que « équipes », « enseignant », « direction » et « collectif » renforce l'idée que les ajustements reposent sur des dynamiques internes de coordination plutôt que sur des injonctions strictement hiérarchiques. Dans le contexte post-pilote, cette structuration relationnelle traduit une évolution du PEI vers un cadre d'action stabilisé mais adaptable, où les rétroactions issues du terrain sont mobilisées pour ajuster les modalités d'application sans remettre en cause les objectifs stratégiques. La figure révèle ainsi une appropriation progressive du PEI comme instrument de régulation locale, en cohérence avec la logique de généralisation engagée.

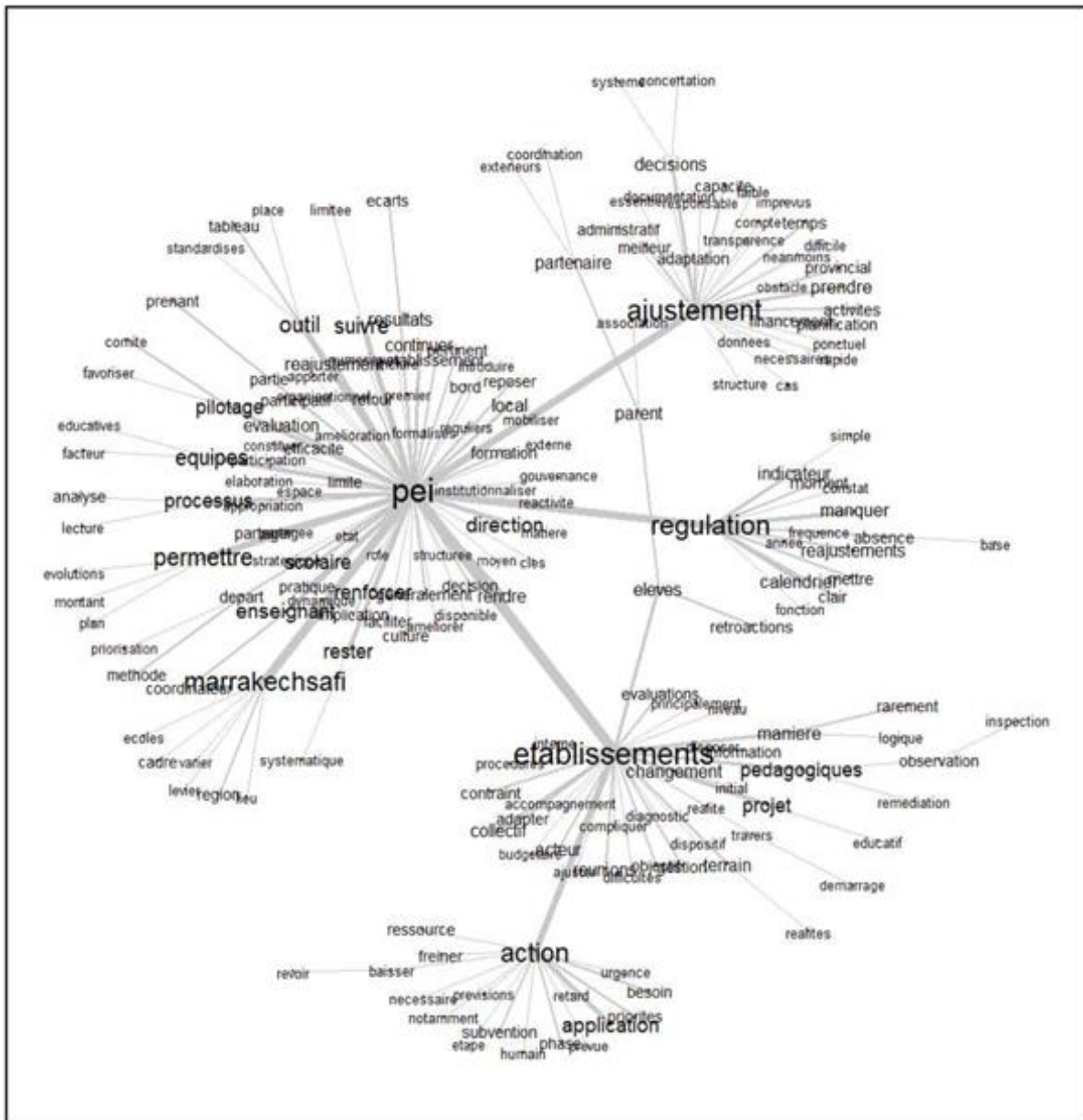


Figure 2. Similitudes des termes (Réajustement des actions sur la base des rétroactions observées).

L'analyse des sous-groupes et des ramifications périphériques met cependant en lumière plusieurs fragilités dans l'institutionnalisation des boucles de rétroaction. Les termes « données », « indicateur », « fréquence », « calendrier » ou « absence » apparaissent connectés de manière plus diffuse, traduisant une structuration incomplète des dispositifs de suivi-évaluation. Cette configuration suggère que si le principe de réajustement est largement intégré dans les discours et les pratiques, les outils permettant de formaliser systématiquement les rétroactions demeurent partiellement maîtrisés. La proximité entre « régulation » et « réajustements » indique une reconnaissance du rôle correctif de ces mécanismes, mais l'éloignement relatif de termes tels que « évaluation initiale », « diagnostic » ou « retour terrain » révèle une difficulté à inscrire ces ajustements dans des chaînes causales pleinement formalisées, telles que postulées par la théorie du changement. Par ailleurs, les liens entre « contraintes », «

ressources », « financement » et « capacités » montrent que les ajustements sont souvent déclenchés de manière réactive face aux limites structurelles rencontrées par les établissements. Dans la région de Marrakech-Safi, cette dynamique traduit une phase de transition, où les établissements mobilisent les marges de manœuvre disponibles pour adapter le PEI aux réalités locales. La figure met ainsi en évidence une tension caractéristique de la phase de généralisation : un engagement fort en faveur de l'adaptation continue, mais une formalisation encore inégale des mécanismes de rétroaction, appelant à renforcer l'apprentissage institutionnel et la régulation systématique du dispositif.

3.4 Analyse factorielle des correspondances

L'analyse factorielle des correspondances appliquée aux représentations du réajustement des actions sur la base des rétroactions observées met en évidence une structuration sémantique claire des discours autour du Projet d'Établissement Intégré. Le premier axe factoriel, qui explique 40,86 % de l'inertie totale, oppose deux logiques distinctes de mise en œuvre du PEI. D'un côté, apparaissent des termes tels que « objectif », « réajustement », « moment », « acteur » ou « rendre », traduisant une approche normative et procédurale du réajustement, centrée sur la conformité aux orientations institutionnelles et le respect des objectifs formels. De l'autre côté, se regroupent des mots comme « adaptation », « décision », « activités », « terrain » et « projet », renvoyant à une logique pragmatique d'ajustement contextualisé, ancrée dans les réalités quotidiennes des établissements. Cette opposition illustre une tension caractéristique de la phase post-pilote, où le réajustement oscille entre une régulation descendante et une adaptation ascendante fondée sur l'expérience du terrain. Le second axe factoriel, qui représente 32,98 % de l'inertie, met en lumière un gradient entre, en partie haute, des représentations associées à la rareté, à la contrainte et à la difficulté d'anticipation, et, en partie basse, des termes liés à l'observation, au suivi, à l'établissement et au pilotage opérationnel. Cette configuration suggère que les rétroactions observées sont davantage mobilisées dans une logique correctrice que dans une démarche anticipative pleinement institutionnalisée.

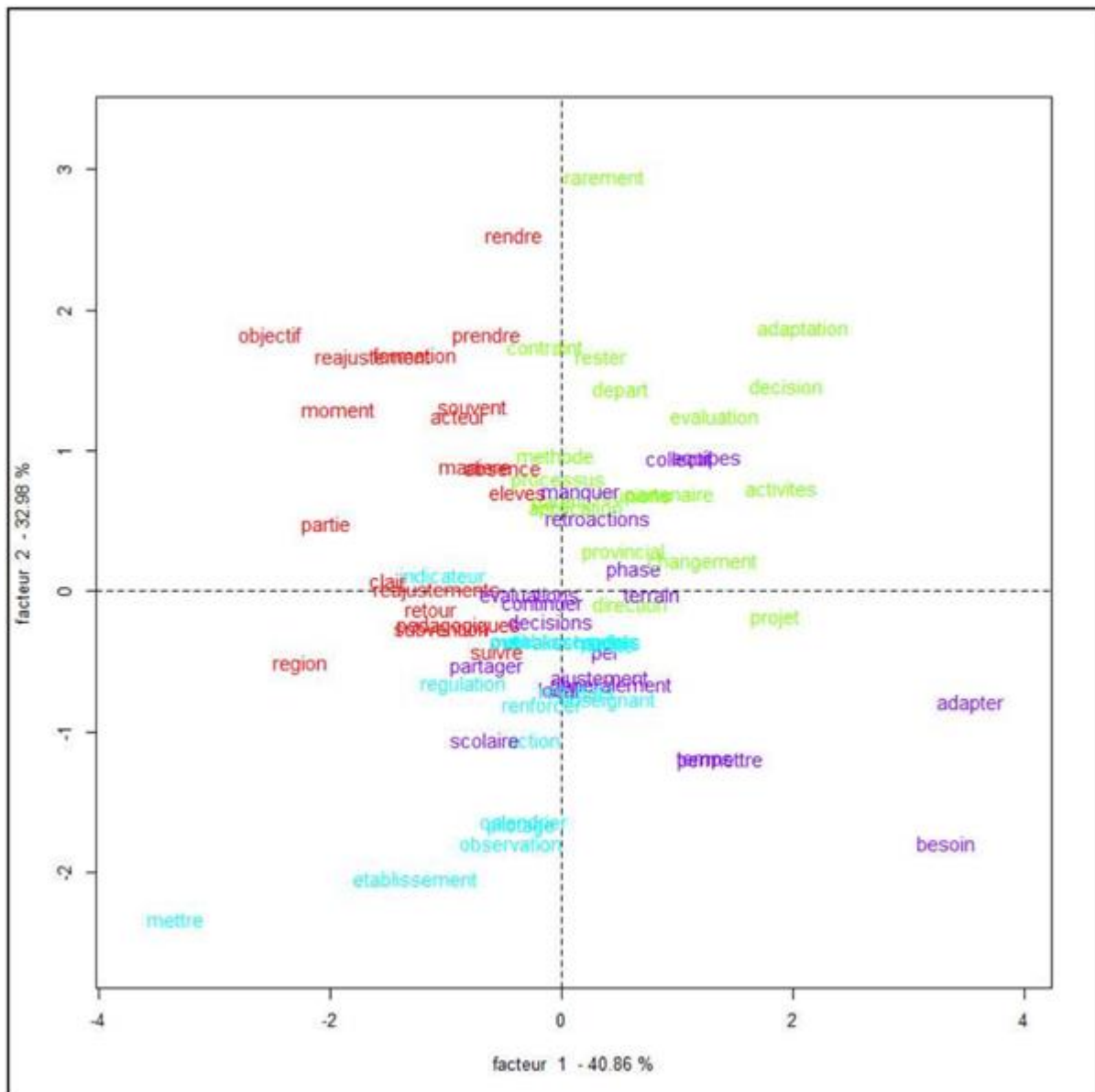


Figure 3. Analyse factorielle des correspondances (AFC, Réajustement des actions sur la base des rétroactions observées).

À un niveau interprétatif plus large, cette AFC révèle des enseignements structurants pour la conduite de la généralisation du PEI. La proximité de termes comme « rétroactions », « indicateur », « suivi », « régulation » et « direction » autour du centre du graphique souligne que le réajustement est perçu comme une fonction transversale du pilotage éducatif, mais encore faiblement stabilisée dans ses modalités. Les mots « adapter », « besoin » et « permettre », situés à distance du noyau central, traduisent une demande explicite d'autonomie accrue des établissements pour transformer les retours du terrain en décisions opérationnelles effectives. Cette dispersion lexicale confirme que les boucles de rétroaction existent dans les pratiques, mais restent inégalement formalisées selon les contextes et les capacités locales. Par ailleurs, l'inscription de « calendrier », « observation » et « évaluation » dans des zones périphériques du plan factoriel révèle une difficulté persistante à articuler temporalité institutionnelle et rythmes réels de l'action éducatif. Dans la logique de la théorie du changement, cette AFC met en évidence une chaîne causale partiellement consolidée, où les intrants informationnels issus du terrain ne se traduisent pas toujours en ajustements structurés. Elle plaide ainsi pour un renforcement des dispositifs de suivi-évaluation continus, capables de transformer les rétroactions en apprentissages organisationnels. Dans le contexte de Marrakech-Safi, cette lecture confirme que la réussite de la généralisation du PEI repose moins sur l'extension

mécanique du dispositif que sur la capacité de l'action publique à soutenir des réajustements différenciés, progressifs et co-construits avec les acteurs éducatifs locaux.

3.5 Discussion des résultats

Le premier ensemble de résultats montre que le réajustement des actions à partir des rétroactions observées constitue un mécanisme structurant de la dynamique actuelle du Projet d'Établissement Intégré. Cette lecture rejoint directement les travaux de Hattie (2009) et de Wiliam (2011), qui soulignent que les systèmes éducatifs efficaces sont ceux qui intègrent des boucles de rétroaction continues permettant d'ajuster les pratiques en fonction des effets observés. La centralité des termes liés à l'ajustement, au pilotage et à la régulation renvoie à une appropriation pragmatique du changement, conforme à la théorie du changement telle que formulée par Weiss et prolongée par Timperley (2007), selon laquelle les interventions doivent être continuellement réorientées à partir de données issues du terrain. Les résultats indiquent que les rétroactions portent prioritairement sur les modalités opérationnelles de mise en œuvre, ce qui correspond à une phase de consolidation plutôt que de conception, telle que décrite par McLaughlin (1990). Cette capacité à corriger les écarts entre prescriptions institutionnelles et contraintes locales illustre un processus d'apprentissage organisationnel progressif, proche de l'adaptation mutuelle analysée par Berman et McLaughlin (1975). Toutefois, l'absence relative de dispositifs formalisés de suivi-évaluation limite la transformation de ces ajustements empiriques en apprentissages institutionnalisés, rejoignant les constats d'Elmore (1996) sur les difficultés de pénétration des réformes lorsque les boucles de rétroaction restent informelles. Les résultats suggèrent ainsi que la généralisation du PEI doit s'inscrire dans une logique adaptative, fondée sur des ajustements continus mais encore faiblement structurés.

Le second niveau d'analyse met en évidence une tension persistante entre régulation institutionnelle et adaptation contextuelle, caractéristique des dispositifs éducatifs en cours d'institutionnalisation. Cette tension, révélée par l'opposition entre normes procédurales et décisions pragmatiques, confirme les analyses de Fullan (2011) et de Hargreaves (2012), selon lesquelles les réajustements les plus efficaces émergent lorsque les acteurs intermédiaires traduisent les rétroactions du terrain en adaptations concrètes. Les résultats montrent que les rétroactions sont mobilisées principalement dans une logique corrective, ce qui limite l'anticipation systématique des chaînes causales attendues par la théorie du changement. Cette configuration rejoint Darling-Hammond (2017), qui souligne que les systèmes éducatifs performants institutionnalisent des cycles de révision fondés sur des données probantes, et ceux de Sahlberg (2015), mettant en garde contre des ajustements non structurés. Dans le contexte de Marrakech-Safi, les établissements disposent d'une marge d'adaptation réelle, mais celle-ci demeure inégalement soutenue par des outils formels de pilotage, ce qui correspond aux observations de Louis (2010) sur les limites des écoles apprenantes sans infrastructure collective d'analyse. Les résultats confirment enfin que la réussite de la généralisation du PEI dépendra de la capacité à transformer les ajustements locaux en apprentissages collectifs durables, conformément à la logique cumulative et évolutive du changement décrite par Van de Ven et al. (1999).

4 Conclusion

Cette étude met en évidence que le réajustement des actions sur la base des rétroactions observées constitue un levier central pour accompagner la généralisation du Projet d'Établissement Intégré au Maroc, après l'achèvement de sa phase pilote. Inscrite dans le cadre de la théorie du changement, l'analyse montre que la réussite du PEI dépend moins de la conformité à un modèle initial que de la capacité des acteurs à intégrer en continu les enseignements issus du terrain. Les résultats soulignent que les rétroactions sont désormais mobilisées comme des ressources opérationnelles permettant d'ajuster les actions éducatives face aux contraintes organisationnelles, humaines et temporelles rencontrées par les établissements. Cette dynamique traduit l'existence d'un apprentissage organisationnel progressif, fondé sur l'observation, l'expérimentation contrôlée et la régulation locale. Toutefois, l'étude révèle également que ces mécanismes de réajustement restent largement informels et hétérogènes, dépendant fortement des capacités locales de pilotage et de l'engagement des équipes de direction. Dans le contexte d'une généralisation en cours, cette situation limite la transformation systématique des expériences issues de la phase pilote en règles d'action stabilisées et transférables. Le réajustement apparaît ainsi comme une fonction structurante du PEI, indispensable pour maintenir la cohérence entre objectifs nationaux et réalités locales. Il constitue un maillon essentiel de la chaîne causale du changement, mais appelle un renforcement institutionnel afin de garantir la durabilité et l'équité.

À un niveau plus stratégique, cette recherche confirme que la généralisation du PEI ne peut réussir sans une institutionnalisation explicite des boucles de rétroaction au sein du pilotage éducatif. Les résultats montrent que les réajustements observés sont majoritairement déclenchés de manière réactive, en réponse aux contraintes de ressources, de capacités organisationnelles et de temporalité imposées aux établissements. Cette logique corrective, bien qu'efficace à court terme, limite la portée anticipative du réajustement telle que formulée par la théorie du changement. L'analyse met en évidence une tension persistante entre une régulation institutionnelle fondée sur des prescriptions formelles et une adaptation locale guidée par l'expérience du terrain. Dans la région de Marrakech-Safi, cette tension se traduit par une mobilisation inégale des outils de suivi-évaluation, ainsi que par une formalisation partielle des indicateurs et des mécanismes de retour d'information. La conclusion souligne ainsi la nécessité de renforcer les dispositifs permettant de transformer les observations empiriques en apprentissages collectifs stabilisés. La généralisation du PEI apparaît alors comme un processus évolutif, reposant sur des ajustements différenciés et progressifs plutôt que sur une application uniforme. En ce sens, le réajustement fondé sur les rétroactions observées constitue un pilier stratégique de la durabilité du dispositif, en assurant son adaptation continue aux contextes locaux tout en préservant la cohérence des orientations nationales dans le cadre de la généralisation nationale.

REFERENCES

- [1] Berman, P., & McLaughlin, M. (1975). Federal programs supporting educational Change: Vol. 4. The findings in review. RAND.
- [2] Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–26.
- [3] Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- [4] Rowan, B., & Miller, R. J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252–297.
- [5] Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1975). Federal programs supporting educational change: Vol. 4. The findings in review. RAND Corporation.
- [6] Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–26.
- [7] Grindle, M. (2004). *Despite the odds: The contentious politics of education reform*. Princeton University Press.
- [8] Vegas, E. (Ed.). (2005). *Incentives to improve teaching: Lessons from Latin America*. World Bank.
- [9] Vegas, E., & Umansky, I. (2006). *Improving teaching and learning through effective incentives: What can we learn from education reforms in Latin America?* World Bank.
- [10] Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F., & Guaqueta, J. (2009). *The role and impact of public-private partnerships in education*. World Bank.
- [11] Aspinall, E. (2013). *The broadening base of political opposition in Indonesia. Political oppositions in industrialising Asia*, Routledge, London, United Kingdom.
- [12] Woolcock, M. (2019). *Reasons for using mixed methods in the evaluation of complex projects. Contemporary philosophy and social science: An interdisciplinary dialogue*, Bloomsbury Academic, London, United Kingdom.
- [13] McCulloch, L. (2005). *Aceh: then and now*. Minority Rights Group International, London, United Kingdom.
- [14] Crandall, D. P., et al. (1982). *People, policies and practices: Examining the chain of school improvement (Vols. 1–10)*. The NETWORK Inc.
- [15] Fullan, M. G., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1989, avril). *Linking classroom and school improvement*. Communication présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.

- [16] McLaughlin, M. W. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11–16.
- [17] Cobb, C., & Rallis, S. (2008). District responses to NCLB: Where is the justice? *Leadership & Policy in Schools*, 7(2), 178-201.
- [18] McLaughlin, M. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19, 11-16.
- [19] Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). Macmillan.
- [20] Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2011). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. McGraw Hill.
- [21] Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16–30.
- [22] Zuckerman, S. J., Campbell Wilcox, K., Schiller, K. S., & Durand, F. T. (2018). Absorptive capacity in rural schools: Bending not breaking during disruptive innovation implementation. *Journal of Research in Rural Education*, 34(3), 1–27.
- [23] Hatch, T. (2000). What does it take to break the mold? Rhetoric and reality in New American Schools. *Teachers College Record*, 102(3), 561–589.
- [24] Van de Ven, A. H., Polley, D. E., Garud, R., & Venkataraman, S. (1999). *The innovation journey*. Oxford University Press.
- [25] Winter, S. G., & Szulanski, G. (2001). Replication as strategy. *Organization Science*, 12(6), 730–743.
- [26] Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- [27] Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- [28] Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- [29] Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Corwin.
- [30] Hattie, J. (2009). **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- [31] Louis, K. S., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- [32] Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). Teachers College Press.
- [33] Timperley, H. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- [34] Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.