UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA REPRÉSENTATION DES RÔLES MOBILISÉS PAR LES DIRECTIONS DE COLLÈGES ET DE LYCÉES MAROCAINS DANS LE CADRE DU PILOTAGE DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT

THÈSE PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR DENISE BERGERON

AOÛT 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La présente thèse est le fruit d'une collaboration exceptionnelle avec une myriade de personnes qui ont toutes été d'une aide et d'un apport significatifs. Sans elles, ce projet de recherche n'aurait pu guère se réaliser et pour cela, je les remercie grandement. L'accueil au Maroc par toutes les autorités concernées a été exceptionnel. Pour leur engagement, leur collaboration et leur immense générosité, je remercie (شكرا shoukran) plus spécifiquement les personnes suivantes :

Au Maroc

Monsieur Lachen Daoudi, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de la Formation des Cadres.

Monsieur Mohammed Ettahiri, Directeur à l'enseignement supérieur et au Développement pédagogique.

Monsieur Rachid Ben Mokhtar Ben Abdellah, ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Monsieur Abdelouahab, Benajiba, chef de cabinet du ministre de l'Éducation.

Monsieur Abdelaziz Ankouri, Directeur adjoint de l'organisation de la Vie scolaire.

Monsieur Rachid, El Atami, chef de projet au ministère de l'Éducation nationale.

Tous les Directeurs d'AREF, toutes les Directions provinciales et leur personnel pour leur accueil exceptionnel.

Je remercie spécialement toutes les directions de collèges et lycées qui par leur participation généreuse à cette recherche ont permis la réalisation de l'étude que nous avons menée auprès d'eux.

Au Canada

Je remercie spécialement madame la consule du Maroc à Montréal qui a su faciliter mon séjour au Maroc où s'est tenue ma collecte de données.

À ma directrice de thèse, madame la professeure Lise Bessette qui depuis le début de cette belle aventure a su m'accompagner de façon pertinente à toutes les étapes, dans le long processus de la rédaction d'une thèse. Son appui exceptionnel a été une grande source de motivation.

À monsieur le professeur Houssine Dridi, co-directeur de ma thèse, qui a partagé son expertise avec moi afin d'améliorer la rédaction de ma thèse et qui a su m'accompagner judicieusement à chaque étape.

À vous deux, un immense merci pour tout le temps que vous m'avez consacré.

À tous les professeurs et autres personnels du département et du doctorat de l'UQAM, un merci spécial pour l'encadrement d'une doctorante.

Au professeur Henry Mintzberg pour ses encouragements.

Nous ne pouvons accomplir un tel projet et pouvoir continuer un certain nombre d'activités sans le soutien d'une famille aimante et d'amis compréhensifs et attentionnés. Leur affection, leur amitié ont été un grand réconfort dans ce long trajet semé parfois d'embûches (grave ennui de santé). Sans eux et sans leur amour, la persévérance n'aurait peut-être pas été au rendez-vous.

DÉDICACE

Je dédie ma thèse à
mon conjoint Yves
qui a toujours su être auprès de moi
afin de m'encourager.

À mes enfants,
Jean-Sébastien et Marie-Claude
ainsi qu'à mes petits-enfants
Chloé, Marc-André, Daphné, Louis.

AVANT-PROPOS

Pendant plusieurs années, j'ai œuvré auprès de ministères de l'Éducation dans plusieurs pays africains et en Haïti, car j'ai toujours été préoccupée par l'amélioration des systèmes éducatifs dans les pays en développement. Offrir la richesse du savoir, donner l'accessibilité à l'école pour tous y compris pour les petites filles, même dans des régions éloignées, ont toujours fait partie de mes préoccupations, de mes engagements en éducation. Aucun pays au monde ne peut se développer et même s'enrichir collectivement s'il ne dispose pas d'un bon système éducatif qui puisse offrir une grande accessibilité au savoir et à la réussite pour tous.

Comme directrice du projet au Maroc, j'ai collaboré avec le coordonnateur national marocain. Nous assumions la responsabilité générale de la gestion d'un projet sur le terrain, financé par le gouvernement canadien. Nous avions la responsabilité de superviser et coordonner le travail de tout le personnel canadien et marocain impliqué dans la réalisation du projet PAGESM. Précisément, nous devions veiller au bon déroulement des activités en assurant un suivi régulier des plans de travail et de leur réalisation dans le respect des échéanciers ; nous avions aussi à vérifier l'application des plans d'intervention des conseillers techniques, l'avancement des travaux ; assurer un suivi budgétaire rigoureux ; assurer la gestion stratégique du projet ; assurer la spécificité régionale dans les activités de planification et rapporter les résultats ; rendre des comptes à Affaires mondiales Canada au niveau financier et au niveau du déroulement des activités, etc. Ce projet a été la source de beaucoup de développements dans le système éducatif marocain.

C’est dans cet esprit que j’ai entrepris de faire cette recherche au Maroc où j’ai vécu et où j’ai constaté un peuple engagé vers l’amélioration de son système éducatif à tous les paliers. Ma recherche a été un long trajet puisque son parcours a été semé d’obstacles difficiles, mais aujourd’hui je suis fière de soumettre ce travail en espérant qu’il aura des retombées positives auprès de ceux qui œuvrent chaque jour auprès des jeunes et qui consacrent une grande partie de leur vie au développement d’un pays.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

DÉDICACE v

AVANT-PROPOS vi

LISTE DES FIGURES xiv

LISTE DES TABLEAUX xv

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES xvi

RÉSUMÉ xviii

ABSTRACT xx

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I CONTEXTE DE RECHERCHE 6

1.1 Le contexte international 6

1.2 Le contexte national marocain 10

1.2.1 Le contexte politique et économique 10

1.2.2 Le contexte social 13

1.3 Le contexte éducatif 14

1.3.1 Le système éducatif marocain 15

1.3.1.1 Les types d'écoles, les différents programmes de formation 18

1.3.1.1.1 Les écoles dédiées au préscolaire 18

1.3.1.1.2 Les écoles primaires 18

1.3.1.1.3 Les collèges 19

1.3.1.1.4 Les lycées 19
1.3.1.2 Les indicateurs clés dans le système éducatif marocain 21

1.3.2 Le programme d'urgence 23
1.3.3 Le ministère responsable de l'éducation et sa régionalisation 26
1.3.3.1 La régionalisation 27

1.3.4 Structures de gouvernance du système d'éducation 30

1.4 Le soutien international au système éducatif marocain 30

CHAPITRE II PROBLÉMATIQUE 34

2.1 La réforme éducative au Maroc 35

2.1.1 La Charte de l'éducation 36
2.1.2 La stratégie nationale du projet d'établissement 38
2.1.2.1 La démarche de gestion du projet d'établissement 40
2.1.2.2 La validation du projet d'établissement 43
2.1.2.2.1 Au niveau de l'établissement scolaire 44
2.1.2.2.2 Au niveau de la direction provinciale 44
2.1.2.2.3 Au niveau de l'académie 45

2.2 L'importance du rôle de la direction d'établissement d'enseignement 46

2.2.1 Le leadership et les modes d'exercice du pouvoir 50
2.2.2 Les conceptions du modèle de gestion de la direction d'établissement d'enseignement 52
2.2.2.1 L'enseignant primus inter pares 53
2.2.2.2 L'administrateur 54
2.2.2.3 Le gestionnaire 54
2.2.2.4 Le leader 55
2.2.2.4.1 La conception du gestionnaire pédagogique 56
2.2.2.4.2 Les nouvelles compétences requises 56

2.3 L'énoncé du problème et la question de recherche 59

CHAPITRE III CADRE CONCEPTUEL 66

3.1 La théorie des rôles 67

3.1.1 La réception du rôle 69
3.1.2 L'épisode du rôle 70
3.1.3 Le conflit de rôle 72
3.1.4 L'ambiguïté du rôle 74
3.1.5 Le contexte où se déroule un rôle 75

3.2 Les autres perspectives que celle de Katz et Kahn 78

3.2.1 La perspective actionniste selon Silverman 78
3.2.2 La perspective stratégique selon Crozier et Friedberg 80
3.2.3 En résumé 82

3.3 Les rôles de gestionnaire selon Mintzberg et selon Brassard et Brunet 83

3.3.1 Les rôles de gestionnaire selon Mintzberg 83
3.3.2 Les rôles des directions d'établissement d'enseignement selon Brassard etBrunet 85

3.4 La définition du rôle 86

3.5 La représentation, la représentation sociale, la perception 88

3.5.1 Définition de la représentation 89
3.5.2 La représentation sociale 91
3.5.3 La perception 93
3.5.4 La structure des représentations sociales : théorie du noyau central 95
3.5.4.1 La théorie du noyau central 95
3.5.4.2 Les éléments périphériques 96

3.6 Les fonctions des représentations sociales 98

3.6.1 Le processus d'objectivation 98
3.6.2 Le processus d'ancrage 100

3.7 Le projet d'établissement 101

3.7.1 Le projet d'établissement comme outil de pilotage 104
3.7.2 Les diverses approches du projet d'établissement 107
3.7.2.1 L'approche managériale ou l'approche de gestion 107
3.7.2.2 L'approche fonctionnelle 108
3.7.2.3 L'approche par l'analyse de situation 109
3.7.2.3.1 Mobiliser les acteurs 109
3.7.2.3.2 Recenser les atouts et les besoins 109

3.8 Le concept de compétence professionnelle 112

3.8.1 La compétence au sens général 113
3.8.1.1 La définition du concept de compétence 113
3.8.1.2 Caractéristiques des compétences 117
3.8.1.3 Fonctions des compétences 119

3.9 Justification et objectifs de la recherche 120

CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 124

4.1 Le type de recherche 124

4.2 Choix méthodologique 126

4.3 Les participants 129

4.4 Les aspects éthiques 135

4.5 La collecte de données 136

4.5.1 L'élaboration de l'instrument de collecte de données 137
4.5.2 La réalisation des entretiens semi-dirigés individuels 138
4.5.3 Les modalités de traitement et d'analyse des données 140

4.6 Les limites de la recherche 145

CHAPITRE V PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 148

5.1 Les résultats en lien avec les tâches réalisées lors du pilotage du projet d'établissement 149

5.1.1 La mise en œuvre du projet d'établissement 150
5.1.1.1 Les spécificités procédurales dans les établissements d'enseignement : diagnostic et priorisation, régulation, évaluation 153

5.1.2 Les objectifs du projet d'établissement et les stratégies utilisées pour les atteindre 159
5.1.2.1 Les objectifs du projet d'établissement 159
5.1.2.2 Stratégies en lien avec le projet d'établissement 161

5.2 La représentation des rôles mobilisés dans le cadre du pilotagedu projet d'établissement par les directions de collèges et de lycées marocains 162

5.2.1 La représentation des rôles mobilisés par la majorité des directions des collègeset des lycées marocains interrogés 163
5.2.1.1 Les rôles informationnels 164
5.2.1.1.1 Le diffuseur d'informations 164
5.2.1.1.2 Le pilote 165
5.2.1.1.3 Le porte-parole 166
5.2.1.2 Les rôles relationnels 166
5.2.1.2.1 Le leader 167
5.2.1.2.2 Le gestionnaire de personnel 168
5.2.1.2.3 L'agent de liaison 169
5.2.1.3 Les rôles décisionnels 170
5.2.1.3.1 Le médiateur ou intégrateur 172
5.2.1.3.2 Le répartiteur des différentes ressources 172
5.2.1.3.3 Le négociateur 173
5.2.1.4 Les rôles multidimensionnels 174
5.2.1.5 Les rôles émergents 176

5.2.1.5.1 L'agent de changement 178
5.2.1.5.2 Du rôle d'accompagnateur pédagogique vers celui de leader pédagogique 179
5.2.1.5.3 L'accompagnateur pédagogique 180
5.2.1.5.4 Le leader pédagogique 181
5.2.1.5.5 Le superviseur pédagogique 185

5.2.2 Les rôles complémentaires de l'inspectorat pédagogique 187
5.2.3 Les ressemblances et les différences entre les représentations des rôles mobilisés selon le cadre conceptuel 192
5.2.4 Les ressemblances et les différences entre les représentations des rôles émergents mobilisés 196

CHAPITRE VI DISCUSSION DES RÉSULTATS 199

6.1 Les liens entre les nouvelles tâches accomplies par les directions de collèges et lycées marocains 201

6.2 Les liens de l'apport du projet d'établissement comme vecteur de changement pédagogique facilitant l'émergence de nouveaux rôles chez les directions de collèges et lycées marocains, selon le cadre théorique et conceptuel 206

6.2.1 La représentation des rôles chez les directions de collèges et de lycées marocains 207
6.2.1.1 Les rôles informationnels 208
6.2.1.2 Les rôles interpersonnels 210
6.2.1.3 Les rôles décisionnels 215
6.2.1.4 Les rôles multidimensionnels 218
6.2.1.5 Les rôles émergents 219
6.2.1.5.1 L'agent de changement 221
6.2.1.5.2 Le leader pédagogique 222
6.2.1.6 Les conditions et défis 227
6.2.1.6.1 Au niveau de l'établissement 228
6.2.1.6.2 Au niveau de la direction 230
6.2.1.6.3 Au niveau institutionnel 231

CONCLUSION 233

ANNEXE A ORGANIGRAMME DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE MAROCAIN 245

ANNEXE B PROFIL DE COMPÉTENCES DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT MAROCAINES 247

ANNEXE C CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE 250

ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 251

ANNEXE E CANEVAS D'ENTRETIEN 260

APPENDICE A GLOSSAIRE 264

APPENDICE B LETTRE D'AUTORISATION DE LA DIRECTION DU MEN AU MAROC 268

BIBLIOGRAPHIE 270

LISTE DES FIGURES

Figure Page

1.1 Les mécanismes de coordination (Stratégie nationale du Projet d'établissement, 2011, p. 13) 25

3.1 Modèle d'épisode de rôle chez Katz et Kahn (1978, p. 196) 72

3.2 Élaboration des significations selon Silverman (1974) 79

3.3 Cadre conceptuel de la présente recherche 88

3.4 La théorie du noyau central. 98

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

2.1 Recherches et méthodologies des chercheurs 63

3.1 Les définitions de compétence pouvant s'appliquer à la fonction degestion en éducation 117

4.1 Les caractéristiques des participants de la première académie de l'éducation et de la formation (AREF) 132

4.2 Les caractéristiques de participants de la deuxième académie de l'éducation et de la formation (AREF) 133

4.3 Les caractéristiques des participants de la troisième académie d'éducation et formation (AREF) 134

5.1 Les catégories de rôles exercés par la majorité des directions de collèges et lycées marocains 191

5.2 Synthèse de la représentation des rôles mobilisés par les directions decollèges et de lycées lors du pilotage du projet d'établissement 194

5.3 Synthèse des rôles émergents partagés par les directions de collèges etde lycées marocains 197

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AAP	Ancienne administration publique
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AMC	Affaires mondiales canadiennes
AREF	Académie régionale d'éducation et de formation
BAD	Banque africaine de développement
CGE	Conseil de gestion de l'établissement
CNDH	Conseil national des droits de l'homme
CP	Communauté de pratiques
CRMEF	Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DÉ	Directeur d'établissement
EFPT	Enseignement, formation professionnelle et technique
ÉPAR	État des lieux, priorisation, réalisation des actions et régulation
ÉPT	Éducation pour tous
GAR	Gestion axée sur les résultats
INDH	Initiatives nationales pour le développement humain
MEN	ministère de l'Éducation nationale
NGP	Nouvelle gestion publique

OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectifs de développement durable
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
PAGESM	Projet d'appui à la gestion des établissements scolaires marocains
PÉ	Projet d'établissement
PES	Programme économique et social
PU	Programme d'urgence
SNPE	Stratégie nationale du projet d'établissement
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
WEF	World Education Forum (Le Forum mondial sur l'éducation)

RÉSUMÉ

Depuis une décennie, les réformes développées dans le système éducatif marocain se sont faites relativement rapidement et ont entraîné, au fil des années, certains changements systémiques. La Charte nationale de l'éducation et le Plan d'urgence qui ont suivi les analyses du système éducatif ont précisé des lacunes majeures afin d'apporter des mesures d'amélioration pouvant se déployer dans l'ensemble. Ces mesures touchent plusieurs angles du système éducatif Notons des mesures structurelles, opérationnelles, organisationnelles, mais aussi d'ordre pédagogique dans un cadre de décentralisation des activités, des pouvoirs, etc. C'est dans le cadre d'une réforme que le projet d'établissement a été introduit comme le pivot central de l'amélioration des apprentissages des élèves dans l'école. Il est devenu l'outil incontournable géré par le responsable de l'établissement d'enseignement, la direction. Dans ce cadre de réforme, cette dernière a été confrontée à plusieurs enjeux organisationnels qui sont venus grandement modifier ses tâches et ses rôles dans l'établissement d'enseignement et plus spécifiquement en ce qui concerne la gouvernance et la gestion pédagogique.

Piloter un nouveau projet d'établissement, de sa conception à sa mise en œuvre et à sa régulation, suscite des modifications importantes des rôles de la direction d'établissement et par ricochet ceux des autres responsables pédagogiques (Directions du Ministère, direction des AREF, directions provinciales, etc.) du système éducatif marocain qui interviennent dans l'établissement d'enseignement. Comme les directions des établissements d'enseignement ont l'obligation de mettre en place le projet d'établissement comme dispositif de gestion central pour une bonne gouvernance afin de favoriser les conditions d'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves, cette situation les place dans une nouvelle dynamique managériale donnant une perspective inédite aux différents rôles qu'ils auront à mobiliser.

Les objectifs de cette recherche visent à décrire les rôles mobilisés associés à de nouvelles responsabilités des directions. Ils s'intéressent aux différences dans les divers établissements d'enseignement ainsi qu'aux perspectives qui émergent de ce contexte de changement.

Le cadre conceptuel central qui est notre référence majeure est celui de Mintzberg enrichi par celui d'autres auteurs comme Brassard, Brunet qui ont apporté des ajouts significatifs favorisant des assises solides conceptuellement. D'autres concepts se sont greffés à celui de rôle, tels la représentation, la représentation sociale, la perception, le projet d'établissement, les compétences, venant ainsi enrichir le cadre conceptuel.

Utilisant une méthodologie qualitative, nous avons mené trente-huit (38) entretiens semi-dirigés auprès des directions de collèges et lycées, issues de trois Académies régionales d'éducation et formation (AREF) choisies de façon aléatoire, tout en correspondant aux critères exigés dans le cadre de cette recherche. Nous avons recueilli le verbatim des enregistrements et nous les avons traités en nous inspirant du processus interactif d'analyse qualitative de Miles et Huberman (2003) qui comprend la collecte de données, la condensation, la présentation et la vérification des données. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel NVIVO 11 comme instrument central de codage afin d'élaborer un arbre thématique ayant une structure catégorielle issue des verbatim des entretiens semi-dirigés des participants.

Les résultats issus de l'analyse thématique indiquent globalement que les directions de collèges et lycées marocains ont utilisé diverses méthodes, diverses activités afin d'élaborer et mettre en œuvre le projet d'établissement tout en ayant à leur disposition un gabarit identique. Les activités variées menées tout au long du pilotage du projet d'établissement ont été le créneau dans lequel ont œuvré différemment les directions d'établissement d'enseignement. Leur comportement, les actions effectuées, les stratégies employées font ressortir les tâches accomplies, les rôles variés sur les plans interpersonnel, informationnel et décisionnel qui ont été mobilisés. Ce contexte a aussi été la source de l'émergence de nouveaux rôles dont certains côtoient de très près ceux des inspecteurs disciplinaires.

Dans cette recherche dans un pays du Maghreb, nous avons tenu à garder un aspect neutre quant à la culture et la tradition inhérente au pays. Cependant, chaque direction en toute confidentialité a pu nous exprimer comment ils se représentaient leurs rôles dans le cadre de la réforme implantée au Maroc depuis quelques années.

Mots clés : rôles, direction d'établissement, projet d'établissement, représentation, représentation sociale, gestion pédagogique, leadership pédagogique, réforme éducative, pays du Maghreb.

ABSTRACT

For a decade, the reforms developed in the Moroccan education system have been carried out relatively quickly and have led, over the years, to certain systemic dysfunctions. The National Education Charter and the Emergency Plan that followed identified the major gaps to bring improvement measures throughout the education system. These measures affect several structural, operational and organizational aspects, but also educational measures within a framework of decentralization of activities and powers towards schools, etc. It is within this framework of change that the school project was introduced as the corner stone for improving student learning in school. It has become the essential tool managed by the head of the educational institution, the leadership team of school management. In this reform framework, the latter was confronted with several organizational aspects which greatly changed its tasks and roles in the educational establishment, in particular everything concerning school governance and management.

To manage a new school project, from its conception to its implementation and its regulation, brings about significant changes in the roles of the school management and by extension those of the other pedagogical managers of the Moroccan education system who intervene in the educational institution. As the school principal has the obligation to implement the school project as a central management device for good governance in order to promote the conditions for improving the quality of student learning, this situation places the school management in a shift of their roles and leads them to understand the evolution of this change in the Moroccan education system and to adapt to new circumstances.

The objectives of this research aim to describe the tasks carried out in the establishment plan as well as the new roles mobilized associated with the new responsibilities of school management. Those objectives focus on the differences in the various schools as well as the perspectives that emerge from this context of change.

The central conceptual framework which is our major reference is that of Mintzberg, enriched by other authors such as Brassard and Brunet who have made significant additions promoting a solid foundation conceptually. Other concepts have been added

to that of role, such as representation, social representation, perception, the establishment plan, skills, thus enriching the conceptual framework.

Using a qualitative methodology, we conducted thirty-eight (38) semi-structured interviews with middle and high school administrators, from three different regional education and training academies (AREF) chosen randomly, while corresponding to the criteria required as part of this research. We collected verbatim recordings and processed them using the interactive qualitative analysis process of Miles, Huberman (2003) which includes data collection, data condensation, presentation and verification. To do so, we used NVIVO 11 software as a central coding instrument to develop a thematic tree with a categorical structure derived from the verbatim of the semi-structured interviews of the participants.

The results of the thematic analysis carried with the NVIVO 11 software indicate overall that the principals of Moroccan colleges and high schools have used various methods, various activities in order to develop and implement the school project while having at their disposal an identical template. The different activities carried out throughout the piloting of the school project were the window in which the management of the school principal worked on differently. Their behavior, the actions carried out, the strategies employed highlight the various roles at the interpersonal, informational and decision-making level that have been mobilized. This context has also been the source of the emergence of new roles, some of which closely to those of disciplinary inspectors.

In this research in a Magreb country, we wanted to keep a neutral aspect regarding the culture and the tradition inherent in the country. However, each principal in complete confidentiality could express to us how they represented their roles within the framework of the reform implemented a few years ago in Morocco.

Keywords: roles, school management, school project, representation, social representation, educational management, change, pedagogical leadership, educational reform, Maghreb countries.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) du Maroc s'est engagé dans diverses réformes dont l'objectif principal est de répondre aux diverses préoccupations des autorités nationales en matière d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Un ensemble de pays en développement de même que les grandes institutions mondiales, qui sont les bailleurs de fonds, sont confrontées à des questions concernant la performance et le rendement en lien avec l'aide internationale tout en étant conscients de la nécessité de changements devenus primordiaux, en réponse à la mondialisation et aux inégalités économiques. Les résultats atteints et constatés quinze ans après la diffusion des Objectifs du Millénaire, de même que dans le programme d'Éducation pour tous, ont fait ressortir des données par pays démontrant des inégalités dans l'accessibilité à l'éducation pour tous de même que dans certains systèmes éducatifs n'ayant pas atteint l'amélioration des apprentissages des élèves en classe.

La présente recherche se situe dans le contexte des réformes amorcées depuis 2000 et faisant suite aux recommandations émises lors du sommet d'Incheon, qui sont orientées « Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » (UNESCO, 2015b). Les différentes politiques éducatives marocaines, qui ont émergé à la suite du sommet d'Incheon, ont apporté des changements majeurs dans le système éducatif marocain en présentant des cibles à atteindre afin d'améliorer la réussite des élèves. De plus, l'État régulateur a défini les choix stratégiques et les grandes orientations, notamment l'institution de

l'autonomie de l'établissement comme pivot central du système éducatif et de l'idée du projet d'établissement (PÉ) comme facteur de bonne gouvernance et de développement durable de l'école. Ce qui situe la direction d'établissement d'enseignement au centre même des activités de gestion en lien avec le projet d'établissement (PÉ). La gestion des établissements d'enseignement au Maroc est un sujet nouveau dans les recherches et à notre connaissance, compte tenu de la situation nouvelle que vivent les directions d'établissement d'enseignement, l'on dispose de peu de connaissances au sujet de cette classe de dirigeants. La présente démarche de recherche se situe dans ce contexte de changement au cœur du système éducatif marocain visant une amélioration notoire des apprentissages des élèves par la gestion efficace du projet d'établissement.

Le premier chapitre de cette thèse vise à préciser le contexte de la recherche, à savoir les engagements du Maroc au regard de l'éducation, ceux du ministère de l'Éducation dans sa régionalisation et les réformes entreprises depuis quelques années qui apportent un important changement au niveau des acteurs du système éducatif et des organisations. Y sont abordés des éléments contextuels précis concernant le système éducatif marocain, la situation du pays, son engagement dans différentes réformes éducatives ainsi que dans le cadre d'un projet de développement international financé par Affaires mondiales canadiennes (AMC), que nous avons dirigé au Maroc, et dont plusieurs composantes concernaient à la fois l'implantation du projet d'établissement et la mise en place d'un dispositif de formation des directions d'établissement d'enseignement. Nous décrirons de manière globale certains problèmes majeurs du système éducatif présentés dans les documents servant d'assises ministérielles, à savoir la Charte de l'Éducation et le Plan d'urgence en lien avec l'objectif général d'améliorer les apprentissages des élèves dans les établissements d'enseignement marocains.

Le deuxième chapitre présentera la problématique liée à ce contexte de réforme, en ce qui concerne un dysfonctionnement identifié comme majeur dans le Plan d'urgence à savoir une gouvernance hésitante et peu responsabilisante dans les organisations scolaires. Certains constats concernant la situation actuelle des directions de collèges et lycées marocains dans la reconnaissance de leur statut de direction, comme autorité en place et responsable du projet d'établissement (PÉ) y sont présentés. Le pilotage du projet d'établissement relève maintenant de la gestion de la direction d'établissement d'enseignement et cette gestion est nouvelle dans la mesure où un nouveau modèle est introduit et marque une rupture avec un modèle traditionnel. Le projet d'établissement devient un outil stratégique dans l'implantation d'un changement, ce qui entraîne des modifications importantes dans les pratiques professionnelles, notamment dans les représentations des rôles dans ce nouveau cadre opérationnel par les directions d'établissement d'enseignement, qui les placent au cœur de l'activité pédagogique. La nouvelle autonomie conférée à la direction de collège et de lycée au Maroc par une décentralisation d'un certain nombre de responsabilités et de pouvoirs impliquera nécessairement des modifications notoires dans le style de gestion à adopter et le développement de nouvelles capacités, habiletés, qualités lors du pilotage du projet d'établissement. Ce contexte précisant de nouvelles responsabilités aux directions de collège et lycée apporte des changements qui les amènent à exercer de nouvelles fonctions auxquelles ils ont été insuffisamment préparés.

Le troisième chapitre est consacré au cadre conceptuel. Celui-ci s'appuie sur des auteurs majeurs qui se sont intéressés au concept de rôle chez le directeur d'établissement selon sa représentation et selon le contexte dans lequel la direction exerce, joue, mobilise lesdits rôles. La théorie de Katz et Kahn (1966, 1978) sera présentée brièvement pour faciliter une meilleure compréhension de la complexité des variables de la dimension du rôle qui peuvent expliquer le comportement des

individus à l'intérieur d'une organisation. Cette théorie précise les éléments qui sont reliés au comportement de l'individu et au rôle qu'il adopte dans l'organisation. Ce cadre théorique sera complété par l'approche actionniste de Silverman (1974) et l'approche stratégique proposée par Crozier et Friedberg (1977). La perspective conceptuelle de modèles décrits par des auteurs tels que Mintzberg (1984) et Brassard et Brunet (1986) viendra compléter les approches théoriques précédentes et constituera l'axe majeur conceptuel autour duquel graviteront les autres concepts. Afin de préciser la démarche de la recherche, les concepts de représentation, de représentation sociale, de perception, de projet d'établissement compléteront le cadre conceptuel. Celui de compétence professionnelle est présenté à titre complémentaire. Ils seront tous définis dans ce chapitre et précisément celui de rôle, qu'il soit transmis, joué, exercé ou mobilisé.

Dans le quatrième chapitre, la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche sera précisée. Il s'agit d'une méthodologie qualitative de nature interprétative. Ce choix se justifie par le fait que le modèle du projet d'établissement (PÉ) et sa gestion sont nouveaux dans le système éducatif marocain. Lors de nos rencontres avec les directions, sous forme d'entretiens semi-dirigés, nous avons utilisé un questionnaire validé à plusieurs égards qui nous a servi de guide et nous a permis d'obtenir des informations pertinentes concernant le sujet de notre recherche. Certains choix ont été faits, concernant l'échantillon (participants) et les critères qui y sont liés, afin d'apporter plus de clarté à tout le processus et pour une meilleure compréhension des rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement. Les diverses composantes méthodologiques de la recherche, à savoir le type et la stratégie de recherche, les sources de données ainsi que les éléments relatifs à la collecte des données, au traitement et à l'analyse de celles-ci, y seront brièvement décrites, de même que l'opérationnalisation et l'instrumentation de la méthodologie retenue.

Le chapitre cinq présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies. Nous ferons état des différentes étapes concernant le pilotage du projet d'établissement et nous porterons un regard sur les différentes tâches exigées de la part des directions d'établissement dans tout ce processus, en montrant tous les aspects spécifiques relevant de leur gestion du projet d'établissement. Dans ce contexte opérationnel, nous présentons les différentes représentations des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées et nous décrivons les différences notoires qui émergeront de l'exercice de ces rôles.

Le chapitre six présentera une discussion des résultats obtenus lors de cette recherche. Nous présenterons comment le projet d'établissement est à la fois un levier et un vecteur de la représentation des rôles chez les directions d'établissement, quelles différences spécifiques chez ces dernières déterminent des tâches dans la gestion du projet d'établissement afin de répondre à notre question de recherche. Nous ferons ressortir les aspects des rôles mobilisés qui ont émergé dans ce nouveau contexte, selon la représentation qu'en ont faite les directions rencontrées. Nous préciserons certaines conditions favorisant une gestion du projet d'établissement plus cohérente tout en maximisant les rôles mobilisés chez les directions d'établissement d'enseignement et nous ferons certaines recommandations.

En conclusion générale, nous dégagerons un certain nombre de constats de cette recherche et nous proposerons des recommandations concernant le processus d'amélioration des apprentissages des élèves et de leur réussite au cœur des collèges et lycées marocains. Nous présenterons certaines limites et forces de cette recherche en y précisant aussi des développements possibles pour de futures recherches.

CHAPITRE I

CONTEXTE DE RECHERCHE

1.1 Le contexte international

Aujourd'hui, l'Afrique est une des priorités de l'UNESCO et de l'ONU en ce qui a trait au développement du secteur de l'éducation. Les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et les objectifs pour une éducation pour tous (EPT) ont fortement influencé les réflexions sur l'éducation dans les divers pays en développement.

En avril 2000, les participantes et participants au Forum mondial sur l'éducation à Dakar, Sénégal, ont adopté le Cadre d'action de Dakar « L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs » et ont réaffirmé leur engagement envers l'atteinte des six objectifs d'éducation pour tous qui visaient à répondre aux besoins de base en matière d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes (site web de l'UNESCO : https://fr.unesco.org/). En septembre 2000, le Sommet du millénaire s'est tenu au siège des Nations unies à New York. Il constitua le plus grand rassemblement de chefs d'état et de gouvernement de tous les temps. Il s'est conclu avec l'adoption, par les 189 états membres, de la déclaration du millénaire, dans laquelle ont été énoncés les huit objectifs du millénaire pour le développement, y compris deux objectifs concernant l'accès universel à l'éducation primaire et

l'égalité des sexes en éducation, reconnaissant ainsi le rôle crucial de l'éducation pour le développement humain dans les pays en développement.

L'échéance pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous et des relatifs à l'éducation avait été fixée à 2015. Les quinze dernières années ont donné lieu à des progrès sans précédent en éducation. Il est maintenant largement reconnu que le programme d'éducation pour tous et les objectifs du millénaire qui s'y rapportent ont abouti à des avancées considérables en matière de droit à l'éducation. Des progrès significatifs ont été accomplis sur la voie de l'accès et de l'achèvement universels de l'enseignement primaire qui fait partie des Objectifs mondiaux du développement. Mais, en dépit de cette progression, il est important de rappeler que le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire n'était encore que de 31 % dans les pays à faible revenu en 2011, tandis que la proportion d'élèves d'établissements secondaires inscrits à des programmes d'éducation pour tous a stagné à 11 % depuis 1999 (UNESCO, 2015b).

Selon le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous publié en 2015, quelque 57 millions d'enfants d'âge primaire et 63 millions d'adolescentes et adolescents sont toujours non scolarisés et environ 781 millions d'adultes sont analphabètes dans le monde. Un investissement de 22 milliards par an était estimé nécessaire afin d'assurer un accès universel à l'éducation préprimaire, primaire et du premier cycle du secondaire d'ici 2030 (UNESCO, 2015b).

Des problèmes majeurs persistent encore dans tous les pays et dans toutes les régions du monde. Par conséquent, les Nations Unies ont entrepris de mobiliser les pays du monde entier pour définir le programme de développement après 2015. La poursuite des consultations a mené à l'adoption, en juillet 2014, de « *l'Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals* » (proposition du groupe de travail

ouvert sur les objectifs de développement durable), influencée par l'Accord de Mascate issu de la Réunion mondiale sur l'éducation pour tous qui a eu lieu à Oman en mai 2014. La proposition comprend un objectif autonome et plusieurs cibles concernant l'éducation (UNESCO, 2015b). L'objectif en question est : « Assurer une éducation et un apprentissage tout au long de la vie équitables, inclusifs et de qualité pour tous, d'ici à 2030 » (UNESCO, 2015b, p. 28). L'apprentissage tout au long de la vie, tel que le conçoit l'UNESCO, contribue aux valeurs de paix, de démocratie, de tolérance, de compréhension interculturelle, d'égalité des genres et de respect de la planète. (UNESCO, 2015b)

Une année plus tard, lors du Forum mondial de l'éducation organisé par l'UNESCO qui a eu lieu à Incheon, en République de Corée, du 19 au 22 mai 2015, le secrétaire général des Nations unies, Monsieur Ban Ki-Moon, a inauguré l'événement en déclarant que : « L'éducation garantit les droits de l'homme, notamment la santé et l'emploi, et l'éducation est également essentielle dans la lutte contre les menaces à la sécurité, dont la recrudescence de l'extrémisme violent. ». Cette déclaration qui s'appuie sur le mouvement de l'éducation pour tous, initié en 1990 et réitéré en 2000, a permis un engagement de la communauté internationale envers l'atteinte des objectifs du millénaire et les objectifs d'éducation pour tous, tout en reconnaissant qu'il y a eu d'importants progrès et que plusieurs cibles n'ont toujours pas été atteintes, dont l'accès universel à l'éducation primaire. La déclaration d'Incheon poursuit le travail amorcé depuis 15 ans et a pour but de réaliser les objectifs ambitieux inscrits dans son programme.

Le Forum mondial de l'éducation 2015 avait pour principal objectif d'obtenir l'accord de la communauté internationale de l'éducation au sujet d'une feuille de route mondiale pour l'éducation jusqu'en 2030. Le principal aboutissement du forum est l'adoption de la déclaration d'Incheon – Éducation 2030 : « Vers une éducation

inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » (UNESCO, 2015a, p. 2). Ce cadre d'action fournit des orientations sur les cadres juridiques et sur les politiques efficaces en matière d'éducation, fondées sur les principes de responsabilité, de transparence et de gouvernance participative. Il vise à mobiliser tous les pays et la communauté internationale pour sa mise en œuvre. À la suite de la déclaration d'Incheon, les enjeux de l'éducation pour tous sur le continent africain restent au cœur des engagements.

Les discussions au Forum mondial de l'éducation 2015 ont témoigné de la nécessité, pour les systèmes d'éducation, de cibler leurs efforts sur l'équité et l'inclusion, la qualité et les résultats de l'apprentissage. Bien que les compétences de base dans des domaines comme la littératie, la numératie et la science demeurent fondamentales, la définition de l'apprentissage pour le XXIe siècle fait l'objet d'une attention de plus en plus soutenue en vue d'y intégrer l'acquisition d'aptitudes cognitives, sociales et affectives telles que la pensée critique, la résilience, l'empathie, la tolérance, l'adaptabilité, la responsabilité personnelle et sociale, l'intégrité et la conscience de soi.

La déclaration encourage l'ensemble des pays à offrir une éducation dont la prestation d'une éducation préprimaire obligatoire et gratuite d'au moins un an sera mise en œuvre. Cette orientation mobilisera divers partenaires, pour réaliser le nouveau programme de l'éducation pour 2015-2030. La déclaration sous- tend également les cibles des objectifs de développement durable, qui ont été également ratifiées par les états membres des Nations unies en septembre 2015, en affirmant que l'éducation est fondamentale à la paix dans le monde et au développement durable.

La communauté internationale reconnaît également que pour être efficace, il faut que l'implémentation s'accompagne d'une coordination solide et d'un suivi rigoureux de

l'agenda pour l'éducation. Elle nécessitera également davantage de financement, notamment pour les pays les plus éloignés de l'objectif d'une éducation inclusive et de qualité. Les objectifs de développement durable proposés, qui ont remplacé les objectifs du millénaire à la fin de 2015, sont composés de 17 objectifs ayant 169 cibles en lien avec l'objectif général (UNESCO, 2015a, p. 2).

1.2 Le contexte national marocain

Dans cette optique internationale, le Maroc s'est engagé à moderniser ses institutions, mais surtout à améliorer son système éducatif. La brève présentation des différents contextes suivants spécifiques au pays permet de bien situer le niveau d'engagement de celui-ci et d'apporter des précisions afin de bien cerner la problématique de la recherche.

1.2.1 Le contexte politique et économique

Le contexte politique marocain est en constante évolution, depuis l'accession au trône du roi Mohammed VI qui a réalisé plusieurs réformes, entre autres concernant les droits de la personne, les libertés individuelles, le code de la famille et la protection sociale. Depuis plusieurs années, le Maroc est engagé dans un processus de modernisation et de démocratisation et a réalisé des progrès notables concernant la gouvernance politique en entreprenant des réformes démocratiques, dont la création du Conseil national des droits de l'homme (CNDH) et une importante révision de sa constitution. En plus, il a procédé à un certain nombre de réformes et a ouvert des chantiers en matière de protection et de promotion des droits des femmes. La révision du code de la famille, le Code du travail et la réforme de la nationalité s'inscrivent

dans ce processus de changement. Cette orientation vient renforcer les actions du Conseil économique et social instauré en 2011, qui constitue un espace de dialogue important pour orienter la politique du gouvernement en vue de poursuivre ses réformes au niveau social et économique. Au niveau international, le Maroc a levé des réserves déjà enregistrées concernant la convention internationale sur l'élimination de toute forme de discrimination et a annoncé la ratification de la convention concernant la protection des personnes handicapées et la préservation de la dignité.

> Le Maroc est également membre de l'Union pour la Méditerranée, fondée à Paris le 13 juillet 2008. Il fait aussi partie de différentes organisations internationales, dont la Banque africaine de développement, l'Organisation des Nations unies, l'Organisation internationale de la francophonie, l'Organisation mondiale de la santé, l'Organisation mondiale du commerce et entretient des liens étroits avec l'OCDE et l'OTAN. (« Système éducatif au Maroc », 2021)

Au niveau économique, les autorités marocaines sont engagées depuis plusieurs années dans un vaste programme visant à instaurer les bases d'une croissance rapide et équilibrée, susceptible de résorber les déficits économiques et sociaux. En 2007, le gouvernement a mis en place un programme économique et social qui vise à approfondir les réformes macroéconomiques et sectorielles en faveur du renforcement de la compétitivité de l'économie nationale. Les orientations stratégiques du programme s'articulent autour des principaux axes suivants :

> La promotion des investissements publics et privés, la mise en œuvre des stratégies sectorielles, notamment au niveau des transports, de l'énergie, de l'eau, de la santé et de l'éducation, la poursuite de la libéralisation et de l'ouverture de l'économie, le soutien au développement régional et l'approfondissement des réformes structurelles et sectorielles. (BAD, 2009, p. 22-40)

Malgré plusieurs démarches, le Maroc fait face à de multiples contraintes et défis économiques. La mondialisation, qui entraîne l'ouverture des marchés et le changement tarifaire, impose au pays des impératifs de productivité, de compétitivité et même de qualité qui exercent une forte pression sur l'économie du pays. À cela se greffe la crise financière internationale qui a eu des répercussions, même dans les pays en développement, sur l'amélioration du climat d'investissement et la consolidation du budget national. Cette conjoncture a amené le Maroc à entreprendre des réformes structurelles, organisationnelles pour essayer de contrer ces situations.

La pauvreté au Maroc demeure forte, 3.9 millions de Marocains sont considérés comme pauvres. C'est ce que révèle la cartographie de la pauvreté multidimensionnelle (indice de pauvreté créé par l'université d'Oxford) à l'échelle de toutes les unités territoriales du Maroc. Basé sur dix indicateurs, dont le taux de scolarité, la mortalité infantile, le degré de malnutrition, l'accès à l'électricité et la possession de quelques biens de consommation, cet indice donne donc une idée plus affinée de la pauvreté puisqu'il ne tient pas compte uniquement du revenu. Entre 2001 et 2014, la pauvreté a régressé de manière substantielle au Maroc. Le taux de consommation par habitant a progressé au rythme annuel de 3.3 % (et 3.9 % pour le quintile le plus pauvre), tandis que la pauvreté monétaire et la vulnérabilité ont respectivement diminué de 4.8 et 12.5 %. La croissance a profité aux pauvres, mais les écarts de taux de pauvreté entre les villes et les campagnes restent importants. Entre 2007 et 2014, la hausse de la consommation des ménages dans les quintiles inférieurs a été positive et supérieure à la moyenne. Cette hausse a par ailleurs été plus marquée dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Le taux de pauvreté urbain a diminué plus vite que la moyenne nationale, puisqu'il ne représentait plus qu'un tiers du taux national en 2014, contre la moitié en 2001 (selon le Rapport sur la pauvreté au Maroc, la Banque mondiale et le Haut-commissariat de l'ONU 2017). Malgré certains écarts notés entre le milieu urbain et rural, des différences notables

entre les deux milieux concernant la lutte contre la pauvreté reste néanmoins, encore un grand défi au niveau de certaines régions compte tenu de la présence de certaines inégalités.

1.2.2 Le contexte social

Au niveau social, le Maroc s'est engagé à améliorer les conditions de vie de la société civile, notamment dans son engagement pour contrer la pauvreté dans différents secteurs de la société, dont celui de l'amélioration des relations hommes-femmes.

> La mise en œuvre de l'Initiative nationale pour le développement humain, en mai 2005, marque une importante étape en matière de lutte contre la pauvreté. En effet, dans sa première étape 2006-2010, l'Initiative nationale pour le développement humain a ciblé les territoires ruraux et urbains qui concentrent le plus de pauvreté, de déficits sociaux et les niveaux les plus bas d'indice de développement humain. (BAD, 2009, p. 11)

Ces territoires, où se trouve près du quart de la population, constituent des espaces regroupant des gens plus vulnérables et où l'on a pu noter des problèmes reliés à l'analphabétisme, des problèmes de santé majeurs, de mortalité maternelle et infantile, etc.

> Selon les progrès observés dans plusieurs indicateurs sociaux, deux Maroc largement différents coexistent : une société urbaine prospère à laquelle toutes les commodités sont rapidement disponibles, et une société rurale pauvre dont les conditions sociales sont plus similaires à celles de l'Afrique subsaharienne qu'à celles d'autres pays à revenu moyen. (UNESCO, 2010, p. 22)

Face à ces défis, le Maroc a soutenu des projets locaux importants, issus d'initiatives locales et régionales qui servent à lutter contre la pauvreté et la précarité. Le Maroc a été aussi fortement engagé dans la réalisation des objectifs du millénaire, notamment en ce qui concerne les indicateurs relatifs à l'égalité homme-femme. Cependant, il reste beaucoup à faire dans ce domaine, puisqu'il existe encore une différenciation très forte au niveau social entre les hommes et les femmes. C'est pourquoi son engagement post 2015 est important, surtout dans le domaine de l'éducation.

Rappelons que la société marocaine est une société majoritairement musulmane au sein de laquelle l'islam a façonné sa vision du monde, son mode de vie et ses traditions. Cependant, l'agenda international produit peu à peu des effets entraînant des changements sociaux importants qui ont engagé le pays dans de nombreuses réformes, notamment en ce qui touche la pauvreté, la famille et la place des femmes. Selon le site web de l'institut Al Omam, ces changements ne sont pas encore très perceptibles et demanderont du temps avant qu'on puisse voir leurs retombées positives sur la société marocaine. (https://www.institutionalomam.com).

1.3 Le contexte éducatif

Comme le dit le roi Mohammed VI dans son discours lors de la 7e législature, tous les engagements politiques en matière économique, sociale ne pourront se réaliser pleinement sans des changements notoires du système éducatif :

> Le décollage économique et la création d'emplois productifs ne peuvent se faire sans la mise en œuvre optimale de la réforme du système d'éducation et de formation, car malgré les étapes franchies en la matière, le plus difficile reste encore à faire, à savoir la réforme qualitative de la formation, l'éradication de l'analphabétisme, tout en engageant, avec courage, la recherche de nouvelles ressources financières. Il s'agit, en

> outre, de favoriser l'épanouissement des différentes composantes de la culture nationale, et ce, avec une totale ouverture sur la modernité, en vue de l'édification de la société du savoir et de la communication. (ministère de l'Éducation nationale, 2009, p. 1)

Afin de bien nous approprier les différentes caractéristiques du système éducatif marocain, nous le présentons brièvement en précisant les ordres d'enseignement, les types d'écoles, les programmes de formation et les langues d'enseignement ainsi que quelques indicateurs clés retenus. Par la suite, nous expliquerons de façon succincte les différentes structures du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle et le processus de régionalisation mis en place dans le cadre du système éducatif.

1.3.1 Le système éducatif marocain

Le système d'éducation du Maroc comprend les enseignements préscolaire, primaire, secondaire et supérieur. Les efforts du gouvernement marocain mis dans l'amélioration de la disponibilité des services d'éducation ont permis d'accroître l'accès à tous les niveaux d'enseignement. Notons quelques éléments concernant le système public. Ce dernier fait face à de nombreuses inégalités. Les parents des milieux aisés et ceux de la classe moyenne choisissent souvent le secteur privé pour l'éducation de leurs enfants. Ainsi, le système public souffre de plusieurs problèmes. Entre autres, les milieux patronaux critiquent fortement la formation offerte dans le système public, lui reprochant les faibles résultats des élèves. Il faut remarquer que ce dernier est peu financé par rapport au secteur privé qui est subventionné par divers organismes.

> La dépense éducative se situe à environ de 5.5 % du PIB du Maroc et représente pratiquement 25 % de la dépense publique totale. Cependant,

> malgré l'importance des ressources (financières et humaines), l'effort demeure insuffisant pour faire face au déficit que traduisent l'encombrement d'une proportion significative des classes et la pratique des classes multiples. En fait, le fonctionnement du système éducatif est marqué par une grande inefficacité, se manifestant notamment par : des déperditions scolaires précoces considérables, de faibles acquisitions scolaires, des dysfonctionnements sur le plan de la gestion matérielle et des ressources humaines et le développement de comportements déviants (triche, violence, cours de soutien en situation de conflit d'intérêts…). Faire ce constat quinze ans après le lancement de la Charte nationale de l'éducation, et suite à une série de bilans alarmants du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2008 et 2014), c'est reconnaître qu'il y a de gros déficits persistants. (Akesbi, 2015)

Selon l'enquête sur les indicateurs de prestation de services éducatifs au Maroc tenue en 2017, le Système d'Éducation et de Formation (SEF) marocain comprend les ordres d'enseignement suivants ainsi que certains types d'écoles où se fait l'enseignement :

- L'enseignement *préscolaire* pour les enfants de 4-5 ans : l'offre de l'enseignement préscolaire présente une structure duale entre le préscolaire moderne qui est localisé principalement dans le milieu urbain et émane du secteur privé commercial à but lucratif et le préscolaire traditionnel qui est localisé principalement en milieu rural et préurbain et émane du secteur privé communautaire à but non lucratif.
- L'enseignement *primaire* est d'une durée de 6 ans : l'offre scolaire dans le primaire est dominée par le secteur public avec la présence d'une offre privée en expansion. L'enseignement public est gratuit.
- Cependant, la qualité de l'enseignement présente de fortes disparités notamment entre secteur privé et secteur public.
- L'enseignement *secondaire collégial* d'une durée de 3 ans : Tout comme le niveau primaire, l'offre dans le niveau secondaire collégial est dominée aussi

par le secteur public avec la présence d'une offre privée qui est en pleine expansion. L'enseignement public est gratuit alors que le secteur privé se concentre dans les zones urbaines et recrute principalement les élèves provenant de l'enseignement primaire privé. Les cycles de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire collégial forment le cycle de la scolarité obligatoire. Cependant, cette obligation scolaire n'est pas encore complètement traduite dans la pratique en raison des décrochages scolaires qui touchent les enfants ruraux et particulièrement les filles.

- L'enseignement *secondaire qualifiant* d'une durée de 3 ans : L'offre dans ce cycle est dominée par le secteur public avec la présence d'une offre privée aussi en expansion. L'offre du secondaire est majoritairement localisée en milieu urbain. Le cycle de l'enseignement secondaire qualifiant est sanctionné par l'obtention du diplôme du baccalauréat dans l'une des trois filières : enseignement originel, enseignement général et enseignement technique et professionnel.
- L'enseignement *professionnel initial* : L'offre de formation professionnelle présente une structure duale entre le secteur public et le secteur privé avec une dominance du premier. L'offre publique est totalement gratuite, alors que l'offre privée est totalement commerciale. L'offre publique permet une plus grande couverture géographique et présente une grande diversité des filières de formation. La langue d'enseignement dans la formation professionnelle (publique et privée) est le français. La capacité d'accueil de la formation professionnelle reste inférieure à la demande potentielle.

1.3.1.1 Les types d'écoles, les différents programmes de formation

1.3.1.1.1 Les écoles dédiées au préscolaire

Les enseignements décrits précédemment se donnent dans différents établissements d'enseignement. L'enseignement préscolaire est obligatoire et accessible à tous les enfants de moins de six ans. Ce niveau accueille les enfants âgés de quatre à six ans. Il existe deux types d'écoles pré primaires au Maroc : les maternelles et les écoles coraniques. Les maternelles sont des écoles privées qui dispensent un enseignement principalement dans les villes favorisent l'apprentissage à la fois en arabe et en français. Les écoles coraniques préparent les enfants à l'enseignement primaire en les aidant à acquérir une alphabétisation de base et des compétences en calcul. Dans ces écoles, seul l'arabe est utilisé.

1.3.1.1.2 Les écoles primaires

Le cycle de l'enseignement primaire dure six ans et accueille les enfants de 6 à 12 ans. À ce niveau, l'apprentissage de l'arabe se poursuit au premier cycle, mais l'élève commence à apprendre le français à la troisième année, comme langue seconde. Durant le second cycle du primaire, l'arabe demeure la langue d'enseignement ; le français, une matière enseignée. Les élèves doivent réussir un Certificat d'études primaires pour pouvoir être admis dans le cycle collégial de l'enseignement secondaire.

1.3.1.1.3 Les collèges

L'enseignement secondaire s'ouvre par un cycle d'enseignement collégial de trois ans, dénommé « Collège » ou « lycée collégial ». Ce sont les premiers établissements d'enseignement au secondaire. La formation y est de trois ans et comprend les matières de base telles que l'arabe, langue première, le français langue seconde et les mathématiques. Les élèves de première année choisissent entre plusieurs options : lettres, sciences, mathématiques ou une option dite originelle ou organique.

Dans les matières économiques et techniques, le français devient une langue d'enseignement. Le ministère de l'Éducation nationale impose un examen d'entrée au secondaire qualifiant, qui comporte plusieurs épreuves, dont une en français. Toutefois, l'apprentissage de l'arabe standard ne signifie pas nécessairement que tous les élèves le pratiquent usuellement à l'oral. Pour de nombreux Marocains, l'arabe standard reste une langue exclusivement écrite et lue ; ils ne parleront que l'arabe marocain et/ou une des trois variétés d'amazigh (berbère). Dans l'apprentissage de l'arabe, cette situation paraît plus favorable aux élèves arabophones que pour les berbérophones.

1.3.1.1.4 Les lycées

Après neuf ans d'éducation de base, les élèves s'engagent dans l'enseignement secondaire supérieur qui comprend un tronc commun d'un an. Les élèves de première année choisissent entre plusieurs options, lettres, sciences, mathématiques ou une option originelle. Les élèves en deuxième année suivent des cours de sciences naturelles, physique, agronomie, études techniques, ou suivent les filières mathématiques A ou B. À la fin des études du cycle secondaire, les élèves sont tenus

de passer un examen national sanctionnant leurs études pour obtenir le certificat du baccalauréat.

> À chacun des niveaux d'enseignement, on peut observer une amélioration significative dans le milieu rural par une croissance des taux de scolarisation. Ce résultat peut être attribué en particulier à la forte augmentation de la scolarisation des filles en milieu rural, augmentation qui s'est traduite par une amélioration spectaculaire de l'indice de parité garçons/filles qui est passé de 2.3 à 1.1 entre 1990 et 2003. (UNESCO, 2010, p. 40)

De façon générale, au niveau collégial (1er cycle du secondaire), on constate aussi une amélioration du taux de scolarisation autant pour les filles que pour les garçons. Cependant, il reste à fournir un effort important pour l'accès au collège en milieu rural. Il existe aussi une autre catégorie particulière d'écoles : les écoles d'enseignement originel.

Du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire, ces écoles se spécialisent à l'origine dans la préservation de la vie spirituelle et le raffermissement de l'identité culturelle marocaine. Il s'agit donc d'un enseignement basé sur les disciplines islamiques et la langue arabe. Aujourd'hui, ces écoles se sont étendues dans plusieurs régions et enseignent en plus de la langue maternelle, des matières scientifiques et sociales, et restent sous la tutelle du ministère des Affaires religieuses, avec une large collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale.

Une autre filière est également possible dans les principales villes du royaume : les écoles de la mission française, de la mission espagnole, de la mission italienne et de la mission belge. Les écoles de la mission française et ses écoles locales homologuées sont dominantes, avec 30 000 élèves ; elles représentent la continuation du système français.

En général, l'école impose l'arabe comme langue d'enseignement. L'arabisation au sein du système d'éducation a toujours été le cheval de bataille des autorités marocaines. Depuis deux décennies, le Maroc a accordé au secteur de l'éducation une importance particulière, compte tenu du rôle primordial qui lui revient dans le développement économique, social et culturel. À cet égard, des efforts soutenus sont déployés en vue de permettre, à tous les enfants en âge scolaire, l'accès à l'enseignement et à la formation afin de favoriser la contribution de manière effective au développement socio-économique du pays. Dans le domaine de l'éducation, le gouvernement marocain pratique néanmoins une politique d'ouverture à l'égard du français, tout en assurant une place prépondérante à l'arabe classique et à l'arabe standard au sein du système d'éducation.

1.3.1.2 Les indicateurs clés dans le système éducatif marocain

La direction de la Stratégie, des Statistiques et de la Planification, relevant de la Direction des études et des statistiques publie à différents intervalles une édition des indicateurs de l'éducation. Celle de 2014 qui est la deuxième version, cible les thèmes qui semblent préoccuper l'opinion publique. Il s'agit surtout des aspects relatifs à l'efficacité du système, à la qualité de l'enseignement, à l'équité en matière de scolarisation et de répartition des ressources et à la gestion des ressources humaines.

Ainsi cette édition, sans vouloir être exhaustive, traite séparément trois thèmes :

1. l'efficacité interne et la qualité de l'enseignement ;
2. l'équité et les disparités dans le système d'enseignement ;
3. la gestion des ressources humaines.

Chaque thème, subdivisé en deux axes, est approché selon l'appréciation d'un certain nombre d'indicateurs, lesquels sont présentés en regroupant des données et des interprétations qui permettent de décrire et de comprendre les évolutions et les tendances de ces indicateurs.

Comme pour la première édition des indicateurs de l'enseignement scolaire, celle de 2014 considère les trois niveaux de l'enseignement scolaire : le primaire, le secondaire collégial et le secondaire qualifiant et envisageait d'atteindre deux objectifs spécifiques : décrire et analyser l'évolution des indicateurs de chaque thème et soulever et souligner les forces ou les faiblesses du système de l'enseignement scolaire.

Le Maroc a fait des progrès très importants pour assurer le maximum d'égalité des chances dans l'accès au primaire. Avec un taux brut de scolarisation de 97 %, il est sur le point de pouvoir offrir une place au primaire à presque chaque enfant sur le territoire national. Il y a lieu donc de préciser que seulement 2.5 % des enfants âgés de 6 à 11 ans sont encore hors de l'école et se concentrent surtout en milieu rural. L'objectif de la scolarisation primaire universelle est à la portée du Maroc en 2015. Néanmoins, il est à souligner aussi que c'est un objectif difficile à atteindre puisqu'il s'agit d'enfants en situations difficiles (Handicapés, enfants des rues, enfants de familles déshérités, enfants de zones enclavées, etc.). Cependant, cette quasi-égalité des chances dans l'accès au primaire ne se traduit pas au niveau du collège où le taux de scolarisation est de 73 %, avec des disparités très importantes sur le plan du genre et du milieu de résidence. Les enfants des milieux ruraux n'ont pas tous les mêmes conditions que ceux des milieux plus urbains en ce qui concerne la disponibilité des établissements de proximité, et l'accessibilité aux collèges et lycées. Les principaux défis actuels à relever pour le système éducatif marocain se situent autour des problématiques suivantes : l'accès équitable à l'éducation de base ; la faible qualité et

pertinence des apprentissages ; la faible efficacité interne et externe du système ; la gestion et le pilotage de chaque secteur. C'est pourquoi le Maroc, avec le soutien de la Banque africaine de développement, s'était engagé dans une réforme majeure avec son programme d'urgence.

1.3.2 Le programme d'urgence

Ce programme était basé sur les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation marocain, issu du Rapport national sur l'état de l'école, rendu public en 2008. Ce rapport faisait ressortir que le système éducatif marocain devait s'améliorer en misant sur des orientations stratégiques visant la généralisation d'un enseignement de qualité et l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du système d'éducation et de formation.

> Le plan d'urgence, élaboré à la suite des constats faits sur le système éducatif marocain, visait à consolider ce qui a été réalisé et à procéder aux réajustements nécessaires, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte nationale de l'éducation et de la formation. Il englobait 23 projets visant à répondre à quatre orientations stratégiques : rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans, stimuler l'initiative et l'excellence au lycée et à l'université, affronter les problématiques transversales du système et accorder la priorité aux interventions dans le milieu rural pour les enfants à besoins spécifiques. (MEN, 2009, p. 10)

> Le plan d'urgence affronte les faiblesses du système d'une manière explicite et définit des mesures pour les surmonter, notamment la décentralisation de la gestion des ressources humaines, la responsabilisation des acteurs à travers un système d'évaluation et de rétribution approprié, la refonte du système de formation des enseignants et la priorité accordée aux interventions dans le milieu rural et pour les enfants à besoins spécifiques. (MEN, 2009, p. 2).

Le plan d'urgence se voulait une réponse plus précise à la Charte nationale de l'éducation et de la formation qui constitue le fondement des stratégies, des politiques reliées aux différents programmes soutenant le développement du système éducatif. Rappelons que la charte visait avant tout la capacité du système de s'auto-rénover et de s'adapter aux divers environnements en ciblant des actions orientées essentiellement sur l'apprenant. C'est pourquoi le plan d'urgence, en ciblant les dysfonctionnements du système éducatif, plus précisément

> une gouvernance hésitante et peu responsabilisante, un faible engagement des enseignants dû à des conditions difficiles d'exercice de leur mission, un mode pédagogique en difficulté, une allocation des ressources financières sous-optimale compte tenu des nombreux défis à relever et un déficit de mobilisation autour de l'école (MEN 2009, p. 5)

permettait de mettre en place des mesures pour contrer les faiblesses du système éducatif et assurer une amélioration à tous les paliers.

Dans son mode opératoire, dans un cadre décentralisé et déconcentré, le plan d'urgence avait prévu un dispositif de pilotage ainsi qu'un comité de pilotage qui intervient à trois paliers : régional, provincial et local. Ce comité régional permet une répartition des responsabilités aux trois niveaux. Ainsi le directeur de l'Académie régionale de l'éducation et de la formation (AREF), appuyé par un directeur régional, a des rôles spécifiques qui s'articulent autour d'un chef de pôle et d'un chef de projet régional, avec une responsabilité horizontale du programme d'urgence régional.

Au niveau provincial, une direction avec un animateur comme relais provincial a la responsabilité d'exécuter les directives du directeur de l'AREF et d'en faire le rapport. Au niveau local, le directeur d'établissement d'enseignement est responsable de mettre en œuvre toutes les actions relevant de sa compétence, notamment

l'élaboration et la mise en œuvre du projet d'établissement. La Figure 1.1 résume le mécanisme de coordination tiré du Plan d'urgence.

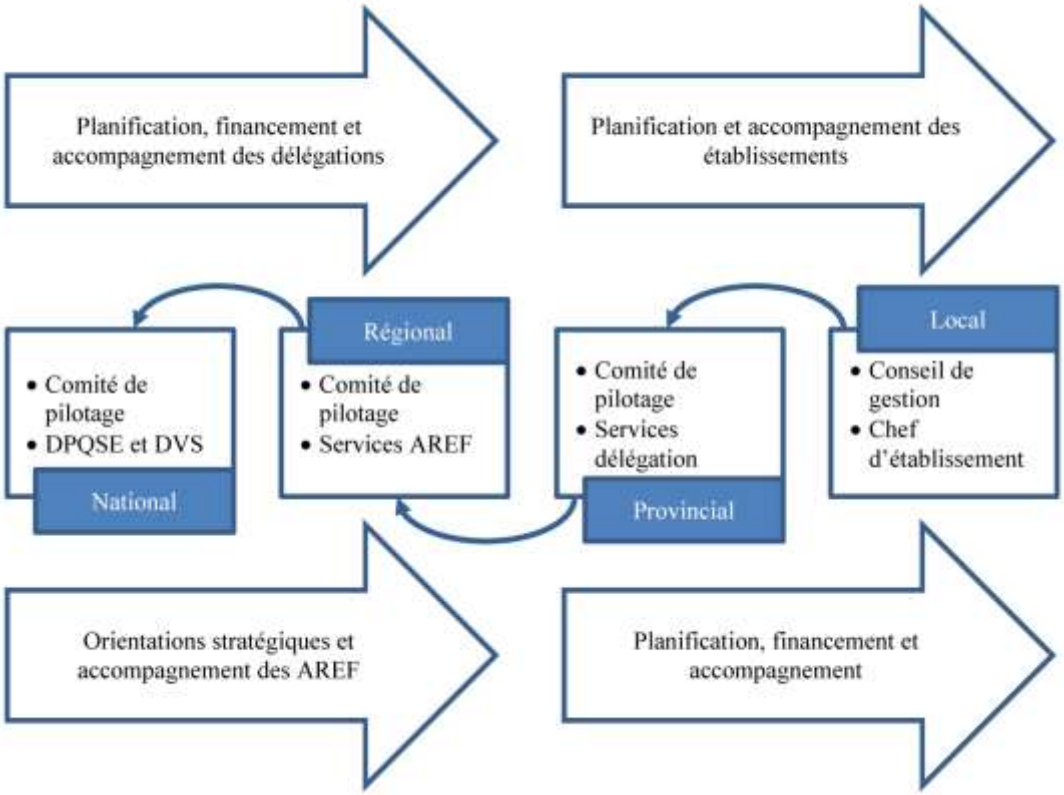


Figure 1.1 Les mécanismes de coordination (Stratégie nationale du Projet d'établissement, 2011, p. 13)

Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Maroc (2008), le plan d'urgence (2009-2012) propose de familiariser les enfants dès leur plus jeune âge à de nouvelles langues, notamment le français. Il propose aussi de développer une didactique d'enseignement de l'arabe classique qui soit plus accessible et adaptée aux réelles possibilités et rythmes d'apprentissage. Il en va de même pour l'enseignement du français, introduit en troisième année du primaire uniquement et dont l'acquisition est rendue parfois difficile ne constituant pas la langue officielle du pays et très souvent

peu parlé en dehors de l'école. En effet, il est difficile de construire des apprentissages sur une langue que l'on maîtrise mal. La mise à niveau des compétences linguistiques des enseignants reste également un autre facteur incontournable pour inverser les tendances.

Le plan d'urgence a été évalué par le ministère de l'Éducation et a fait ressortir certaines failles dans tous les processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Mais concomitamment avec cette évaluation, le Maroc avait fait appel à des partenaires internationaux pour soutenir des actions régionales, provinciales et locales qui peuvent avoir une incidence sur les résultats des apprentissages des élèves.

1.3.3 Le ministère responsable de l'éducation et sa régionalisation

Le MEN est responsable de l'application de la politique gouvernementale en matière d'organisation et de développement de l'enseignement public autant général que technique. Il élabore les programmes et les méthodes, supervise les conceptions de manuels, assure la formation du personnel enseignant et d'administration scolaire au cœur même de ses différentes structures. Il assure aussi la tutelle de l'enseignement privé et s'assure de sa conformité avec l'enseignement public.

Les structures centrales du MEN comprennent un secrétariat général, des inspecteurs généraux de l'éducation et de la formation (un inspecteur en charge des questions pédagogiques et un deuxième aux affaires administratives), et dix directions centrales ainsi qu'un centre d'examens. Voici, en résumé (*voir Annexe A*), l'organigramme du ministère de l'Éducation nationale marocain : le MEN comprend, outre le cabinet du ministre, l'administration centrale et exerce sa tutelle sur les académies régionales de

l'éducation et de formation, et ce, conformément aux dispositions de la loi 07-00 créant les académies.

1.3.3.1 La régionalisation

Un des grands défis qu'a relevé le système éducatif marocain dans le cadre de sa réforme, a été la transformation de son système totalement centralisé en un système déconcentré et décentralisé. Depuis le début du XXIe siècle, pour moderniser son système éducatif, le Maroc a amorcé un processus de régionalisation en décentralisant un certain nombre d'activités au cœur d'unités administratives, notamment dans les académies régionales d'éducation et formation (AREF). Il existe actuellement douze (12) académies régionales d'éducation et de formation réparties dans le pays. Chacune est administrée par un conseil et gérée par un directeur qui est chargé, dans le cadre de ses responsabilités, de la mise en œuvre des politiques éducatives, de la formation selon les priorités et objectifs nationaux établis par l'autorité de tutelle.

Le rôle des AREF consiste désormais à définir une politique régionale qui doit être adaptée aux besoins locaux des élèves. Il s'agit de reconnaître les AREF comme des échelons stratégiques pouvant mettre en œuvre les politiques ministérielles en les adaptant aux spécificités locales, mais aussi en aidant ces dernières à définir des objectifs annuels ou pluriannuels, tant en matière d'accueil que de réussite scolaire. Les académies doivent dorénavant formuler une stratégie et élaborer un plan d'action soutenu par un budget, et il en est de même des délégations qui dépendent directement de ces académies pour leur budget. Le renforcement du rôle des académies dans le pilotage du système scolaire dans le cadre de la déconcentration et la décentralisation, constitue une évolution majeure dans la gestion de l'éducation

nationale. Chaque AREF a à sa tête un directeur qui est nommé par dahir [1] sur une proposition du MEN. Il détient tous les pouvoirs et attributions nécessaires à la gestion de L'AREF. Il peut déléguer des pouvoirs à la direction provinciale ou à tout autre membre de son personnel sous sa responsabilité qui peut agir en son nom.

La direction provinciale est gérée par des délégués qui ont comme mission d'élaborer le plan de développement provincial de l'enseignement, de superviser tous les services administratifs et les établissements d'enseignement et de formation relevant de ses responsabilités. La direction assume les responsabilités que le directeur de l'AREF lui attribue.

Au niveau de l'établissement d'enseignement, on retrouve un conseil d'établissement, un conseil de gestion, un conseil pédagogique, des conseils d'enseignement et des conseils de classe. Le conseil d'établissement regroupe l'ensemble des autres conseils de l'établissement. Les mécanismes d'encadrement et de gestion pédagogique et administrative de l'établissement sont formés à partir de l'administration pédagogique et de tous les conseils de l'établissement d'enseignement. L'administration pédagogique est constituée d'un directeur d'établissement et de personnel varié. Le conseil de gestion est présidé par la direction d'établissement. Il approuve le rapport général concernant les activités et le fonctionnement de la gestion administrative, financière, comptable de l'établissement. Il valide le projet d'établissement. Le conseil pédagogique est présidé par la direction de l'établissement et veille à la préparation des projets de programmes d'actions pédagogiques annuels ainsi que les programmes d'activités de soutien parascolaires. Il s'occupe aussi du suivi, de l'évaluation des activités qui y sont reliées. Dans les collèges et lycées, on y retrouve les principaux représentants des disciplines enseignées.

---

[1] Décret du roi du Maroc.

Les conseils d'enseignement sont chargés d'étudier la situation d'enseignement et de définir les besoins pédagogiques. Ils sont présidés par la direction d'établissement. Les conseils de classe ont pour but d'examiner périodiquement les résultats des élèves et de prendre les décisions appropriées. Ils sont présidés par la direction de l'établissement. C'est dans ce cadre organisationnel et structurel que le ministère de l'Éducation a amorcé ses réformes.

Le système éducatif public du Maroc comprend un cycle préscolaire de deux ans, un cycle primaire et secondaire, chacun de six ans, tel que brièvement présenté précédemment. Il est placé sous la double tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle d'une part, et d'autre part, de celle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique pour l'enseignement supérieur. Le ministère de l'Éducation nationale a décentralisé ses services au niveau de régions créées en 1999, quand les 72 provinces ont été réunies en 16 entités administratives régionales au départ, maintenant regroupées au nombre de 12. Ensuite, la responsabilité de la prestation des services d'éducation a été lentement transférée au niveau régional, à travers les académies régionales d'éducation et de formation (AREF).

Ce processus de décentralisation permet de veiller à ce que les programmes d'éducation répondent plus adéquatement aux besoins régionaux tout en assurant une gestion locale du budget. Chaque région dispose d'une AREF avec, à sa tête, un directeur qui supervise les directeurs provinciaux de la région. Les académies régionales d'éducation et de formation sont également responsables de l'élaboration de 30 % du programme répondant aux besoins locaux. L'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale continue de gérer les 70 % restants, mais cette disposition n'est que très peu utilisée par les académies régionales d'éducation et de formation, considérant que cette mesure est relativement nouvelle.

1.3.4 Structures de gouvernance du système d'éducation

Les structures de gouvernance du système éducatif marocain ont été opérationnalisées dans le cadre d'une gouvernance privilégiant la concertation et la participation à la prise de décisions. Ces structures interviennent à quatre niveaux :

- Les structures centrales (ministère, directions, etc.) sont chargées de l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du Gouvernement ;
- Les Académies Régionales d'Éducation et de Formation (AREF) sont chargées de la mise en œuvre de la stratégie d'éducation et de formation au niveau régional compte tenu des priorités ;
- Les directions provinciales et préfectorales sont sous la tutelle des AREF et sont chargées de superviser tous les services administratifs et établissements d'enseignement et de formation relevant du ressort territorial du service provincial ;
- Les conseils d'établissements scolaires se composent du conseil de gestion ; du conseil pédagogique ; des conseils d'enseignement et des conseils de classe.

1.4 Le soutien international au système éducatif marocain

Au cours des dix dernières années, le Maroc a bénéficié de plusieurs projets d'appui en éducation au niveau international. Dans le cadre de cet appui, Affaires mondiales Canadiennes (AMC) a soutenu deux projets d'envergure. Le premier est un projet de renforcement des capacités institutionnelles du système éducatif en matière de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs et des responsabilités aux gestionnaires du Maroc (PROCADEM 2005-2009) qui visait plus particulièrement le

renforcement de la gouvernance du système éducatif et l'appui d'une démarche de décentralisation jusqu'aux établissements d'enseignement.

Le deuxième, un projet d'appui à la gestion des établissements d'enseignement au Maroc (PAGESM 2011-2015), avait comme principal objectif l'amélioration de la qualité d'éducation de base. Une des composantes du projet qui retient notre attention est celle qui concerne le renforcement des capacités du gestionnaire de l'établissement afin de mettre en place les meilleures conditions pour la mise en œuvre d'un projet d'établissement qui a comme objectif de consolider le leadership de la direction, d'ouvrir l'école sur sa communauté et d'améliorer la gestion de l'établissement, dans le but d'améliorer la réussite des élèves. C'est dans un tel contexte, à savoir celui de mesurer les performances du système éducatif, que le projet canadien (PAGESM) a été élaboré pour mieux répondre à la mise en œuvre des orientations du plan d'urgence du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.

Le projet PAGESM visait des objectifs centraux du plan d'urgence : « la mise en place du système national de la qualité de l'éducation et de la formation » qui cible la promotion et l'ancrage de la culture de la qualité dans le système d'éducation et de formation, la mise en place de standards et de normes de qualité, l'élaboration et le déploiement d'outils visant le renforcement des compétences et des capacités institutionnelles, « l'amélioration de la qualité de la vie scolaire » visant ainsi à dynamiser la vie scolaire pour en faire un levier servant à améliorer la qualité des apprentissages et à contribuer à l'épanouissement des apprenants. La mise en place des projets d'établissement relève de ces objectifs du plan d'urgence.

D'autres objectifs du plan d'urgence concernent les acteurs de l'établissement d'enseignement et la gouvernance de celui-ci, citons

> le renforcement des compétences du personnel de l'enseignement visant la mise en place des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation, les conditions d'accès aux métiers de l'éducation, le renforcement de la formation continue à travers un nouveau système de la formation et le développement de plans de formation qualifiante pour les directions d'établissement. (MEN, 2009)

L'optimisation de la gestion des ressources humaines, visant à définir des métiers dans le système éducatif, la mise en place de la gestion par emplois et compétences du personnel et la refonte du processus de recrutement des gestionnaires et des directions d'établissement d'enseignement constituent d'autres objectifs du projet PAGESM qui rejoignent ceux du Plan d'urgence. La gouvernance, la planification et la gendérisation, visant la mise en place d'un processus de planification, s'inscrivant dans une logique ascendante des données, tout en intégrant la dimension genre dans la politique éducative, dans le processus budgétaire, dans la mise en place de la contractualisation des académies avec l'état et enfin lors de la mise en place des projets d'établissement et des outils de pilotage s'insèrent dans l'ensemble du projet canadien en lien avec le Plan d'urgence.

Ces projets se sont concrétisés dans des plans de travail et des cahiers d'activités élaborés par l'équipe canadienne avec l'approbation du ministère de l'Éducation nationale marocain. Pendant plus d'un an, comme directrice du projet, nous avons piloté une équipe de conseillers techniques, de responsables de composantes ; nous avons travaillé en concertation avec les homologues marocains à mettre en œuvre les différentes activités décrites dans un modèle logique et un cadre de mesure de rendement, tels que spécifiés dans le modèle préconisé par Affaires mondiales Canada (AMC) selon la gestion axée sur les résultats. Cependant, les objectifs de cet ambitieux projet n'ont pas été tous atteints, en ce qui concerne la mise en place d'un dispositif de formation initiale pour les directeurs d'établissement d'enseignement. Actuellement, un programme de douze modules en gestion de l'éducation a été

élaboré, réalisé et est offert actuellement dans certains centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), aux enseignants qui choisissent de faire carrière à la direction d'un établissement d'enseignement, mais les directions en place n'ont pas fait cette formation et n'ont pas eu accès à une formation continue en gestion de l'éducation. Ce programme proposé aux enseignants désirant devenir direction d'établissement d'enseignement n'est donné qu'à ceux et celles qui veulent se diriger en gestion d'établissement d'enseignement et non aux directions en poste.

CHAPITRE II

PROBLÉMATIQUE

Depuis une décennie, les réformes développées dans le système éducatif marocain se sont faites relativement rapidement et ont entraîné, au cours des années, certaines améliorations dans le système éducatif. La Charte nationale de l'éducation et le Plan d'urgence qui ont suivi ont précisé les lacunes majeures afin d'apporter des mesures d'amélioration dans l'ensemble du système éducatif. Ces mesures touchent plusieurs aspects. Notons des mesures structurelles, opérationnelles, organisationnelles, mais aussi d'ordre pédagogique dans un cadre de décentralisation des activités, des pouvoirs, etc. C'est dans ce cadre de changement que le projet d'établissement a été introduit comme le pivot central de l'amélioration des apprentissages des élèves dans l'école. Il est devenu l'outil incontournable géré par le responsable de l'établissement d'enseignement, la direction. Dans ce cadre de la réforme actuelle, cette dernière a été confrontée à plusieurs composantes organisationnelles qui ont grandement modifié ses tâches et ses rôles dans l'établissement d'enseignement et notamment, tout ce qui concerne la gouvernance et la gestion pédagogique.

Dans ce chapitre, à la lumière des analyses faites par le MEN, de l'élaboration de la Charte de l'éducation, du plan d'urgence et des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation, nous présentons des facteurs importants des changements amorcés dans le système éducatif marocain, qui ont modifié de façon significative les tâches et les rôles des directions d'établissement d'enseignement au Maroc. Ces

éléments du changement s'inscrivent dans le cadre de la problématique de cette recherche à savoir un contexte de décentralisation vers les régions pas totalement complété, un changement majeur dans les responsabilités, les tâches et les rôles exercés par les directions d'établissements d'enseignement sans un statut professionnel bien défini et sans formation adéquate.

2.1 La réforme éducative au Maroc

Depuis les années 2000, le Maroc a lancé de grands chantiers de réforme concernant son système éducatif. Les politiques issues de ces réformes ainsi que les actions entreprises ont concerné principalement les aspects institutionnel et pédagogique, mais aussi la mobilisation de différentes ressources éducatives.

En se référant au plan d'urgence et aux différentes mesures ciblant des aspects de la réforme, les structures ont été revues, changées et opérationnalisées selon un cadre d'amélioration de la gouvernance en privilégiant plus de concertation, de participation à la prise de décision, de partenariat et de responsabilisation dans tout le processus, d'où la mise en place de la décentralisation au niveau des structures régionales et locales et des activités qui y sont inhérentes, selon le degré de délégation de pouvoir. Les réformes éducatives visant surtout à améliorer la qualité de l'enseignement se sont concrétisées dans la révision des curricula, des manuels scolaires, etc. Ces réformes ont aussi touché l'implantation des nouvelles technologies de l'information. Plus fondamentalement, ces réformes ont suscité une plus grande adhésion et une plus grande mobilisation des différents acteurs éducatifs, surtout dans le cadre de la décentralisation et de la régionalisation des activités. Toutes les énergies nationales ont été interpellées dans les différentes phases du changement afin de favoriser la réussite de la transition du système éducatif marocain

traditionnel vers un système plus adapté aux nouvelles compétences exigées actuellement au XXIe siècle et aux divers profils demandés pour un développement humain durable. Cette innovation systémique a mis en branle l'attribution de nouveaux rôles en y incluant une délégation de pouvoirs à différents paliers. En transférant aux académies régionales d'éducation et formation (AREF), aux directions provinciales et aux établissements d'enseignement un certain nombre de compétences dans la gestion des ressources courantes.

2.1.1 La Charte de l'éducation

La Charte de l'éducation ainsi que le programme d'urgence ont fait partie des différentes politiques éducatives mises en place par le gouvernement marocain pour améliorer son système éducatif. La Charte de l'éducation constitue la base des fondements des politiques éducatives marocaines et transmet les différentes valeurs sociétales telles que précisées dans le chapitre précédent. Elle favorise la réalisation de ses grandes finalités, dont principalement celle d'assurer aux enfants du Maroc toutes les conditions nécessaires à leur réussite et à leur épanouissement en concordance avec les droits et devoirs qui y sont énoncés.

La Charte spécifie aussi pour les responsables de gestion des établissements d'enseignement, les droits et devoirs ainsi que les responsabilités qui leur sont attribuées. La gestion efficace des ressources dans un esprit de transparence et d'implication des différents acteurs éducatifs concernés est au centre des responsabilités attribuées. La Charte de l'éducation de 2000 a permis de mettre en œuvre plusieurs initiatives visant la réforme des curricula, le renouvellement des programmes et des manuels scolaires sur la base du Livre blanc (2002) et l'adoption de l'approche par compétences (APC). Cependant, ces nouvelles orientations

pédagogiques n'ont pas donné lieu aux changements attendus et n'ont pas produit d'amélioration visible sur les résultats des apprenants et sur l'expérience d'enseignement au sein de la classe (UNESCO, 2010).

Le plan d'urgence qui a suivi comprend un programme développé sur une période de quatre (4) ans (2009 à 2012) destiné à répondre aux recommandations du Conseil supérieur de l'éducation marocain en faisant ressortir la mise en place de mesures, d'outils, etc. afin d'améliorer l'enseignement et la gouvernance du système éducatif marocain tout en venant compléter la Charte de l'éducation. Le plan d'urgence englobe vingt-trois (23) projets visant à répondre aux orientations stratégiques. Ce plan en ciblant les dysfonctionnements du système éducatif, propose des pistes d'amélioration intéressantes.

> Cinq (5) problématiques ont été identifiées comme prioritaires : une gouvernance hésitante et peu responsabilisante, un faible engagement des enseignants dû à des conditions difficiles d'exercice de leur mission, un mode pédagogique en difficulté, une allocation des ressources financières sous-optimale compte tenu de nombreux défis à relever et un déficit de mobilisation autour de l'école. (MEN, 2012, p. 5)

L'examen des résultats des différentes analyses disponibles permet de faire un recoupement entre la problématique de la « gouvernance hésitante » (Conseil supérieur de l'éducation, 2008), le besoin de « renforcer le pilotage stratégique de la réforme » (UNESCO, 2008), ou encore le besoin de renforcement de la gestion, de l'évaluation et du suivi du système (MEN, 2006 ; UNESCO, 2010).

L'identification de ces lacunes a permis de mettre en place des mesures pour contrer les faiblesses du système éducatif, assurer une amélioration à tous les paliers et développer des projets répondant à ces besoins. Une de ces mesures concerne la mise en œuvre du Projet d'établissement (PÉ) pour chaque établissement d'enseignement

du Maroc. Afin de s'assurer d'une démarche plus standardisée, le MEN a élaboré et partagé avec toutes les personnes concernées, y incluant les directions des AREF, les directions provinciales ainsi que les directions d'établissements d'enseignement, une stratégie nationale du projetd'établissement (SNPÉ).

2.1.2 La stratégie nationale du projet d'établissement

Au cœur de la réforme actuelle se situe le projet de l'établissement d'enseignement. Il joue le rôle d'outil prioritaire de gestion globale ou totale de l'établissement scolaire afin de permettre de contribuer fondamentalement à l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. Pour s'assurer d'une démarche et d'une vision partagée, le MEN marocain a élaboré une stratégie nationale du projet d'établissement qui s'appuie sur les principes suivants :

- L'établissement scolaire constitue le noyau de base du système d'éducation et de formation. Par conséquent, ses besoins devront constituer le point de départ de toute planification éducative.
- L'établissement scolaire est appelé à s'engager dans l'application de la politique nationale de l'enseignement. Ceci contraint le projet d'établissement à être, d'un côté, l'outil qui traduit les orientations du ministère et d'un autre côté, le fondement qui permet de définir sa stratégie future.
- Chaque établissement scolaire a ses spécificités qui devraient être reflétées dans le projet d'établissement, à travers l'offre de possibilités d'initiatives, de créativité et de réflexions pour arriver à des solutions novatrices pour les problématiques en place.
- Quels que soient les moyens et les objectifs, l'amélioration continue de la qualité des apprentissages constitue la finalité commune de tous les projets d'établissement. Par conséquent, la réussite de n'importe quel projet d'établissement demeure tributaire du degré de réalisation de cette finalité.
- Le projet d'établissement constitue un engagement partagé entre l'établissement scolaire qui s'engage à réaliser les objectifs de ce

projet et la direction provinciale qui s'engage à réunir les conditions nécessaires pour la réalisation de ces objectifs et l'accompagnement de l'établissement en vue de dépasser les difficultés ou obstacles possibles, dans un climat de responsabilité partagée.

- Le projet d'établissement est considéré comme étant un outil de gestion totale et intégrée de l'établissement scolaire, à travers l'adoption d'une approche systémique qui dépasse la vision parcellaire des problèmes.
- Le projet d'établissement est une prospective de l'avenir proche. Il offre une réponse aux problématiques en place, à travers un accord collectif sur une vision de l'avenir, allant au-delà de la fin d'un cycle d'enseignement (3 ans au moins). La planification de la mise en place, de l'implémentation de cette vision se réalise à travers l'élaboration d'un plan. (MEN, 2011, p. 7).

La stratégie nationale du projet d'établissement (SNPE) a établi une démarche et une vision communes pour tous les établissements. Cependant, la stratégie nationale du projet d'établissement est restée un cadre d'orientation qui, dans la pratique, selon les observations faites dans le cadre du projet PAGESM, a eu de la difficulté à s'opérationnaliser. Plusieurs énoncés inscrits dans le document présentent les grands principes à mettre en œuvre afin de réaliser le projet d'établissement. Ainsi on y nomme les structures qui interviendront dans le déroulement de la réalisation ainsi que les mécanismes de coordination sans apporter des précisions concernant les rôles des directions d'AREF, des directions de Directions provinciales et les directions d'établissement. On y note l'importance de bien gérer la démarche opérationnelle du projet d'établissement ainsi que l'importance de posséder les capacités de chaque acteur intervenant sans établir les prérequis à une telle démarche. C'est pourquoi le projet PAGESM a développé des communautés d'apprentissage dans diverses Académies régionales de l'éducation et la formation (AREF) afin de former les directions d'établissements d'enseignement au pilotage du projet d'établissement. Cependant, cette formation a été de courte durée et n'a pu être évaluée dans un cadre de transférabilité et d'application du projet d'établissement. Par la suite, lorsque les

équipes canadiennes ont quitté le Maroc, aucun accompagnement spécifique n'a été mis en place afin de soutenir les directions d'établissements d'enseignement qui ont eu l'obligation de réaliser une démarche de pilotage efficace du projet d'établissement.

2.1.2.1 La démarche de gestion du projet d'établissement

La démarche du projet d'établissement est différente de celle que l'on retrouve dans les établissements d'enseignement de certains pays de l'OCDE, à savoir une gestion de projet d'établissement qui prend en considération les attentes, les besoins exprimés et vise l'atteinte de résultats en nécessitant la collaboration de toutes les personnes concernées dans l'établissement. Cette approche se différencie des approches traditionnelles en se centrant sur les résultats à atteindre, mais aussi sur le suivi des activités et l'implication de diverses ressources. La méthodologie du cadre logique a été choisie, car elle permet :

- la réalisation des objectifs du projet d'établissement tout en guidant les différentes étapes qui sont l'analyse (état de la situation), la priorisation, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation ;
- une analyse logique, profonde et structurée avec les différentes parties concernées en vue de s'assurer de la pertinence du projet et de sa faisabilité ;
- l'encadrement des différentes actions, opérations du projet et particulièrement les obstacles, les difficultés, les objectifs, les acteurs, les activités, les moyens et les ressources ; l'implication de chaque partie est concernée dans le cadre d'une approche participative qui met chacun devant ses responsabilités. Cette démarche est constituée des étapes suivantes :
    - analyse du contexte et du cadre général du projet d'établissement ;

- détermination des parties prenantes du projet ;
- diagnostic de l'état actuel de l'établissement ;
- définition des objectifs à réaliser par le projet d'établissement ;
- définition de la stratégie de l'établissement ;
- définition de la logique d'intervention ;
- analyse des risques ;
- détermination des indicateurs de réussite ;
- planification des tâches et des ressources.

Elle s'est précisée pour les directions d'établissements d'enseignement marocains en synthétisant les étapes et en les représentant sous la forme de l'acronyme É.P.A.R. qui rejoint à la fois tout le diagnostic de la situation et l'évaluation des facteurs en jeu dans le cadre de l'amélioration des apprentissages des élèves (E), la priorisation des actions qui seront mises en œuvre pour l'année courante (P), la mise en action des éléments priorisés (A) et la régulation (R) accompagnera chaque étape de la réalisation du projet d'établissement. La première partie de cette méthode vise avant tout d'établir un diagnostic exact sur la situation d'amélioration des apprentissages. Cette analyse doit être précise afin de disposer de tous les éléments pertinents afin de prioriser les actions à engager dans le projet d'établissement. Aucune démarche n'est précisée sur cet aspect dans les documents du MEN à savoir les éléments clés demandés dans la description du contexte, les données requises afin d'établir un diagnostic précis. Cette partie de la démarche est laissée presque en totalité à l'initiative de la direction de l'établissement d'enseignement. Cette première étape est suivie de la priorisation préconisées dans l'année courante et qui fixera les objectifs à atteindre et les stratégies à déployer pour les atteindre. La mise en œuvre permettra la réalisation des activités élaborées dans le projet d'établissement. Tout au long de cette démarche, une régulation doit être présente à différentes étapes de l'année afin d'effectuer les réajustements nécessaires entre le projet d'établissement et le projet de

classe. Nous pouvons déjà noter que la gestion du projet d'établissement est laissée aux directions d'établissement d'enseignement sans un accompagnement précis.

Lors de l'analyse des résultats scolaires servant à élaborer les éléments du diagnostic du projet d'établissement, d'autres aspects non imputables aux caractéristiques individuelles et familiales des élèves sont identifiés au moment de la première étape du pilotage du projet d'établissement. Notons précisément l'influence du climat scolaire au sein des établissements d'enseignement. En effet, ce dernier est reconnu pour avoir un impact important tant sur les apprentissages des élèves que sur la qualité de vie au sein de l'école, aussi bien pour les professionnels que pour les élèves. Dans le domaine scolaire, selon (Debarbieux, 2015, p. 14),

> La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie que ce dernier affecterait puissamment la motivation à apprendre, favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance. La qualité des apprentissages agit sur le climat scolaire qui agit sur les apprentissages. La synthèse nord-américaine proposée par de Pedro [2012] montre que le climat scolaire influence la réussite des élèves : le fait de promouvoir une culture de travail coopératif et d'avoir des professeurs ayant de bonnes relations avec leurs élèves conduit à l'obtention de meilleurs résultats.

Ainsi, même si des organisations ou des écoles présentent de nombreuses similitudes au niveau de leurs structures formelles et de leurs programmes, chacune d'entre elles possède un environnement interne spécifique qui crée une atmosphère de travail qui l'oriente dans le choix d'une approche afin d'atteindre ses objectifs et résoudre ses problèmes (Norton, 1984). Toutefois, l'expression « climat organisationnel » est généralement acceptée pour désigner ce concept ; elle représente, en fait, une notion moins vaste que celle d'environnement interne (Savoie et Brunet, 1999). De multiples variables comme les conditions de travail dans leur ensemble (caractéristiques physiques des lieux, équipement, salaires,

heures de cours, catégories des personnes composant la communauté éducative, etc.), le type de leadership exercé par la direction et le dynamisme de l'école (pédagogie, administration et gestion, vie scolaire, partenariats) sont aussi des déterminants du rendement scolaire. Le climat scolaire créé dépend beaucoup de la volonté de l'équipe de direction d'entretenir celui-ci dans un esprit de confiance lors des échanges au sein de l'établissement, l'instauration et le maintien des relations de qualité entre les différents acteurs qui le fréquentent et qui sont liés à l'établissement (personnel, élèves, parents, partenaires). Le climat organisationnel ainsi que d'autres facteurs en lien avec la réussite des élèves font partie des éléments d'analyse de la situation et de l'étape du diagnostic du projet d'établissement.

La difficulté de programmer des réformes qui sont en cohérence avec les moyens dont dispose effectivement le système scolaire s'illustre dans la mise en œuvre de la stratégie nationale du projet d'établissement. Le plan d'urgence en cours doit faire face au même défi. L'enveloppe budgétaire du Ministère ne couvre pas tous les coûts estimés. L'écart entre les moyens et les objectifs affichés semble ainsi se perpétuer, car le MEN n'a pas réussi à obtenir tous les fonds nécessaires pour la période 2009-2017 et ainsi, plusieurs établissements d'enseignement n'ont pas reçu les financements nécessaires pour réaliser leur projet d'établissement, ce qui a augmenté le niveau de difficulté pour les directions dans le processus du pilotage du projet d'établissement.

2.1.2.2 La validation du projet d'établissement

Malgré les financements incomplets dans la mise en œuvre du projet d'établissement, ce dernier a été élaboré par des équipes dans les établissements d'enseignement et a été mis en œuvre. Pour le réaliser, le projet d'établissement suit une démarche qui

mène à sa validation. Le processus de validation de ce dernier comprend les étapes suivantes :

2.1.2.2.1 Au niveau de l'établissement scolaire

Le projet est présenté au conseil de gestion à sa première réunion annuelle, par la direction de l'établissement, au nom de l'équipe locale qui l'a élaboré. Le conseil de gestion valide le projet d'établissement qui comprend une validation pédagogique et institutionnelle. La validation au niveau du conseil de gestion se fait selon une grille précise. Une fois le projet validé, il est envoyé à la direction provinciale accompagné d'un procès-verbal signé par les membres du conseil.

2.1.2.2.2 Au niveau de la direction provinciale

Un comité formé du groupe de travail et de représentants des chefs d'établissements n'appartenant pas à la zone concernée a la responsabilité de valider les projets d'établissement à la lumière de leur contenu et selon leur importance pédagogique et stratégique. Le comité provincial de pilotage présidé par la direction provinciale a la responsabilité de la validation financière (budgétaire) des projets d'établissement et de leur cohérence avec les priorités provinciales, et ce, avant le 15 novembre de l'année concernée.

2.1.2.2.3 Au niveau de l'académie

Les projets d'établissement, non validés par la direction provinciale pour des raisons financières, sont soumis à la validation par le comité régional de pilotage présidé par le directeur de l'AREF, et ce, avant la fin du mois de novembre. Cette dernière étape déterminera si l'on accorde ou non les financements à l'établissement.

Dans tout ce processus, la direction de l'établissement d'enseignement joue un rôle central. Elle doit s'assurer que le projet d'établissement traduit bien la situation de son établissement, que les principaux acteurs concernés aux niveaux interne et externe se sont approprié tous les éléments du projet d'établissement afin de le valider et surtout d'assurer un suivi efficace. À la lecture de la stratégie nationale du projet d'établissement, des directives du ministère de l'Éducation et des différentes tâches dédiées aux responsables de l'AREF et de la direction provinciale ainsi que tout l'aspect de la rétroaction facilitant une meilleure régulation du projet d'établissement, les documents officiels ne précisent pas les tâches des responsables de la validation et du suivi à chacun des paliers du pilotage du projet d'établissement. De plus, malgré les financements requis afin de réaliser le projet d'établissement, il arrive parfois que les sommes dédiées à ce dernier ne soient pas disponibles ou qu'elles soient distribuées en retard. Cet aspect affecte le pilotage efficace du projet d'établissement par la direction et peut entraîner des situations difficiles où la direction devra s'adapter à ce nouveau contexte et où cette même direction devra rendre des comptes aux autorités concernées sans parfois avoir reçu de leur part une rétroaction sur l'ensemble du projet d'établissement.

2.2 L'importance du rôle de la direction d'établissement d'enseignement

La qualité de l'éducation dépend de plusieurs facteurs, mais notamment de la gestion des établissements scolaires et du rôle joué par les directions d'école qui en sont les piliers. En tant que premiers responsables administratifs au niveau de leur établissement d'enseignement, les directions sont appelées à être les pivots sur lesquels repose la mise en œuvre de toute nouvelle réforme ou politique éducative.

Selon l'UNESCO (2006, p. 7),

> Les grandes tendances des politiques éducatives observées au niveau mondial mettent l'établissement au cœur des réformes. La décentralisation et l'autonomisation croissante font porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissements et à leur capacité de faire travailler l'ensemble du personnel et des élèves autour d'objectifs communs.

Selon les politiques éducatives, la direction d'établissement a la responsabilité entière du pilotage du projet d'établissement autant sur le plan pédagogique qu'administratif. L'ensemble des étapes requises pour la gestion du projet ont été décrites brièvement, précédemment. À la lecture de ce descriptif, il apparaît de nouvelles exigences, de nouvelles tâches attribuées à la direction d'établissement, surtout en ce qui concerne la gestion pédagogique. La nécessité pour la direction d'établissement de travailler avec les enseignants et les autres acteurs afin d'atteindre des objectifs communs, implique à la fois de nouveaux rôles pour les équipes de direction, de nouvelles pratiques de la part des enseignants et de nouvelles relations professionnelles. Ce qui change, ce sont les rôles des directions d'établissement d'enseignement, leurs relations avec les collègues, les parents et les autorités éducatives. C'est dans ce domaine que les actions de la direction seront déterminantes ainsi que sa position à l'égard de l'inspectorat pédagogique.

Suivant le raisonnement de l'UNESCO (2010),

> La prise de conscience de la place essentielle de la qualité de l'établissement scolaire dans la réussite des élèves pousse à une profonde révision des rôles confiés au personnel de direction qui voient s'accroître considérablement leur responsabilité et leur charge de travail. On exige d'eux des connaissances, des compétences et des attitudes nouvelles qui répondent de façon efficace aux impératifs de qualité (p. 14)

Ce changement n'est toutefois pas accompagné d'une formation initiale ou d'une formation continue en gestion de l'éducation.

Dans le cadre de la gestion du pilotage du projet d'établissement, la direction de l'établissement d'enseignement marocain devra faire montre de caractéristiques spécifiques, en lien avec la mise en œuvre de ces activités. Cette direction devra démontrer des qualités nouvelles afin d'assurer un mode opérationnel efficace. Cette dernière caractéristique se traduira par de nouvelles exigences et demandera de sa part un bagage de compétences, connaissances, capacités, qui s'exprimeront dans :

- Un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, un soutien des enseignants, un suivi des résultats, une définition d'orientations claires ;
- Une organisation de l'enseignement dans la constitution des groupes, dans le soutien apporté, dans la coordination des programmes et des méthodes ;
- Un accent mis sur l'apprentissage des élèves, l'organisation du temps, la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux ;
- Un bon climat de l'établissement, la cohésion des enseignants, la concertation sur les décisions, une approche pragmatique des problèmes ;
- Une culture d'établissement, une vision claire de la mission, l'accent étant mis sur l'amélioration des résultats ;
- Un niveau élevé d'attentes et d'exigences à l'égard des élèves et des enseignants, un cadre de stimulation intellectuelle ;

- Un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement ;
- Une préoccupation de la formation et du perfectionnement professionnel du personnel ;
- Des relations partenariales avec les parents, leur implication dans la vie de l'école. (UNESCO, 2006, p. 12)

La qualité du système éducatif et de l'établissement d'enseignement peut être appréhendée de diverses manières. À ce titre, le rapport de suivi mondial de l'éducation pour tous (l'EPT 2005) proposait cinq groupes de facteurs majeurs pour aborder la question de la qualité en éducation, à savoir : les caractéristiques des apprenants, le contexte général du système éducatif, les ressources matérielles, le processus d'enseignement et d'apprentissage et les résultats en termes d'acquis des apprentissages. L'analyse de la qualité à travers les résultats, la formation des enseignants et la pertinence de l'apprentissage sont bien ciblées ici, ainsi que le rôle de la direction dans ce contexte.

De plus, le Conseil supérieur de l'éducation marocain (2008, p. 58) cité dans le document de l'UNESCO (2010) notait déjà que

> L'enseignement et l'apprentissage des langues présentaient toute une série de défis à relever pour un système éducatif qui cherche aussi bien à améliorer le niveau d'apprentissage des élèves qu'à les retenir à l'école. Avoir une bonne maîtrise de la langue d'enseignement est une exigence pour pouvoir construire tous les autres savoirs. Or, la réalité est que les langues parlées et maternelles (Daria et dialectes de l'Amazigh) sont éloignées, sinon différentes, de la langue officielle nationale qui est l'arabe classique. Elles sont aussi différentes du français qui est la langue étrangère enseignée à l'école publique dès la troisième année du primaire. Le degré de compétence en arabe classique, puis en français, semble insuffisant, comme le montrent l'analyse des taux de redoublement en première et troisième année du primaire ainsi que les résultats des enquêtes nationales et internationales en la matière.

À l'examen de ces analyses sur l'enseignement et les apprentissages des élèves, le Conseil supérieur de l'éducation faisait ressortir des résultats qui permettaient de faire un recoupement entre la problématique de la « gouvernance hésitante », du besoin de renforcer le pilotage stratégique de la réforme, ou encore du besoin de renforcement de la gestion, de l'évaluation et du suivi du système (MEN, 2006).

Le défi de la gouvernance étant lié notamment à l'absence d'outils de pilotage, de moyens de régulation adéquats, le ministère de l'Éducation, dans le cadre de la décentralisation, a donc priorisé le projet d'établissement comme outil de pilotage efficace pouvant y remédier, favorisant ainsi une coordination entre les différents paliers du système éducatif et une synergie plus grande entre les actions entreprises, en concertation avec les différents acteurs dans le but d'améliorer les apprentissages des élèves. Il ressort du cadre de la performance attendue des établissements d'enseignement que la qualité des directions est le premier facteur de performance des établissements. À ce titre, les directions de collèges et de lycées marocains n'y échappent pas. La direction d'établissement se situe au centre de tous les processus inhérents à la réussite des élèves.

La direction d'établissement exerce une responsabilité essentielle dans la définition du projet d'établissement et dans la conduite de son mode opérationnel et dynamique. La définition du projet proposé à l'établissement s'appuie sur une vision de l'avenir, à la fois fondée sur les valeurs partagées et celles en rupture avec les traditions. La démarche de projet n'est pas une fin en soi, mais une façon de rendre les enseignants acteurs du développement organisationnel et professionnel. Cette nouvelle exigence pour la direction d'établissement nécessite de sa part, l'exercice d'un leadership fortement axé sur l'aspect pédagogique, ce qui apparaît comme nouveau dans le contexte éducatif marocain.

2.2.1 Le leadership et les modes d'exercice du pouvoir

Dans le contexte de la réforme, les rôles de la direction de collège et de lycée marocains sont en pleine évolution et, dans celui de la mise en œuvre du projet d'établissement, ils laissent apparaître des interventions différentes de la part de la direction. Celle-ci ne peut plus agir seulement à titre d'administrateur ou d'enseignant responsable, occupant une fonction quasi honorifique ; elle doit s'adapter aux exigences d'un nouveau contexte afin de coordonner l'ensemble des activités pédagogiques exigées lors du pilotage du projet d'établissement. Ces modifications organisationnelles entraînent par conséquent des modifications des relations sociales et du pouvoir au sein de l'établissement. On assiste à l'élaboration progressive d'un processus qui remet en question le partage du pouvoir.

Des auteurs, comme Kouzes et Posner (2003, p. 3), préconisent que le leadership découle de la qualité des relations avec les autres et que « sans l'aspect humain, les stratégies, les tactiques, les compétences et les pratiques seraient vaines ». Cet aspect du leadership s'avère capital pour les directions d'établissements d'enseignement marocains qui n'ont pas le pouvoir d'évaluer les enseignants, mais qui doivent les convaincre d'adopter de nouvelles stratégies pédagogiques dans le cadre de la réalisation du projet d'établissement afin d'améliorer les apprentissages des élèves.

Dans le cadre des tâches reliées à la gestion du projet d'établissement, s'ajoute pour ces directions tout un aspect qui était absent de leurs fonctions auparavant. Dans le contexte de la réforme et de l'implantation de ce dernier, la direction devra rendre des comptes aux autorités, à la collectivité et être imputable de la réalisation du projet d'établissement et des résultats obtenus, même si elle n'a pas l'autorité et le pouvoir d'évaluer les enseignants. Dans ce contexte, elle devra exercer son leadership, qui

pourra revêtir différentes caractéristiques, et prendre des décisions afin de favoriser l'amélioration des apprentissages des élèves.

Aussi étendue qu'elle soit, l'autonomie de l'établissement ne saurait être totale, car les autorités politiques conservent toujours un droit de regard lié, en partie, au fait qu'elles assurent généralement une part importante du financement de l'éducation. Il avait été prévu, pour les trois premières années de la réalisation du projet d'établissement, d'accorder la somme de 50 000 dirhams à chaque établissement. Pour gérer cette somme, il a fallu contourner le cadre légal, en déterminant qui sera responsable de la gestion de cette somme, car la direction d'un établissement d'enseignement au Maroc ne peut assurer la gestion financière dans son établissement. Le pouvoir central et régional s'exerce par conséquent, non seulement sur les moyens employés ou les processus mis en œuvre, mais aussi sur les objectifs à atteindre. Ce contrôle peut être présent dans tout le processus conceptuel et opérationnel lié au projet d'établissement, mais le niveau régional a surtout une responsabilité de validation au regard du projet d'établissement.

Dans ce contexte, retenons que les rôles de la direction d'établissement se transforment peu à peu, car les exigences à son égard sont plus nombreuses, précisément en ce qui concerne le maintien d'une cohésion dans ses pratiques professionnelles et le développement d'une autonomie « professionnelle » qui exige de sa part de nouvelles compétences. Le transfert du pouvoir de décision au niveau local s'accompagne souvent d'une répartition de la responsabilité de ce contrôle entre plusieurs parties prenantes, mais seule la direction d'établissement reste responsable du pilotage du projet d'établissement dans le cadre de la réforme actuelle au Maroc.

Dans les périodes de changement, les logiques de direction et les rôles des chefs d'établissement se superposent et parfois se contrarient. La persistance des tâches

« anciennes », alors que de nouveaux rôles apparaissent, donne à beaucoup le sentiment d'un accroissement considérable de la charge de travail et d'une incapacité à y faire face. Lorsqu'elles sont insuffisamment expliquées et ne sont pas accompagnées des formations indispensables, les nouvelles pratiques qui sont préconisées peuvent apparaître comme contradictoires avec les principes ou des règles anciennes qui ne disparaissent pas pour autant (UNESCO, 2004).

Ce contraste entre les rôles traditionnels et les nouveaux rôles apparaît comme un élément clé de la problématique de la mobilisation des rôles dans le cadre du pilotage du projet d'établissement. Les directions des collèges et lycées sont confrontées à appliquer de nouvelles normes ministérielles, à exercer leur leadership différemment, selon ce qui est préconisé dans le plan d'urgence et la stratégie nationale du projet d'établissement, tout en étant peu accompagnées dans ce processus de changement. Elles doivent mobiliser de nouveaux rôles, établir des relations différentes avec la direction provinciale et l'AREF, développer une nouvelle vision en lien avec la réussite des élèves, la partager, l'implanter et même la réguler, et tout cela avec peu ou pas de formation adéquate. La direction de l'établissement d'enseignement reste encore pour le MEN, un enseignant responsable qui dirige un établissement d'enseignement et non un gestionnaire en autorité dans son établissement.

2.2.2 Les conceptions du modèle de gestion de la direction d'établissement d'enseignement

Il existe différentes conceptions du métier de la direction d'établissement d'enseignement selon les pays et les époques. Schématiquement, on peut dire qu'il existe quatre modèles de direction d'un établissement liés à différentes conceptions de l'établissement, dépendant elles-mêmes de l'organisation du système éducatif (UNESCO, 2006, p. 25). Retenons celle plus représentative du contexte marocain et

une autre plus en émergence en lien avec les nouveaux rôles de ces directions dans le cadre du pilotage du projet d'établissement : l'enseignant Primus inter pares[2] et les trois autres modèles aussi présents à des degrés divers, celui d'administrateur, de gestionnaire et de leader.

2.2.2.1 L'enseignant primus inter pares

Depuis plusieurs années, dans le système éducatif marocain, l'enseignant responsable de l'établissement, surtout de charges administratives seulement, était la norme. Dans ce type de situation, le chef d'établissement agissait à la fois comme un représentant de l'État sur lequel il fondait son autorité et comme un représentant du corps enseignant (*primus inter pares*) sur lequel reposait sa légitimité. Selon João Barroso (2012, p. 55-64), l'action du chef d'établissement reposait donc sur une double logique :

> Une logique étatique de type bureaucratique et administratif, où l'école est perçue comme un service de l'État, assujettie à un réseau complexe de normes qui renforcent l'intervention directe de l'administration centrale (à travers son corps de fonctionnaires et d'inspecteurs) ou son intervention indirecte, relayée par le chef d'établissement, dont la fonction essentielle est de veiller au respect des normes et des règlements ;
>
> Une logique corporatiste de type professionnel et pédagogique, où l'école est perçue comme une « organisation professionnelle » dont la gestion de type collégial jouit d'une relative autonomie pédagogique et financière, et dans laquelle le chef d'établissement exerce ses fonctions plutôt comme un *leader* pédagogique que comme un administrateur-délégué du pouvoir central.

[2] Premier parmi les pairs, selon l'encyclopédie Universalis.

2.2.2.2 L'administrateur

Dans un système éducatif qu'on pourrait qualifier de bureaucratique et souvent centralisé, la coordination de l'ensemble des activités des acteurs repose en général sur des règles qu'on peut désigner d'impersonnelles et le principal modèle de direction est relié à celui l'administrateur et consiste surtout à appliquer des normes, à transmettre des règles et à les adapter au niveau local en conformité avec ce qui est demandé et à en vérifier leur niveau d'application. Dans ce cadre, la direction de l'établissement d'enseignement, est un maillon d'une chaîne hiérarchique qui tient son autorité et ses compétences reconnues de son supérieur qui l'a nommé à ce poste et reçoit les directives de ce dernier. Dans cette situation la direction de l'établissement est souvent considérée comme représentant de l'état ou comme fonctionnaire du ministère de l'Éducation comme on peut rencontrer dans différents pays. Au Maroc, dans un contexte plus décentralisé, ce modèle de gestion se différencie du modèle traditionnel, mais garde encore certains aspects du contrôle de l'État, les directions ayant encore des tâches administratives.

2.2.2.3 Le gestionnaire

La référence ici est associée souvent au management qu'on retrouve le plus souvent dans le monde entrepreneurial. Dans le système éducatif, le gestionnaire revêt ce modèle de direction différent de ceux identifiés dans l'entreprise. Le gestionnaire scolaire est la personne qui a la responsabilité de la gestion d'une administration et de plusieurs autres services dans son établissement. Notons la gestion des ressources matérielles, la gestion des ressources financières, la gestion des ressources humaines et la gestion pédagogique. Dans certains systèmes éducatifs, ce modèle de direction est privilégié et est associé aux différents rôles et tâches inhérents à la fonction.

2.2.2.4 Le leader

Ce terme a progressivement acquis une place de choix dans la littérature sur la gestion scolaire. Ce succès s'explique par le fait qu'aucune autre expression ne reflète aussi clairement la nouvelle conception des fonctions de direction qui émerge dans les systèmes éducatifs. L'expression prévaut dans plusieurs pays. La notion de leader, à la différence de celle de manager, de gestionnaire, implique que les acteurs aient une certaine autonomie dans leur travail. La coordination repose alors plus sur la persuasion et l'exemple que sur l'autorité ou la répartition des tâches. Le leadership peut être défini comme un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation ; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs ; et, finalement, à influencer la culture d'une organisation.

Actuellement, au Maroc, la direction de collège et lycée est un enseignant déchargé d'une partie ou en totalité de son service d'enseignement, en fonction de la taille de l'école. Il est aussi responsable de l'administration de son établissement d'enseignement. Cependant dans le contexte de la réforme actuelle et en fonction du degré de décentralisation et de délégation de pouvoir, la direction d'établissement d'enseignement a plus d'autonomie ce qui l'amène dans un modèle de direction qui renvoie à la fois au profil de l'administrateur, mais aussi à celui de gestionnaire pédagogique et de leader, car :

> L'autonomie accrue des écoles sur le plan de l'organisation de leurs activités d'enseignement va de pair avec un élargissement des responsabilités des chefs d'établissement, s'agissant d'évaluer les enseignants et, dans la mesure du possible, d'organiser la formation en cours d'emploi et le perfectionnement professionnel des enseignants, ou de créer les conditions requises à cette fin. Ces tâches incombent d'ores et

> déjà aux chefs d'établissement dans plusieurs pays européens ainsi que dans d'autres pays de l'OCDE. (UNESCO, 2010, p. 31)

Mais au Maroc, le statut de la direction, le cadre légal, les politiques éducatives n'ont pas encore précisé un modèle de gestion précis pour les directions de collèges et de lycées. Pourtant le projet d'établissement trace déjà les tâches, les rôles qui seront mobilisés lors de son pilotage et qui engageront un ou plusieurs modèles de directions.

2.2.2.4.1 La conception du gestionnaire pédagogique

L'ensemble des tâches dites pédagogiques et qui sont exercées dans un établissement scolaire est assez varié et ses frontières ne sont pas précisément définies. On considère que la gestion pédagogique concerne le contenu de l'enseignement, son organisation et ses méthodes, l'évaluation des apprentissages des élèves et leur progression, etc. Elle peut, pour une partie plus ou moins grande, être contrainte par des décisions, des réglementations et des normes établies au niveau local, régional ou national, ce qui est le cas au Maroc. Cette nouvelle conception du gestionnaire pédagogique, des rôles qui y sont rattachés, laisse entrevoir un changement important dans tous les aspects de la gestion du projet d'établissement et laisse aussi apparaître les exigences de nouvelles compétences chez la direction d'établissement d'enseignement au Maroc.

2.2.2.4.2 Les nouvelles compétences requises

Un excellent enseignant ne fera pas nécessairement une bonne direction, la posture étant fort différente. Les attentes actuelles, apparues en relation avec les changements

de politiques éducatives et l'organisation des systèmes éducatifs, constituent simplement un changement dans l'ordre de priorité attribué aux tâches à exercer et aux compétences à développer. Dans les dernières années, on a observé une nouvelle tendance qui consiste à décrire avec précision le rôle des chefs d'établissement en élaborant des référentiels de compétences ou des recueils de normes professionnelles, de « standards ». Souvent la formation est étroitement liée aux rôles que l'on attribue aux directions d'établissement d'enseignement et est souvent en lien avec les modalités et les exigences de la formation. Les référentiels de compétences du personnel de direction, élaborés dans divers pays, l'ont été avec des orientations précises, différents objectifs, et ont souvent constitué une exigence minimale pour exercer les diverses fonctions de direction. Au Maroc, il n'existe pas de référentiel de compétences à proprement dit pour les directions d'établissement d'enseignement ; seul un bref descriptif des compétences recherchées pour la mise en œuvre du projet d'établissement est présenté dans les politiques éducatives (*voir Annexe B*).

Les directions de collèges et de lycées marocains n'ont pas reçu une formation spécifique en gestion. De plus, elles ne possèdent pas un statut officiel reconnu comme principal gestionnaire de l'établissement, bien qu'étant responsables localement de tout le processus relié au projet d'établissement. Elles ont le statut d'enseignant principal et d'administrateur. Or, le pilotage du projet d'établissement est tributaire notamment de l'adhésion et de la mobilisation de l'ensemble des ressources humaines au moment du diagnostic, de la préparation, de l'exécution et de l'évaluation du projet, ce qui exigera de la part de la direction d'établissement d'accomplir de nouvelles tâches, de nouvelles fonctions afin d'exercer des rôles différents de ceux d'un enseignant. L'accomplissement de ces nouvelles tâches inhérentes à la fonction de gestion suppose des comportements, des savoir-agir spécifiques. « La question de la mobilisation des ressources humaines est devenue aujourd'hui une préoccupation majeure pour les gestionnaires » (Quenneville *et al.*,

2010, p. 1). Le défi de motiver et mobiliser les ressources humaines est particulièrement d'actualité dans les pays en développement particulièrement dans le cadre d'une réforme éducative.

Dans le contexte éducatif marocain, le rôle n'est pas un concept bien défini ; il est souvent confondu avec les tâches à accomplir ou la fonction de gestion inhérente au poste formel de direction. Pourtant, sa définition et sa compréhension sont importantes dans le contexte de gestion du projet d'établissement et notamment, parce que les tâches et les fonctions du gestionnaire de l'établissement scolaire marocain se sont complexifiées et exigent des comportements nouveaux, des savoir-agir différents de la part d'un « enseignant responsable » qui exercera à titre de gestionnaire principal dans la mise en œuvre du projet d'établissement.

La transition dans le cadre des tâches et des fonctions reliées à la gestion des divers processus du pilotage du projet d'établissement, passant d'une formalisation existant précédemment à l'émergence de nouveaux rôles, font partie intégrante de la problématique. Les tâches reliées à la gestion du projet d'établissement, présentées de façon succincte dans les documents ministériels sont parfois difficiles à cerner, car très générales. Les nouvelles responsabilités de la direction d'établissement d'enseignement exigeant des compétences qu'elle juge ne pas posséder encore ; l'attribution de nouvelles fonctions de façon formelle qui viennent confronter les façons de faire requises dans l'établissement, les compétences exigées pour réaliser un certain nombre d'actions reliées au projet d'établissement ; l'obligation d'accomplir ces tâches sans préparation et consultation, toutes ces situations placent la nouvelle direction dans une position difficile.

Ajoutons à ces éléments les rôles peu formalisés attribués à des responsabilités et ceux qui émergent des changements pédagogiques dans l'établissement

d'enseignement qui sont souvent associés aux perceptions et représentations que s'en font les directions de collèges et lycées marocains dans leur contexte. Cette absence de balises claires dans les politiques éducatives, délimitant les types de responsabilités attribuées à la direction d'établissement d'enseignement et la représentation qu'elle s'en fait, lui permet une marge de manœuvre dans l'exécution de ses tâches et des choix stratégiques qu'elle adoptera, mais apporte aussi certaines difficultés concernant le champ de ses responsabilités et peut fragiliser l'impact de tous ces éléments situationnels et tracent les aspects sur lesquels nous nous interrogeons dans le cadre de cette recherche.

2.3 L'énoncé du problème et la question de recherche

Nous notons trois aspects qui concernent les rôles mobilisés par les directions de collège et lycée marocains. *En premier lieu*, tout ce qui concerne les tâches reliées au pilotage du projet d'établissement est parfois difficile à cerner. Dans les documents officiels du ministère de l'Éducation, les tâches sont peu définies et/ou très générales et le partage des responsabilités est surtout en fonction des responsables des structures qui valident le projet d'établissement et peu en lien avec le partage des responsabilités de chacun dans tout le processus du pilotage du projet d'établissement. *En deuxième lieu*, les rôles sont peu formalisés en lien avec les niveaux des responsabilités requis. Ils se situent dans un cadre de transition où les rôles dits plus traditionnels vont changer peu à peu vers de nouveaux rôles davantage en phase avec les changements dans le cadre de la réforme. Ce manque de formalisation nous amène vers la perception et la représentation que s'en font les directions. Le contenu des représentations reposera à la fois sur le sens qu'en donneront les directions de collèges et lycées en lien avec leur contexte et leur réalité ainsi que sur les principes d'organisation qui favorisent l'adaptation et leur évolution. Leurs représentations guideront les comportements et les pratiques de gestion qui

pourront être adoptées. Ces derniers éléments font partie de l'énoncé du problème. *Enfin,* les stratégies adoptées par les directeurs de collèges et lycées marocains pour faire face au pilotage du projet d'établissement, qui est relativement nouveau constitue un sujet encore inexploré, ce qui pourra permettre de justifier leur prise de position et leur comportement.

En somme, il y a peu ou pas de recherches qui, à notre connaissance, apportent un éclairage sur la situation des directeurs de collèges et lycées au Maroc, plus précisément sur la problématique de la représentation des rôles dans la gestion d'un projet d'établissement et cela dans un contexte bien défini, celui de la mise en œuvre d'une réforme. La gouvernance, la gestion des établissements, les rôles des directions d'établissement d'enseignement, les compétences requises dans la gestion d'un établissement d'enseignement ont été des sujets de recherche dans plusieurs pays, mais à notre connaissance, aucune n'a abordé le sujet au Maroc qui concerne la représentation des rôles mobilisés chez les directions de collèges et lycées.

Le contexte éducatif marocain dans le cadre des réformes implantées décrites précédemment, les nouvelles exigences au regard des directions d'établissement d'enseignement dans le cadre du pilotage du projet d'établissement et la situation actuelle de ces directions dans une nouvelle dynamique managériale et pédagogique, nous amènent à nous poser des questions importantes qui ont orienté cette recherche.

- Selon la méthode É.P.A.R, comment les tâches liées au pilotage du projet d'établissement ont-elles été élaborées ?
- Comment le contenu des représentations des rôles chez les directions de collèges et lycées oriente leur mobilisation ?

- Dans quelle mesure les directions d'établissements d'enseignement se sont-elles approprié leurs nouveaux rôles pédagogiques nécessaires au pilotage du projet d'établissement ?
- Comment le projet d'établissement est-il un vecteur de la mobilisation de la représentation des nouveaux rôles chez les directions de collège et de lycées marocains ?

Tout en tenant compte de la problématique d'implantation de la nouvelle réforme, des changements importants apportés dans le système éducatif marocain ayant des répercussions jusque dans l'établissement d'enseignement, des nouvelles responsabilités des directions d'établissement d'enseignement, toutes ces questions orientent le but général de la recherche entreprise vers une meilleure compréhension de la représentation des rôles joués, mobilisés par les directions d'établissements d'enseignement marocains, notamment dans le cadre du pilotage du projet d'établissement. La question générale de recherche qui en découle est la suivante :

- Comment, dans le cadre des nouvelles politiques éducatives au Maroc, les directions de collèges et de lycées se représentent-elles leurs rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement ?

2.4 La pertinence scientifique et sociale de la recherche

La pertinence scientifique réside en ce qu'elle veut contribuer à une meilleure connaissance dans le domaine de l'éducation et précisément en gestion de l'éducation au regard de certains aspects étudiés dans les pays de l'OCDE, mais très peu dans les pays en développement. Elle veut proposer une nouvelle interprétation d'un

phénomène, analyser une population connue, celle des directions d'établissement d'enseignement, mais sous un angle peu connu, le pilotage du projet d'établissement.

Plusieurs dimensions sont en jeu : comme il a été décrit précédemment, l'aspect international qui positionne le pays dans le choix de ses démarches, l'aspect national et ses réformes qui apportent un changement majeur dans le système éducatif et au niveau organisationnel jusque dans l'établissement d'enseignement, tous ces aspects constituent des enjeux majeurs pour l'amélioration du système éducatif marocain. L'accélération du changement, la mondialisation des échanges, le développement des nouvelles technologies, l'émergence d'une nouvelle culture de gestion sont autant de tendances et défis qui ont un impact sur les gestionnaires au Maroc.

Ces phénomènes affectent l'environnement général du système éducatif et nécessitent de la direction d'établissement d'enseignement une adaptation face à de nouvelles pratiques de gestion qui se veulent davantage axées sur la gouvernance des personnes et de la pédagogie que sur l'administration uniquement.

Dans la recension des écrits que nous avons effectuée, nous avons pris connaissance de certaines recherches privilégiées par les chercheurs. Le Tableau 2.1 expose quelques exemples présentés de façon succincte.

Tableau 2.1 Recherches et méthodologies des chercheurs

Nom du chercheur	Année de recherche	Méthodologie choisie	Pays du chercheur
Visenand	2003	〉 Quantitative de type exploratoire avec test d'analyseANOVA, analyse de variance, plan simple, test de corrélation de Pearson	Canada
Campusana	2006	〉 Méthodologie mixte qui allie la méthodologie quantitative et qualitative selon une approche corrélationnelle	Canada
Lafond	2006	〉 Qualitative de type interprétatif	Canada
Royal	2007	〉 Qualitative de type interprétatif	Canada
Gougou	2011	〉 Méthode qualitative, étude de cas	Canada
Mulford	2011	〉 Méthodologie mixte qui allie les deux précédentesselon une approche corrélationnelle	Australie
Huot	2013	〉 Méthodologie mixte qui allie les deux précédentesselon une approche corrélationnelle	Canada
Garris-O'Dell	2020	〉 Méthode qualitative	États-Unis

Ces chercheurs, selon les problématiques présentées, ont choisi différents types de méthodologies de recherche. Cependant, aucun n'a traité du sujet de représentation des rôles mobilisés chez les directions d'établissements d'enseignement marocains. Nous avons trouvé une seule recherche faite au niveau international aux Îles Comores en lien avec les directions d'établissements, mais elle concernait surtout les fonctions et non les rôles de ces dernières, et elle avait comme cadre conceptuel le modèle de Weva (2003) qui se concentre sur les éléments suivants selon une typologie définie : les différentes tâches, relevant des directions d'école sont regroupées, sous huit grands domaines de gestion suivants : la gestion administrative, la gestion des programmes d'enseignement, la gestion des ressources humaines, la gestion, des

ressources matérielles, des équipements immobiliers et des ressources financières, la gestion des relations école/communauté et la gestion des différences entre les sexes.

La recherche faite aux Îles Comores reprenait ce cadre des domaines de gestion sans préciser les rôles exercés tout en soulignant que dans plusieurs pays les tâches et les rôles sont souvent manquants ou imprécis ou mal définis comme le précise Weva (2003, p. 12)

> En effet, dans beaucoup de pays africains, une définition complète des tâches reliées au rôle des chefs d'établissements scolaires est manquante. Même dans les pays où il existe un cadre légal qui régit la nomination des directeurs d'école et l'exercice de leur rôle, toutefois la description de leurs tâches est souvent très générale et moins précise. Même si la plupart des pays ont des politiques auxquelles les autorités sont censées se conformer pour la nomination de ces directeurs, les tâches relatives à leur rôle ne sont que très rarement bien spécifiées.

La pertinence sociale quant à elle rend compte du fait de mettre en lumière à la fois les contraintes et les avantages des politiques éducatives, de la réforme actuelle et leurs effets sur la transformation des pratiques professionnelles des directions, de leur comportement en cherchant à comprendre comment ils se représenteront leurs rôles dans le nouveau contexte éducatif de la réforme actuelle.

Dans le contexte présent, la gouvernance préconisée pour la direction de l'établissement d'enseignement nécessite une situation favorable, générant des moyens afin de faire évoluer son établissement au niveau pédagogique. Si on confie à la direction la responsabilité de la conduite du changement et de l'amélioration permanente de son établissement, dans le cadre du pilotage du projet d'établissement, elle doit disposer de moyens d'action nécessaires. Ceux-ci comprennent notamment la capacité de motiver et de mobiliser autour de la direction dans le cadre du projet d'établissement et donc, d'exercer différentes formes de leadership. Bref, la direction

d'établissement d'enseignement doit disposer de toutes les possibilités compatibles avec la législation ou les statuts des différentes catégories de personnel afin d'adapter son travail. Elle doit démontrer des qualités de leadership favorisant une mobilisation de son personnel et pour ce faire, elle doit avoir une représentation claire des attitudes, des comportements à développer afin de réaliser toutes les étapes du projet d'établissement avec succès puisque les enjeux de résultats sont importants et nécessitent de recourir à des gestionnaires ayant un niveau de compétences adéquat.

C'est pourquoi il est essentiel de bien comprendre la représentation des rôles mobilisés chez les directions de collèges et lycées marocains, car ils précisent les actions, les comportements, les stratégies etc. mis en place pour une gestion pédagogique efficace du projet d'établissement. En précisant ces aspects, cette recherche peut contribuer à une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques en lien avec la réussite des élèves, des pratiques de gestion des directions et apporter un nouveau savoir dans le champ d'étude en administration de l'éducation plus précisément en ce qui concerne la gestion pédagogique dans un système éducatif d'un pays en développement.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel de cette recherche s'articule autour des principaux concepts suivants : le rôle, la représentation et la perception du rôle, le projet d'établissement et la compétence. Dans la première section, nous présentons les éléments essentiels tirés de la théorie des rôles de Katz et Kahn et clarifions certains aspects du concept de rôle sur lequel nous nous appuyons pour une partie de la recherche. Cette première partie fait aussi référence au modèle conceptuel de Mintzberg, bonifié par Brassard et Brunet qui l'ont validé auprès d'un échantillon de directions d'établissement d'enseignement du Québec. Dans la deuxième section, nous abordons les concepts de représentation et de perception du rôle dans un contexte d'organisation scolaire. La troisième section présente le concept de projet d'établissement, ses caractéristiques et les principes qui peuvent avoir un impact sur la représentation des rôles mobilisés par les directions des collèges et lycées marocains lors du pilotage et de la gestion de ce dernier. Pour compléter ces concepts, dans la quatrième section, celui des compétences sera présenté selon plusieurs auteurs. Ce concept nous apparaît revêtir une importance dans le cadre de cette étude, même s'il n'existe pas au Maroc un référentiel de compétences pour les directions d'établissements d'enseignement. Nous l'avons retenu comme complémentaire au concept de rôle.

Deux perspectives s'offrent à nous pour aborder le concept de rôle chez les directions de collèges marocains. La première consiste à considérer le rôle dans son aspect

dynamique, itératif, évolutif et organisationnel qui exige une recherche sur un long terme, nécessitant des observations constantes et suffisamment longues sur le terrain. Le contexte du pays où nous avons mené la recherche ne nous a pas permis comme chercheur d'effectuer ce type d'étude. C'est pourquoi nous optons pour la seconde perspective, qui réfère à la représentation des rôles par les directions de collèges et de lycées marocains dans le cadre d'une application précise, dans des tâches définies et dans des comportements observés lors de la mise en œuvre du projet d'établissement, et partagée par les directions de collèges et de lycées marocains.

De plus, les deux perspectives qui se complètent : une idée générale, bienveillante qui a la prétention de l'universalité et l'autre, une idée spécifique, territoriale et culturelle qui a la force d'attraction et de régulation parallèle se complétant, nous permettent d'aborder la situation en contexte marocain. D'une part, le contexte culturel fait une large place à la tradition comme facteur explicatif de comportements sociaux et organisationnels et d'autre part, l'universalité reconnaît des traits généraux en ce qui concerne le fonctionnement des organisations et des individus. Nous optons pour la seconde voie, tout en reconnaissant que l'aspect culturel fait partie de l'environnement des directions de collèges et de lycées marocains et s'inscrit dans le processus évolutif du changement.

3.1 La théorie des rôles

Des auteurs ont abordé la théorie des rôles sous des aspects différents. Katz et Kahn (1978) se sont intéressés à l'aspect fonctionnaliste des rôles, tandis que Silverman (1974) y a vu surtout une forme actionniste ; Crozier et Friedberg (1978) quant à eux, se sont centrés sur l'aspect stratégique des rôles. La théorie des rôles de Katz et Kahn (1978), issue de la psychosociologie, met en perspective surtout les interactions

sociales dans un groupe et le comportement de l'individu selon l'aspect personnel et social de celui-ci (Biddle, 1986 ; Katz et Kahn, 1966, 1978 ; Rocher, 1992 ; Stryker et Statham, 1985). Il ne s'agit pas d'une théorie récente. Cependant, elle apparaît pertinente sur certains aspects au regard de l'objet de la présente recherche qui est de décrire les rôles mobilisés par les directions de collèges et de lycées marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement et demeure, encore aujourd'hui, une référence utilisée et reconnue.

Cette théorie occupe une grande place dans la théorie des organisations. Katz et Khan la définissent comme étant composée de systèmes de rôles constamment en mouvement et en évolution, où les actions et les comportements de chaque membre sont interreliés et dépendants de ceux des autres. Ils ajoutent que

> Tant et aussi longtemps que l'organisation consistera en un ensemble d'actions prescrites et motivées par des humains, il existera des attitudes, des croyances, des perceptions, des habitudes et des attentes venant des individus et nécessaires, voire indispensables à la motivation et aux agissements des membres de l'organisation. (Katz et Khan, 1978, p. 752–753)

Bref, selon eux, chaque élément comportemental dans la structure d'une organisation est en grande partie causé et sécurisé par les autres. Le comportement de rôle adopté par un membre d'une organisation est un processus d'apprentissage face aux attentes des autres, d'acceptation de ces attentes et de satisfaction à pouvoir s'y conformer.

Pour ces chercheurs, le concept de rôle est issu d'une approche systémique qui permet de définir des sous-systèmes interagissant. Ce dernier est considéré sous l'angle d'une réponse aux exigences organisationnelles qui concernent autant les attentes envers l'individu, que sa perception, l'aspect prescriptif du rôle et la réponse qu'il en donnera. Ainsi, le rôle est associé à une position dans la hiérarchie d'une

organisation. II s'observe à travers un ensemble de comportements récurrents et vise à atteindre un but prédéterminé. L'acteur principal et les individus avec lesquels elle interagit constituent une constellation (Katz et Kahn, 1966), ou un ensemble interactionnel (Perrot, 2001). Dans un contexte où l'on peut observer des interactions, des interrelations, la personne focale (acteur principal) n'est pas uniquement passive face aux attentes. Par ses réponses, elle influence, à son tour, le rôle qu'elle doit assumer. Le modèle d'épisode de rôle, développé par Katz et Kahn (1966, 1978), illustre ce processus itératif.

Dans le cadre de cette recherche, nous abordons certains aspects de la théorie de Katz et Kahn (1978) qui permettent une meilleure compréhension de la complexité des facteurs pouvant expliquer le comportement des individus à l'intérieur d'une structure humaine, d'une organisation de l'éducation et qui confèrent au rôle, un aspect de formalisation (tâche, fonction, responsabilité, etc.). Ces aspects se présentent sous « la réception du rôle », « l'épisode du rôle », « le conflit de rôle » et « l'ambiguïté de rôle ». Le contexte de l'organisation lui-même s'ajoute à ces aspects comme facteur extérieur pouvant expliquer le comportement de l'individu. Nous présentons ces concepts, mais nous ne les retiendrons pas tous dans le cadre de notre étude.

3.1.1 La réception du rôle

Katz et Kahn mentionnent que chaque individu répond aux attentes qui lui sont communiquées selon sa perception qui, parfois, peut être différente de celle de l'organisation. D'une certaine façon, la personne ne répond donc pas directement aux objectifs de l'organisation, mais plutôt à la représentation qu'elle s'en fait. La congruence dans les perceptions qui vient à la fois de l'individu et de l'organisation dépendra en grande partie de l'habileté de l'acteur à percevoir les attentes et de la

clarté de la communication de l'émetteur. Cependant, c'est le rôle perçu qui influencera de façon immédiate le comportement de l'acteur et le motivera à s'acquitter ou non de sa tâche avec performance. Lorsque les attentes sont perçues par l'individu en fonction comme étant illégitimes ou coercitives, elles peuvent provoquer des résistances qui pourront entraîner des conduites différentes ou contraires à celles espérées.

3.1.2 L'épisode du rôle

Pour Katz et Kahn (1966), ces descriptions de la réception du rôle sont basées sur quatre concepts : ce sont tous les éléments reliés au concept de rôle attendu, au rôle transmis, au rôle perçu et au rôle exercé. Ces quatre aspects du concept de rôle constituent, selon ces auteurs, l'épisode du rôle. Les deux premiers, les attentes et le rôle communiqué, font référence à la motivation, à la perception et au comportement des membres faisant partie de l'encadrement d'un rôle. Les deux derniers, le rôle perçu et le comportement de rôle, en appellent à la motivation, à la perception et au comportement de l'acteur (personne focale).

Le rôle attendu se situe par rapport aux prescriptions formelles écrites venant des supérieurs et à l'idée que chacun des membres d'une organisation doit s'en faire.

Le rôle transmis consiste en des communications venant de l'organisation, voulant influencer l'acteur principal et représenté parfois par une demande forte de conformité aux rôles attendus.

Le rôle perçu est celui interprété par la personne. Il prend la mesure des attentes, selon la pertinence ou les sanctions qui y sont associées. Il tient compte de sa propre conception du rôle.

Le rôle exercé fait référence au comportement adopté par la personne et à l'influence qu'auront les attentes émises et subséquentes.

Il existe deux phases de l'épisode du rôle. D'un côté, il y a la perception et le comportement de l'émetteur alors que de l'autre côté se retrouvent la perception et le comportement de la personne « récepteur ». Tous les éléments qui concernent le comportement de l'émetteur constituent brièvement l'ensemble des documents officiels, les directives, etc., qui sont transmises au récepteur, c'est-à-dire à l'acteur (personne focale) principal dans l'établissement d'enseignement.

Des facteurs personnels et organisationnels contribuent aussi à modeler le rôle, notamment par les attentes formelles et le long processus de socialisation au cours duquel la personne va intégrer un comportement et un système de valeurs issu de l'organisation. Selon Perrot (2005, p. 71), malgré les facteurs individuels des personnes, ce modèle résumé ci-dessous (voir Figure 3.1) présente parfois des rôles déterminés à l'extérieur de la personne concernée et, à ce moment, les individus apparaissent comme « prisonniers des rôles qui leur sont prescrits ».

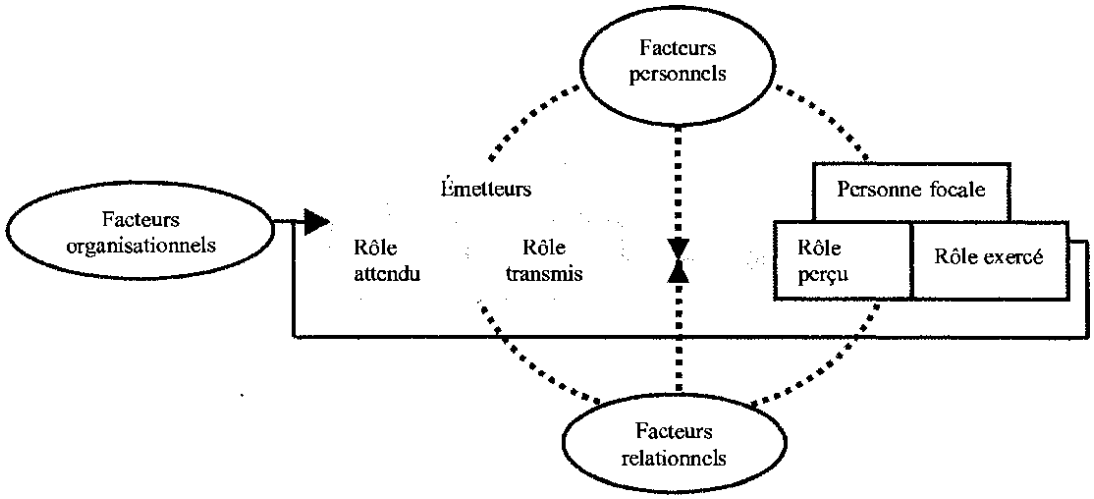


Figure 3.1 Modèle d'épisode de rôle chez Katz et Kahn (1978, p. 196)

3.1.3 Le conflit de rôle

Selon Katz et Kahn (1978, p. 204), il y a conflit de rôle lorsque deux ou plusieurs attentes émises sont communiquées simultanément et que l'une rend difficile, voire impossible, la conformité avec l'autre. Ces auteurs ont identifié quatre types de conflits de rôle :

1. le conflit intraémetteur, qui est un conflit dont les attentes d'un seul émetteur, membre de l'encadrement du rôle, sont incompatibles ;
2. le conflit interémetteur (un seul rôle) concernant les attentes émises par un émetteur et qui sont en conflit avec celles émises par un deuxième ;
3. le conflit interémetteur (plus d'un rôle) dont les attentes émises pour un rôle sont en conflit avec celles émises pour un autre rôle tenu par la même personne ;
4. le conflit personnel où les exigences d'un rôle vont à l'encontre des besoins, valeurs ou capacités de la personne « récepteur ».

De ces quatre types de conflits de base, d'autres formes complexes de conflits peuvent se développer. À titre d'exemple, la surcharge d'un rôle par les tâches qui sont inhérentes où les attentes émises par différentes directions hiérarchiques, même si elles sont légitimes et pas nécessairement incompatibles, sont parfois trop nombreuses. Cette surcharge sera vécue comme un conflit pour la personne alors qu'elle devra établir ses priorités ou encore choisir entre la qualité et la quantité du service à donner.

La transmission de rôle est alors un processus continu et permanent d'ajustement d'un individu à son rôle dans l'organisation. Les auteurs remarquent que les interrelations entre les attentes de rôles, le rôle transmis, le rôle reçu et le rôle joué sont susceptibles de créer des transmissions de rôles incohérentes appelées conflits de rôles. Perrot (2005, p. 3) suggère ainsi d'envisager le conflit de rôles sous un angle différent des attentes émises selon Katz et Kahn, soit sous « une perspective d'(in) adéquation » et non plus selon la théorie des attentes et, d'autre part, de se concentrer sur trois formes de conflits de rôles :

> Le conflit « individu/rôle » : qui se traduit par un écart entre les compétences de l'individu et le rôle qui lui est attribué ; le conflit « individu/ensemble de rôles » : qui se traduit par la manière dont l'individu assume son rôle qui ne correspond pas aux attentes ; et le conflit « individu/climat » : qui se traduit par des conflits par rapport au mode de relations qui existe au sein de l'organisation.

Ces aspects nuancent deux perspectives différentes pour aborder les conflits de rôles. Bref, la mise en relief par Perrot (2005) de ces formes de conflits de rôle complète celles déjà proposées par Katz et Khan (1966, 1978).

Malgré quarante années d'études souvent empiriques concernant les conflits de rôles, les résultats restent parfois limités, car certains remettent en question la pertinence du

concept de conflit de rôles que Katz et Kahn ont défini, car en se focalisant sur les conséquences et sur les antécédents du conflit, ils ont accordé peu de place aux stratégies adaptatives, toujours pertinentes dans différentes situations (Grima, 2004) et dont nous avons tenu compte dans la présente recherche.

3.1.4 L'ambiguïté du rôle

Un autre aspect relié au rôle s'ajoute selon Katz et Kahn (1966, 1978) : c'est le facteur d'ambiguïté dans l'exercice du rôle. L'ambiguïté de rôle se définit par une incertitude pour la personne focale par rapport aux comportements attendus par les membres de sa constellation (Katz et Kahn, 1966, 1978 ; Perrot, 2005). Selon Loubes (1997), nonobstant l'existence de plusieurs typologies de l'ambiguïté de rôle, celles-ci sont toutes issues de celle de Kahn (1966). Dans ce sens, l'ambiguïté peut être liée à la tâche, en ce sens que l'individu ne sait pas clairement ce qu'il doit faire, ni comment il doit s'y prendre, ou l'ambiguïté est liée à l'aspect socio émotionnel, c'est-à-dire que l'individu ne connaît ni les critères d'évaluation de son travail ni les conséquences de cette évaluation sur son travail.

Dans une autre perspective, Breaugh et Colihan (1994) ont proposé une autre échelle de mesure qui distingue trois formes d'ambiguïté. La première forme est l'ambiguïté concernant la performance. Il y a ambiguïté si l'individu est incertain quant aux standards à atteindre pour que sa prestation de travail soit jugée satisfaisante. Ici, on peut noter une certaine incertitude quant aux tâches à accomplir, malgré les directives communiquées, ce qui pourrait avoir des impacts sur le travail à accomplir. La deuxième forme est l'ambiguïté concernant les méthodes et les procédures. Cet aspect concerne les façons de transmettre l'information concernant les tâches à effectuer. Dans certaines situations, il y a un manque de précision et peu de communication ou

de suivi, ce qui peut entraîner une ambiguïté dans le processus de perception des rôles. La troisième forme d'ambiguïté concerne la planification et la séquence des activités. Dans toute activité, toute tâche à effectuer, il faut disposer d'informations précises qui facilitent la priorisation des actions à mener selon un chronogramme bien défini. Cet aspect facilite la prise de décision et assure un choix judicieux dans le cadre du déroulement des activités et évite toute confusion.

Enfin, à l'intérieur de chacune de ces formes distinctives, l'ambiguïté pourrait être liée au fait que l'information requise pour les tâches à accomplir n'est pas transmise adéquatement ou qu'elle demeure confuse selon l'individu à qui elle est destinée, ou qu'elle revêt un degré de complexité qui nécessiterait un accompagnement pertinent.

3.1.5 Le contexte où se déroule un rôle

L'épisode du rôle présenté plus tôt faisait abstraction du contexte dans lequel se déroulent les activités reliées aux rôles. Katz et Kahn (1966, 1978) font mention de trois autres éléments additionnels qui viennent se greffer à cette première représentation. Ce sont l'organisation elle-même, les attributs des individus impliqués dans l'émission ou la réception des rôles, et les relations interpersonnelles entre les acteurs de l'épisode du rôle. Les rôles attendus, soit les prescriptions tenues par les individus faisant partie des déterminants de ce rôle, sont influencés par le contexte de l'organisation dans lequel ils se déroulent.

Un auteur comme Mulford (2003, p. 8-9, 14) situe les rôles des directions d'établissement d'enseignement dans un contexte évolutif du milieu scolaire. Selon lui, « dans tous les pays de l'OCDE, les systèmes éducatifs et les établissements scolaires expérimentent de nouvelles approches de gestion visant à gérer les écoles de

manière adéquate au 21e siècle ». Mulford évoque trois modèles de gouvernance scolaire qui influencent les rôles joués par les DÉ et exercent une certaine pression sur les écoles. Il s'agit de l'Ancienne administration publique (AAP), de la Nouvelle gestion publique (NGP) et de l'Organisation apprenante (OA).

Examinons en quoi ces notions diffèrent de l'ancienne administration publique. La Nouvelle administration publique (NGP) introduit une démarche de performance dans les services de l'État en passant d'une logique de moyens à une logique de résultats. Selon le Conseil Économique et Social du Nations Unies, (2011), la Nouvelle administration publique (NGP), a été qualifiée quelquefois de « gouvernance participative » ou de « gouvernance interactive » et elle se donne pour mission d'adopter et d'appliquer les méthodes de gestion de la performance, jugés supérieurs, à celui existant dans les services publics. Les principes de NGP peuvent se résumer ainsi : il faut séparer la prise de décision stratégique, qui relève du pouvoir politique, de la gestion opérationnelle, qui est de la responsabilité de l'administration ; il faut orienter les activités administratives en fonction des résultats ; elle réduit la hiérarchie et amincit les bureaucraties décentralisées pour certaines tâches administratives et assure une délégation de la gestion ; elle doit créer de la transparence sur la qualité et les coûts et enfin orienter les prestations vers les besoins des usagers.

Quant à l'organisation apprenante, elle peut se présenter comme un mode organisationnel ouvert et réactif aux changements de son environnement par ses processus internes dynamiques et interactifs d'apprentissages individuels et collectifs soutenus par un encadrement semi-hiérarchique, une vision partagée et une organisation flexible. Elle s'inscrit dans un processus de gestion des connaissances soutenant l'amélioration de l'organisation. En réalité, il n'est pas aisé de délimiter les contours de la notion d'organisation apprenante. Si nombre d'auteurs de Senge (1990) à Schilling et Kluge (2008) en passant par Jashapara (2003) s'y sont efforcés,

la difficulté tient pour partie aux conflits de voisinage théorique suscités par les notions d'organisation qualifiante et d'apprentissage organisationnel, proches et distinctes à la fois. Il n'existe pas de définition qui fait totalement consensus, mais celle de Senge semble rallier une grande majorité de chercheurs (Mailis, 2018).

Selon Peter Senge (2003), cinq disciplines permettent la mise en œuvre d'une philosophie d'organisation apprenante. Ces disciplines permettent la création de structures qui favorisent l'apprentissage continu, l'adaptation et la croissance de l'organisation :

1. La pensée systémique : elle est la capacité de voir le monde comme un système complexe dans lequel les individus comprennent que tout est relié.
2. La maitrise personnelle. C'est un élément de l'organisation apprenante qui appartient à chaque individu. Les organisations apprennent uniquement par des individus qui apprennent.
3. La vision partagée : tous les individus et les équipes au sein de l'organisation ont un objectif commun qu'ils souhaitent atteindre.
4. L'apprentissage en équipe est une autre discipline qui, pour sa part, se concentre sur les compétences individuelles et cherche à les développer au sein d'une équipe.
5. Les processus mentaux, considérés comme le maillon le plus faible en termes d'accomplissement de l'organisation apprenante, complètent la liste.

L'organisation apprenante comme une

> Organisation dans laquelle les gens développent sans cesse leur capacité à produire les résultats qu'ils souhaitent, où des façons de penser, de nouvelles connaissances sont favorisées, où l'aspiration collective est

> libérée, et où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble. (Senge, 1990)

3.2 Les autres perspectives que celle de Katz et Kahn

3.2.1 La perspective actionniste selon Silverman

Silverman (1974, p. 5) développe ce qu'il appelle un « cadre de référence actionniste » qui tire les implications pour l'étude et l'élaboration de la théorie (des organisations), d'une conception de la réalité sociale comme étant socialement construite, socialement modifiée. Une telle perspective, qui rend à l'ordre social son caractère problématique de construit social, oblige le sociologue à « comprendre l'action plutôt qu'à observer le comportement » (p. 111), c'est-à-dire à expliquer la vie sociale à partir de définitions subjectives que les acteurs font de leur situation, et des intentions (ou stratégies) qu'ils élaborent à partir de là. Comme le souligne Royal, L. (2008, p 35-36), « la perspective actionniste, développée par Silverman (1974), cherche à expliquer comment l'individu interprète son rôle et comment se modifient les rôles à travers les interactions (Biddle, 1986). Ce modèle conçoit le groupe, émetteur et récepteur, essentiellement comme un tissu d'interactions entre des individus qui agissent à partir du sens qu'ils accordent aux situations. L'individu possède une marge de manœuvre certaine face aux comportements à adopter, ce qui fait que, par rapport à des attentes semblables, des individus différents adoptent des comportements tout aussi différents (Silverman, 1974)."

La Figure 3.2 illustre les différentes phases de ce modèle et montre comment l'individu, à l'intérieur de cette marge de manœuvre, pose des actions possibles à réaliser quant au sens à accorder aux attentes et à la situation devant laquelle il se trouve. Celui qui reçoit exerce un choix parmi les actions possibles (hypothèses), et

ce, en fonction de ses propres buts et non pas exclusivement par rapport aux buts de l'organisation. Les membres de son groupe interactionnel, de leur côté, confirment ou infirment qu'ils adhèrent aux mêmes hypothèses.

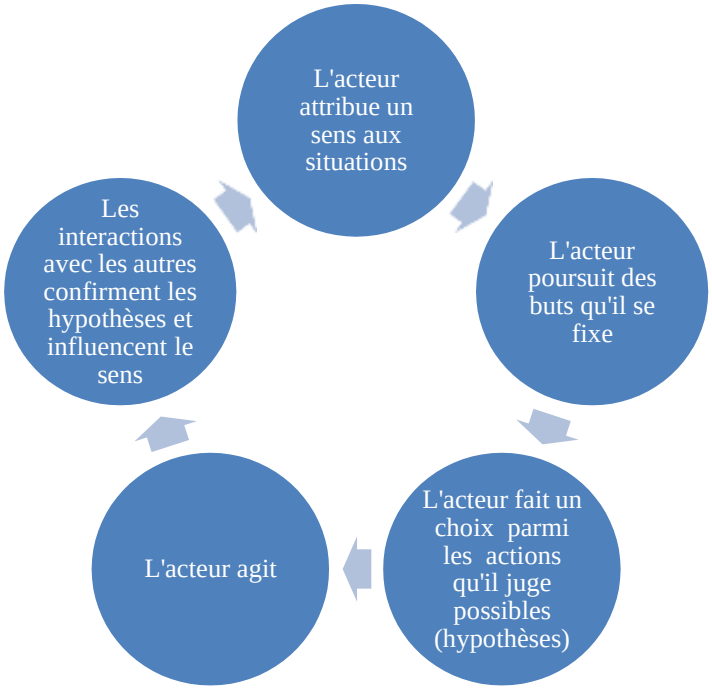


Figure 3.2 Élaboration des significations selon Silverman (1974)

Ainsi, les « significations données ne sont soutenues que par leur réaffirmation continuelle dans les actions quotidiennes » (Silverman, 1974, p. 111). Dès lors, les actions répétées s'inscrivent comme plus officielles dans l'organisation et émergent des rôles qui, à leur tour, agissent par rapport au sens accordé aux situations. II y a donc une interaction entre l'individu qui définit la réalité sociale et celle qui est également définie par l'interaction elle-même. Cependant, selon Biddle (1986) et Stryker et Statham (1985), cet accent mis sur 1'interprétation de l'acteur explique mal la stabilité des comportements retrouvée au sein de certains groupes.

3.2.2 La perspective stratégique selon Crozier et Friedberg

La perspective stratégique de Crozier et Friedberg (1977) va un peu plus loin que les modèles présentés antérieurement, car elle veut comprendre l'articulation entre les jeux d'actions et le système d'actions concret. Comme les auteurs précédents, Crozier et Friedberg (1977) vont dans le même sens en ce qui concerne l'organisation comme concept artificiel et, en ce qui concerne le système d'actions collectives organisé, n'ayant pas nécessairement une autonomie en soi ou ne le permettant pas. Mais ils se distinguent par rapport à l'approche actionniste, car ils contestent l'idée de faire « reposer l'intégration des comportements sur l'ajustement mutuel entre acteurs, sur une sorte de modèle du marché des interactions et des significations » (p. 96-97). Pour Crozier et Friedberg (1977), le phénomène organisationnel ne trouve pas son explication à partir des interactions qui s'ajustent mutuellement ou des actions qui finissent par appartenir au sens commun et avoir un effet déterminant. Selon eux, l'organisation est un lieu d'affrontement où les individus cherchent à améliorer ou à maintenir leur marge d'autonomie ou leur pouvoir. L'action collective provient du résultat de l'acceptation des individus d'une interdépendance temporaire dans le contexte où un ensemble de facteurs peut contraindre de manière plus ou moins importante, les acteurs dans leur choix et leur décision.

Par ailleurs, par rapport au modèle de Katz et Khan (1966, 1978), Crozier et Friedberg (1977) considèrent que se conformer aux attentes ne va pas de soi et n'est pas une action s'imposant d'elle-même parce que les acteurs ont tendance à interpréter les rôles dans le but de maintenir ou améliorer leur marge de manœuvre. Le cadre de cette interdépendance est formé de facteurs qui parfois contraignent de manière plus ou moins importante les acteurs dans leur choix. Crozier et Friedberg (1977) considèrent qu'il faut se concentrer, non sur la fonction des acteurs ou des sous-systèmes au sein d'une organisation ; il faut avant tout rechercher

systématiquement les régularités observées dans les comportements, qui doivent être réinterprétées dans le cadre du modèle de l'acteur stratégique. Mais ces stratégies ne dépendent pas d'objectifs clairs et précis, elles se construisent au contraire en situation, elles sont liées aux atouts que les acteurs peuvent avoir à leur disposition et aux relations dans lesquelles ils s'insèrent. Le concept de stratégie renvoie donc à différentes dimensions, notamment :

- Les acteurs agissent pour améliorer leur marge de manœuvre.
- Le comportement des acteurs s'ajuste au comportement possible d'autrui en fonction des atouts dont ils disposent.
- La capacité d'action et d'adaptation de l'acteur au regard del'organisation, au regard des règles sociales, des différences entre objectifs de l'organisation et ceux de l'individu, etc., variera selon son degré d'autonomie afin d'élaborer sa stratégie propre.

Les acteurs font appel à des construits sociaux et leur stratégie ne peut seulement se concevoir en termes d'objectifs clairs et de projets cohérents, mais aussi comme un jeu interactif dans l'organisation, intégrant leur comportement et le vécu, l'expérience du participant. Toute démarche stratégique relie la conduite de l'acteur au contexte de l'organisation qui peut constituer une contrainte parfois, mais pas totalement déterminante. Cette contrainte s'exprime dans un ensemble de facteurs limitant la capacité de choix des acteurs organisationnels. Le contexte peut parfois limiter la marge d'action de l'acteur selon une certaine logique d'action. Dans un espace, il peut amener des actions et des réactions dont la rationalité est limitée. Et il peut réduire ainsi la marge de manœuvre de l'acteur selon le pouvoir inscrit dans le jeu des relations sociales et des interactions.

Les actions individuelles des acteurs aident à élaborer une capacité collective propre, c'est-à-dire distincte de celle de ses membres, au moyen de l'apprentissage à gérer les conflits et liée aux phénomènes de pouvoir plus partagé. Crozier et Friedberg (1977) le décrivent ainsi :

> Un système d'action concret est un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux. (p. 286)

Cette vision souligne « l'importance des choix, de la décision et donc, des outils de compréhension de ces mécanismes, en traitant notamment du rapport entre la rationalité du décideur et la rationalité du système pour passer à la rationalité de l'acteur » (p. 409). Somme toute, la perspective stratégique soutenue par Crozier et Friedberg (1977) ne refuse pas le concept de rôle organisationnel, mais fournit une compréhension plus globale du phénomène que celles proposées par Katz et Kahn (1966) ou Silverman (1973). Dans ce contexte, l'individu ne fait pas uniquement la synthèse des attentes émises à son égard, mais il tente d'y échapper, les interprète et tient compte de ses propres objectifs et aussi des facteurs du milieu dans lequel il exerce ses rôles et développe ses propres stratégies.

3.2.3 En résumé

Le cadre théorique issu de la théorie des rôles (Katz et Kahn, 1978) s'est intéressé autant à l'aspect social du rôle dans l'organisation qu'à l'aspect dynamique, ainsi qu'à l'aspect comportemental chez le gestionnaire. Selon cette théorie, les rôles favorisent une meilleure compréhension des dynamiques organisationnelles et situent l'acteur principal au cœur de l'action.

Le concept de rôle permet de relier les niveaux organisationnels et individuels en rendant explicites les processus psychosociologiques par lesquels les rôles organisationnels sont définis. Il apporte une meilleure compréhension de la complexité des facteurs pouvant expliquer le comportement des individus à l'intérieur de l'organisation.

Cependant, retenons que la théorie des rôles de Katz et Kahn qui est encore reconnue aujourd'hui s'est concentrée surtout sur l'aspect fonctionnaliste du rôle et sur les attentes que l'organisation a envers l'acteur. Cette théorie diffère de celle de Silverman qui a plutôt ciblé une compréhension de l'action selon un sens donné au comportement de l'acteur dans l'exercice de son rôle. Ceux qui sont allés plus loin dans la compréhension du rôle, ce sont Crozier et Friedberg qui ont mis en valeur la fonction de l'acteur au sein de l'organisation, en situant au centre de ce système, l'acteur stratégique.

3.3 Les rôles de gestionnaire selon Mintzberg et selon Brassard et Brunet

Des auteurs comme Mintzberg, et plus tard Brassard et Brunet, ont précisé les rôles selon des catégories bien précises qui décrivent les activités des gestionnaires.

3.3.1 Les rôles de gestionnaire selon Mintzberg

Mintzberg (1990), qui a étudié les rôles des gestionnaires dans le monde des affaires et de l'administration publique, avait déjà identifié dix rôles reliés aux activités des gestionnaires qu'il avait regroupés sous trois catégories : les rôles interpersonnels, les

rôles informationnels et les rôles décisionnels. Pour chaque catégorie, il avait identifié les rôles reliés aux activités des cadres et avait classé ces derniers.

Les *rôles interpersonnels* sont associés aux relations établies et, selon Bergeron (2006, p. 21), elles sont essentielles au bon fonctionnement d'une organisation. « En effet, le gestionnaire doit être en mesure de coordonner et de concerter l'action des membres et d'assurer une bonne supervision de ses subordonnés ». On y retrouve celui de symboles reliés à des gestes cérémonials ; d'agent de liaison en lien avec les personnes extérieures à l'organisation et de leader qui touche surtout la mobilisation des employés.

Les *rôles informationnels* se traduisent par la collecte, la diffusion de l'information nécessaire à l'organisation. On y retrouve celui de l'observateur actif qui va chercher l'information exacte et les renseignements importants pour son organisation ; le diffuseur qui transmet par des moyens judicieux les informations pertinentes à son personnel et le porte-parole qui, à l'extérieur de son établissement, renseigne officiellement sur son organisation.

Les *rôles décisionnels* sont ceux qui conduisent à opter pour des choix spécifiques afin d'atteindre les objectifs établis pour l'organisation. On y retrouve celui d'entrepreneur qui est un rôle de développeur, qui met en œuvre de nouveaux projets ; de régulateur qui réagit positivement lors de crise, de conflits ; de répartiteur qui s'assure de répartir adéquatement les ressources financières, matérielles et humaines dans son organisation ; et de négociateur qui s'engager dans des démarches spécifiques en lien avec les besoins de l'établissement.

3.3.2 Les rôles des directions d'établissement d'enseignement selon Brassard et Brunet

Une étude de Brassard et Brunet (1985) menée auprès de directeurs d'établissement québécois à partir du cadre de référence de Mintzberg, complète ce cadre conceptuel en précisant des rôles plus fortement dédiés au domaine de la gestion de l'éducation et des fonctions et tâches qui y sont inhérentes. Dans le cadre de la présente recherche, plus précisément, nous nous attarderons sur tout ce qui concerne le processus d'apprentissage du rôle, les facteurs déterminants de l'exercice du rôle, notamment les caractéristiques de la personne, ses capacités relationnelles, etc., la représentation que s'en feront les directions de collèges et de lycées marocains ainsi que les attentes du milieu et le contexte dans lequel se dérouleront les activités reliées aux rôles mobilisés par ces directions.

Selon Brassard et Brunet (1986), le comportement exercé dans un rôle adopté par un membre de l'organisation est un processus d'apprentissage face aux attentes des autres, d'acceptation de ces dernières et de satisfaction à pouvoir s'y conformer selon la perspective fonctionnaliste de Katz et Kahn (1978). Ces deux auteurs ont ainsi pu identifier d'autres rôles plus spécifiques au domaine de la gestion de l'éducation, notamment le rôle de visionnaire, d'éducateur, de superviseur et d'agent de changement.

Le rôle de visionnaire consiste surtout à élaborer des stratégies, des plans d'action ; celui d'éducateur favorise l'accompagnement, le soutien, le conseil, l'encadrement des différents intervenants dans l'établissement ou en lien avec celui-ci ; le rôle de superviseur fait surtout référence au leadership pédagogique exercé par la direction d'établissement ; et celui d'agent de changement prévoit le développement qui se

fera dans l'école et l'accompagnement de son équipe dans tout le processus de changement, notamment en ce qui concerne le projet d'établissement.

3.4 La définition du rôle

Tous les auteurs dont les travaux sont mobilisés dans le présent cadre conceptuel ont formulé leur définition de la notion de rôle. Selon Katz et Kahn (1978), le rôle s'exprime dans un ensemble d'activités ou de comportements attendus qui constituent le rôle à effectuer par chaque personne dans une position spécifique. Crozier et Friedberg (1977) précisent cette définition sous deux angles : l'ensemble des comportements adoptés par l'individu qui s'exprime dans des activités réalisées et les aspects concernant les réactions au regard du rôle attendu, celui qui sera exercé dans l'organisation en tenant compte des attentes des membres de celle-ci et du sens que l'acteur lui donnera. De plus, Katz et Kahn (1966, 1978) observent que chaque individu répond aux attentes qui lui sont communiquées selon la représentation qu'il s'en fait et qui, parfois, peut être différente de celle de l'organisation. C'est ainsi que d'une certaine façon, la personne peut ne pas répondre directement aux objectifs de l'organisation, mais plutôt à la représentation qu'elle se fait de son rôle.

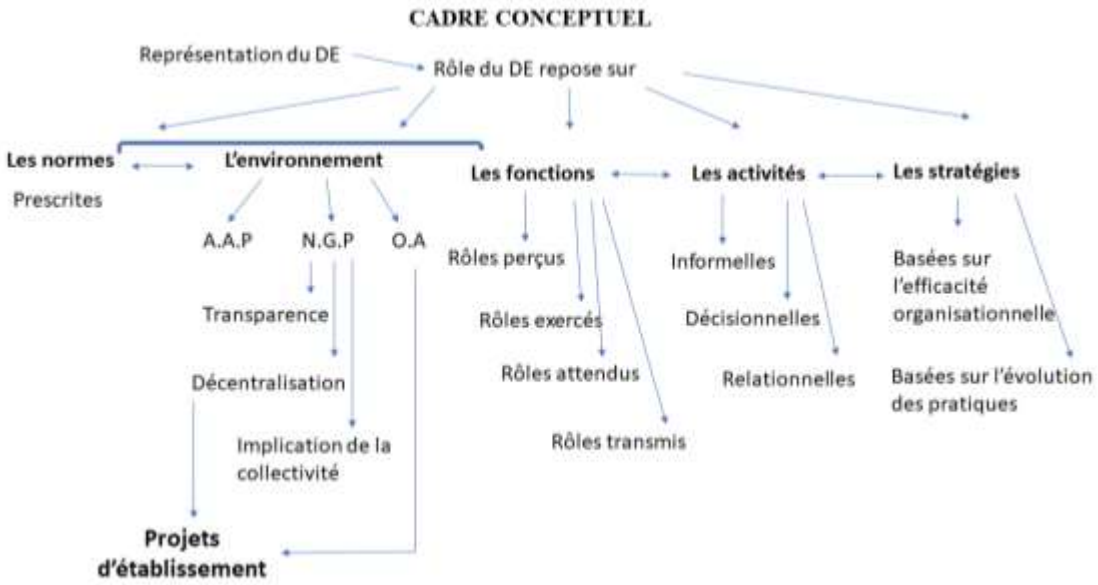
Cette définition donnée par Katz et Kahn (1966) est complétée par celles de Mintzberg (1984) et de Brassard et Brunet (1986) qui situent le rôle plus précisément en lien avec les comportements de l'individu dans le cadre de tâches de gestion à accomplir reliées au domaine de la gestion de l'éducation. Le concept de rôle est issu à la fois du domaine théâtral et des sciences du comportement. Il se définit selon Mintzberg (1984, p. 3) comme « un ensemble organisé où des jeux et des comportements sont assimilés à un poste de travail ou à une position identifiable. » Selon Brassard et Brunet (1986, p. 254) :

> L'ensemble décrit par Mintzberg est composé de plusieurs sous-ensembles qui sont aussi des rôles. Les comportements ou les activités en forment un ensemble. Au sein de l'organisation, les rôles peuvent être saisis à travers les activités d'un acteur ou d'une façon plus globale, par la fonction qu'ils réalisent. Il faut aussi reconnaître que les rôles véhiculent une stratégie qui sous-tend pour ainsi dire leur aspect fonctionnel. À ces trois dimensions du rôle, il faudra ajouter la dimension « normes » et la dimension « enveloppe concrète » qui concerne plus précisément l'organisation elle-même.

Même si nous n'étudions pas les facteurs organisationnels qui influencent les différents rôles, nous retenons cependant que les arrêtés ministériels, les directives et les différentes normes prescrites par le ministère de l'Éducation marocain sont des facteurs organisationnels susceptibles d'influencer les représentations des rôles. La congruence entre les perceptions venant de l'individu et celles de l'organisation dépendra en grande partie de l'habileté de la direction de collège et lycée marocain à percevoir les attentes, de la clarté de la communication, mais aussi d'autres éléments qui peuvent inciter ou non la direction à s'acquitter de sa tâche et de ses responsabilités, notamment sa propre conception de ses fonctions, ses attitudes, ses croyances et sa motivation intrinsèque.

En résumé, sur la base des éléments présentés ci-dessus, nous retenons la définition synthétique suivante du concept de rôle : le rôle de la direction d'établissement d'enseignement repose sur différents sous-ensembles qui vont en définir l'action. Il se définit au regard de la fonction occupée par la direction de l'établissement d'enseignement, des activités qui y sont reliées, des stratégies développées pour être plus efficace~~s~~ et des comportements adoptés pour exercer ses rôles. Les activités de la direction d'établissement d'enseignement pourront dépendre de l'environnement dans lequel elle exercera sa fonction de direction, des normes prescrites pour exercer ce rôle. Ses activités pourront être informationnelles, décisionnelles, relationnelles et générer des rôles variés selon les contextes où ils seront exercés.

La Figure 3.3 qui suit résume cette définition du concept de rôle et permet de visualiser le cadre conceptuel de notre recherche.



Note. Légende : AAP = Ancienne administration publique ; NGP = Nouvelle gestion publique ; OA = Organisation apprenante

Figure 3.3 Cadre conceptuel de la présente recherche

3.5 La représentation, la représentation sociale, la perception

La façon dont nous construisons et représentons mentalement la réalité a un impact sur les décisions que nous prenons en tant que direction d'établissement d'enseignement. Étymologiquement, le concept de représentation se rapproche d'une action d'offrir à nouveau. C'est une définition qui souligne la nécessaire présence d'un objet à « re-présenter » dans une situation d'interaction. En conséquence, la spécificité d'une représentation dépendra, pour le moins, de l'objet à représenter et des caractéristiques de l'interaction (Blin, 1997). Les différentes acceptions du

concept conviennent de situer la représentation sociale « à la jointure de l'individuel et du social » selon Laplantine (1989).

La perception, pour sa part a un caractère ponctuel par opposition à la relative permanence des représentations où la perception d'autrui et la représentation d'autrui apparaissent alors comme des activités interdépendantes et complémentaires par lesquelles le sujet interprète le réel et s'y adapte par référence au sens qu'il lui donne.

Nous retenons que le terme « représentation » réfère à l'action de « représenter un objet dans une situation d'interaction » et que ce terme se distingue de celui de « perception » qui dans une situation d'interaction où l'objet est présent dans le champs sensoriel des acteurs et où leurs réponses sont en lien avec les caractéristiques physiques de ce dernier. L'absence de l'une de ces conditions nous conduit vers le concept de représentation que nous choisissons dans notre recherche. Les définitions suivantes précisent les différences entre ces trois concepts.

3.5.1 Définition de la représentation

La notion de représentation peut être définie comme un processus d'interprétation de la réalité et ce rattachement à l'environnement fait en sorte que le comportement humain dépend de la façon dont chaque individu perçoit la réalité. « Chacun d'entre nous réagit non pas à un environnement objectif, mais à celui qu'il perçoit, à la manière dont il interprète la situation » (Fontana, 2004, p. 2). Ces différences individuelles et leurs conséquences interpellent le fonctionnement d'une organisation et la représentation du rôle que la direction s'en fera.

Selon Abric (1997), il n'existe pas, à priori, de réalité objective, mais toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne.

> Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même. Toute représentation est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet, la représentation est un processus mental relié à un univers de croyances, d'images mentales, d'opinions, d'attitudes et de perceptions organisées autour d'une signification centrale. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet et de son système d'attitudes et de normes. (Abric, 1997, p. 13)

Selon Garnier et Sauvé (1999), une représentation se construit, se déconstruit, se reconstruit, se structure et évolue au cœur de l'interaction avec l'objet appréhendé, alors même que l'interaction avec l'objet est déterminée par la représentation que le sujet en construit.

> Les liens dialectiques entre la représentation et l'agir ont été soulignés par de nombreux auteurs (entre autres Schön, 1994 ; Fisher, 1992 ; Saint-Arnaud, 1992, etc.). Ils sont une préoccupation fondamentale en éducation, où il s'agit d'aider les personnes à développer un être et un agir cohérent et pertinent en fonction d'un projet personnel et social clarifié, consenti et justifié. On ne peut pas dissocier la représentation, le discours et la pratique. Ils forment un tout. Il serait tout à fait vain de chercher à savoir si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système. La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe : elle la met en forme ; tantôt elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime. (Martin et Royer-Rastoll, 1990, p. 24)

3.5.2 La représentation sociale.

Les représentations sociales sont des concepts nés du concept sociologique de représentations collectives énoncé par Durkheim. Depuis le XXe siècle, la notion de représentation sociale est polysémique et résulte notamment d'une position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques. Les différentes acceptions du concept s'accordent pour situer la représentation sociale « à la jointure de l'individuel et du social » et recouvrent trois champs selon Laplantine citant Jodelet (2003, p. 298) : « 1) le champ de la connaissance, 2) le champ de la valeur et 3) le champ de l'action ».

Une représentation est un

> phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet. On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé où se forgent les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'actions, etc.L'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits en éducation est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif. (Garnier et Sauvé, 1999, p. 66)

En reconnaissant que les représentations sont à la fois produites et acquises, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. Le phénomène peut être dénommé représentation sociale lorsqu'en se représentant une chose ou une notion, on ne se fait pas uniquement ses propres idées ou images, on génère et transmet un résultat graduellement élaboré dans d'innombrables contextes et interactions. Ce qui permet de qualifier de sociales les représentations, ce sont

moins leurs supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles sont élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions.

Moscovici (1984) ayant précédé Jodelet propose la définition suivante de représentations sociales : « Forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Pour lui, une représentation est un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, etc. Cet ensemble d'éléments est fédéré par un système cognitif qui dispose d'une logique et d'un langage particulier (Moscovici, 1993). Ce système reste toujours concrètement dépendant, d'une part, d'un objet social (phénomène, événement, fait social, personne, groupe, etc.) qui la suscite. D'autre part, le concept de représentation sociale est aussi vu comme une forme de connaissance courante, dite de sens commun, caractérisée par les propriétés suivantes : 1) elle est socialement élaborée et partagée ; 2) elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal). Les représentations sociales correspondent à une exigence fondamentale de la pensée humaine : la nécessité de représenter le réel. De façon plus précise, elles représentent un savoir construit pour et par la pratique et qui contribue à la structuration de notre réalité. Les représentations sociales sont donc des produits et processus d'une élaboration tant psychologique que sociale » (Ferréol, 2002). L'individu (ou le groupe) l'exprime et la construit.

La représentation est vue comme l'une des formes de l'activité symbolique visant à rendre présent un objet absent. Elle s'inscrit dans un niveau de la pensée qui la situe comme intermédiaire entre l'activité de perception et l'activité conceptuelle. La représentation devient alors une manière de conserver certaines parties de l'information contenue dans des entités, dans la perspective d'une utilisation ultérieure.

Bref, nous retenons que les représentations sont « sociales » en ce sens que l'objet de représentation est véhiculé dans de multiples situations d'interactions avec d'autres acteurs sociaux. Ce qui fait de l'objet de la représentation du départ, un produit d'autant de représentations qu'il y a d'acteurs impliqués dans son interprétation et dans des contextes variés où se situe l'action. La représentation sociale est toujours définie par un contenu (par exemple : informations, savoirs, images modèles, croyances, attitudes, valeurs). Tous ces éléments se rapportent à un objet ou un sujet. Une représentation est aussi, et de manière inséparable, la représentation de quelqu'un, incluant autant un aspect individuel que collectif et un aspect social en rapport avec d'autres sujets.

Nous concluons avec cette définition de Abric (1997), qui nous semble le mieux résumer ce qui précède et qui définit la représentation comme :

> Une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. (p. 13)

3.5.3 La perception

La perception est un concept relié à la représentation. Prise individuellement, la perception fait appel à une capacité sensitive, consciente afin de recueillir de l'information, de traiter celle-ci pour lui donner un sens.

Merleau-Ponty (1946) définit la perception comme un processus qui sélectionne et structure les données sensorielles de façon à leur donner une signification. Dolan *et al*. (2007, p. 35) donnent une définition assez semblable du concept : pour eux, la

perception est un « processus de sélection, d'organisation et d'interprétation des stimuli issus de l'environnement, donnant ainsi un sens au vécu ». La perception, opération cognitive complexe, en organisant les données sensorielles, permet de se faire une représentation des objets extérieurs et favorise une prise de connaissance avec la réalité. Ce processus d'interprétation de la réalité et ce rattachement à l'environnement font que le comportement humain dépend de la façon dont chaque individu perçoit la réalité.

La distinction entre les concepts classiques de perception d'autrui, d'appréhension d'autrui et de représentation d'autrui, s'appuie essentiellement sur deux critères : la nature des caractéristiques (objets des jugements) et la présence ou l'absence d'autrui du champ sensoriel.

> Si autrui est présent dans le champ sensoriel et si les réponses sollicitées portent sur l'appréciation de caractéristiques physiquement définissables, il s'agit de perception d'autrui au sens strict. La perception sociale au sens strict s'attache au corps en tant que source d'informations physiques, statiques et dynamiques directement observables. Dans tous les autres cas, c'est-à-dire si une au moins des deux conditions (présence d'autrui, appréciation sur une caractéristique physiquement définissable) n'est pas satisfaite, il s'agit de représentation, l'appréhension d'autrui ne correspondant qu'à une modalité situationnelle parmi d'autres des conduites de représentations. (Gilly, 1980, p. 25)

De plus, pour qu'une situation d'interaction puisse être interprétée comme une perception, elle doit nécessairement répondre à deux conditions : l'objet doit être présent dans le champ sensoriel des acteurs et les réponses doivent porter sur des caractéristiques physiques de l'objet. L'absence de l'une de ces deux conditions fait ensorte qu'il s'agit d'une représentation.

3.5.4 La structure des représentations sociales : théorie du noyau central

Les représentations sociales fonctionnent comme une entité où chaque partie a un rôle spécifique, mais complémentaire de l'autre. Leur organisation, comme leur fonctionnement, est régie par un double système : 1) un système central (le noyau central) et 2) un système périphérique (Abric, 1997). C'est l'existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait paraître contradictoire :

> Elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. Stables et rigides parce que déterminées par un noyau central profondément ancré dans le système de valeurs partagé par les membres du groupe. Mouvantes et souples, parce que nourries des expériences individuelles et de révolution des relations et des pratiques sociales dans lesquelles s'insèrent les individus ou les groupes. (Abric, 1997, p. 29)

3.5.4.1 La théorie du noyau central

Selon Abric (1997, p. 19), tous les auteurs depuis Moscovici s'accordent sur cette définition de la représentation comme ensemble organisé, mais concernant l'organisation interne d'une représentation, il pose l'hypothèse dite du noyau central qu'il formule en ces termes :

> L'organisation d'une représentation présente une modalité particulière, spécifique : non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés, mais par ailleurs, toute représentation est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification. II est déterminé d'une part par la nature de l'objet représenté, d'autre part par la relation que le sujet ou le groupe entretient avec cet objet, enfin par les systèmes de valeurs et de normes

> sociales qui constituent l'environnement idéologique du moment et du groupe.

Le noyau central d'une représentation assure deux fonctions essentielles selon Abric (1994), soit : 1) une fonction génératrice : il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur ; et 2) une fonction organisatrice : c'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. II est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation. Il constitue l'élément qui va le plus résister au changement. En effet, toute modification du noyau central entraîne une transformation complète de la représentation. C'est donc le repérage de ce noyau central qui permet l'étude comparative des représentations (Bataille, 2000).

Ce noyau central est constitué d'un ou de quelques éléments qui occupent dans la structure de la représentation une position privilégiée : ce sont eux qui donnent à la représentation sa signification. Le noyau central est déterminé d'une part par la nature de l'objet représenté, d'autre part par la relation que le sujet ou le groupe entretient avec cet objet, enfin par les systèmes de valeurs et de normes sociales qui constituent l'environnement idéologique du moment et du groupe.

3.5.4.2 Les éléments périphériques

Autour du noyau central s'organisent les éléments périphériques. En relation directe avec lui, ils constituent le contenu de la représentation, sa partie la plus accessible. Ils correspondent à des opinions, des descriptions, des informations sélectionnées ou des croyances concernant celui-ci. Ils jouent un rôle capital, puisqu'ils constituent

l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation (Abric, 1997).

Les éléments périphériques fournissent aux individus des éléments leur permettant de comprendre chacun des aspects d'une situation, de les prévoir, de les déduire et de tenir à leurs propos des discours et des conduites appropriés. Déterminés par la proximité du noyau central, les éléments périphériques assurent de façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage d'une situation. Ils répondent à trois fonctions essentielles :

> 1) la fonction de concrétisation dont les éléments sont liés au contexte social où la représentation est ancrée, 2) la fonction de régulation qui permet aux sujets d'adapter leur représentation au contexte, et 3) la fonction de défense qui interdit la représentation, lui assurant une stabilité. (Flament, 2003, p. 229)

Bref, dans le cadre théorique général, les représentations sociales apparaissent donc constituées d'un double système : le système central d'une part, et le système périphérique d'autre part. Ces deux systèmes sont distincts, mais complémentaires. Le système central apparaît lié aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques. Directement associé aux valeurs et aux normes, il définit les principes fondamentaux autour desquels s'organisent les représentations. Stable, il assure le maintien et la pérennité de celles-ci. Le système périphérique, pour sa part, est davantage lié au contexte contingent et immédiat auquel sont confrontés les individus. Il permet l'adaptation, l'évolution de la représentation, tout en protégeant le système central. C'est l'existence de ce double système qui explique, selon Abric (1997), que les représentations sociales sont caractérisées par des divergences individuelles sensibles au regard de l'objet, tout en étant organisées autour d'un noyau central commun.

La Figure 3.4 présente un schéma représentant la théorie du noyau central**.**

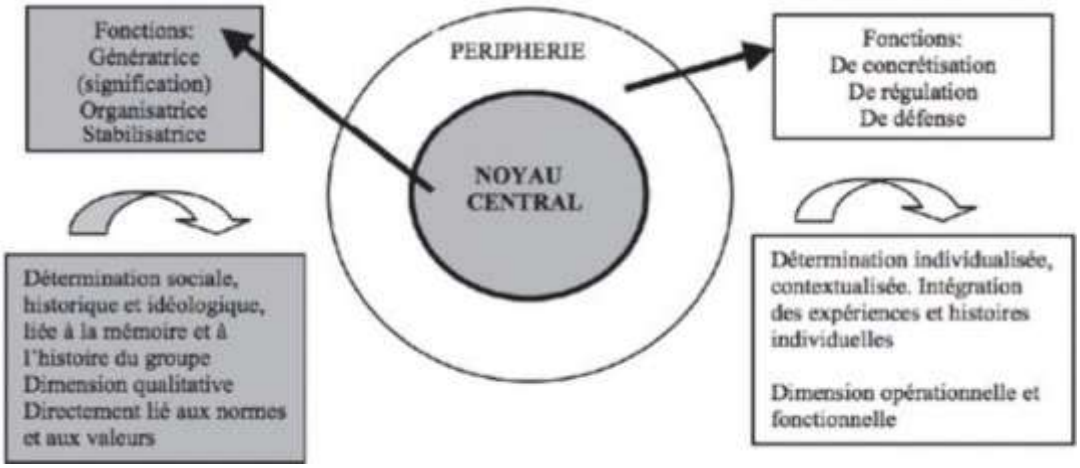


Figure 3.4 La théorie du noyau central.[3]

3.6 Les fonctions des représentations sociales

Afin d'aborder brièvement les fonctions des représentations sociales, nous retiendrons deux processus d'importance : l'objectivation et le processus d'ancrage.

3.6.1 Le processus d'objectivation

Comprendre l'objectivation comme un processus fondamentalement social, c'est comprendre que celui-ci favorisera non seulement celui d'apprendre, mais aussi celui de devenir et il fera apparaître des éléments du processus social d'objectivation du

[3] Tirée de Fanfard-Jacquens *et al*. (s. d.) https://docplayer.fr/88069709-Les-representations-sociales-selon-moscovici-jenny-fanfard-jacquens-lyndsay-melgire-moore-odile-ludop-sloane-poleon.html

savoir. L'objectivation concerne l'élaboration des connaissances à propos d'un objet de représentation, qui ici est le rôle de la direction.

L'objectivation est la transformation d'une connaissance subjective en une réalité extérieure à soi et communicable. On peut la réaliser selon deux modes, qui sont en constante interaction : le mode théorique et le mode pratique. Selon le mode théorique, la construction d'un savoir objectivé suppose une conceptualisation des connaissances qui permet de s'affranchir de la première expérience et de se détacher du contexte dans lequel les connaissances ont été construites. Ainsi objectivées, les connaissances transformées peuvent être utilisées dans d'autres contextes et par d'autres personnes. S'ils sont socialement validés par une communauté professionnelle, ces objets deviennent des savoirs formalisés (Paquette, 2001, p. 377). Selon le mode pratique, le savoir objectivé se présente sous la forme de compétences, de comportements, de savoir-faire et de capacités qui peuvent être observés et qui démontrent le degré d'expertise d'un individu dans un domaine.

Très concrètement, l'individu privilégiera certaines informations au détriment d'autres, et les dissociera de leur contexte social initial, parfois beaucoup trop complexe pour lui. Cette extraction des informations significatives s'accompagne forcément d'un réajustement, c'est-à-dire que certains éléments prendront un rôle plus important que d'autres ou que celui qu'ils avaient à l'origine dans la structure sociale. L'ensemble des informations qui seront retenues en fin de compte formera un « noyau figuratif » de représentation. Ainsi, au terme du processus d'objectivation, l'individu disposera d'une structure hiérarchisée d'éléments. Savoir objectiver des éléments abstraits, complexes, nouveaux, revient donc à les transformer en images concrètes, ayant du sens, que l'on peut concevoir clairement et assimiler ensuite via le processusd'ancrage.

Le travail d'objectivation serait impossible sans le recours à un dispositif visant à rendre familière la nouveauté, à la transformer pour l'intégrer dans un univers de pensée préexistant, à lui donner un sens en fonction des valeurs et des croyances du groupe d'accueil. C'est le propre du processus d'ancrage que de fournir un contexte d'intelligibilité, d'incorporer ce qui nous est étranger dans des catégories qui nous sontfamilières, de faire glisser l'inhabituel dans le coutumier (Ferréol, 2002).

3.6.2 Le processus d'ancrage

Le processus d'ancrage préside à la formation d'une représentation en donnant une efficacité concrète au noyau figuratif créé dans le processus d'objectivation. Grâce à lui, l'objet de la représentation pourra s'intégrer dans le système de valeurs du sujet. Cela se produit dans une sorte de comparaison des informations nouvelles et le bagage familier et fonctionnel que le sujet possède déjà et qui est aisément accessible en mémoire. L'objet nouveau se trouvera ainsi appartenir à l'une des catégories existantes, moyennant quelques adaptations indispensables. II sera alors ancré. Comme le souligne Jodelet (2003, p. 62), « l'ancrage exprime l'idée que les modalités d'insertion des nouvelles informations s'appuient sur le système de valeurs préexistant de l'individu, lesquelles sont insérées socialement. Il est considéré comme l'enracinement social de la représentation et de son objet. »

On pourrait dire de ce processus qu'il permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes, dans le réseau de catégories qui nous sont propres en nous permettant de le confronter avec ce que nous considérons comme un composant typique d'une catégorie familière (Palmonari et Doise, 1986). Le processus d'ancrage traduit donc également l'insertion sociale et

l'appropriation par les groupes sociaux d'une représentation, parce que celle-ci s'élabore dans un environnement social (Bonardi et Roussiau, 1999).

En bref, selon Abric (1997, p. 25), les représentations sociales répondent à quatre fonctions essentielles :

> 1) fonctions de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité ; 2) fonctions identitaires : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes ; 3) fonctions d'orientations : elles guident les comportements et les pratiques ; et, 4) fonctions justificatrices : elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements.

3.7 Le projet d'établissement

Au Maroc, depuis les années 2000, plusieurs pays en développement sont intervenus dans le processus de la mise en place du cadre de la réforme du système éducatif et ont proposé différents modèles de projet d'établissement. Les formules proposées étaient souvent complexes et calquées étroitement sur des modèles existant dans d'autres pays, donc moins adaptées au contexte marocain. On pouvait remarquer que la formation adéquate auprès des directions d'établissement d'enseignement n'était pas toujours offerte ou très succincte. Pour ces raisons et bien d'autres qu'il serait long à énumérer ici, le projet d'établissement n'a pu être implanté adéquatement dans les établissements d'enseignement et les résultats escomptés n'étaient pas présents. Au début de l'année 2011, le ministère de l'Éducation marocain a fait le choix d'implanter le projet d'établissement selon des concepts développés au Canada, mais modifiés afin de répondre au contexte éducatif marocain. Cette décision a incité le ministère, dans un souci de bien encadrer la démarche dans son processus de décentralisation, à élaborer une stratégie nationale du projet d'établissement (SNPE)

afin de mieux guider les directions d'établissements d'enseignement pour la mise en œuvre du projet d'établissement. La stratégie nationale s'est inspirée de diverses études mises à la disposition des personnes-ressources du ministère de l'Éducation, mais a surtout tracé la démarche opérationnelle afin que les directions des établissements d'enseignement aient un cadre bien défini pour leur projet d'établissement. Un des premiers aspects abordés dans le projet d'établissement concerne l'amélioration de la qualité d'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. Cette orientation rapproche le projet d'établissement du concept du projet éducatif du contexte québécois et dans ce sens, cible fondamentalement l'activité pédagogique et les activités qui y sont reliées. En concordance avec la SNPE, nous présenterons divers aspects et orientations du projet d'établissement afin de mieux cerner sa définition.

Le projet au niveau de l'établissement d'enseignement est très différent du macro-projet (au niveau du système éducatif) et du microprojet (au niveau d'une ou de plusieurs unités de l'établissement). Cette nouvelle conception du projet s'est traduite dans plusieurs systèmes par des vocables différents à savoir le projet éducatif et le projet d'établissement. Dans l'optique choisie au Maroc, du concept de projet d'établissement, plusieurs auteurs cités ci-dessous ont proposé des définitions qui précisent différents angles de ce concept.

Paquette (1991, p. 40) conçoit le projet d'établissement, dans son expression « projet éducatif »,

> comme étant un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative. Ceci implique, dans une perspective dynamique, mais à travers une inspiration, un sens ou une orientation, un cheminement caractérisé par des stratégies, des démarches et des outils d'intervention. La finalité de ce cheminement est de réduire l'écart entre les interventions

> quotidiennes et les valeurs qui les inspirent (valeur ajoutée) qui se manifeste par la recherche de la cohérence.

Dans le projet d'établissement, cet aspect pédagogique est relié directement aux actions, stratégies, etc. qui visent l'amélioration des apprentissages des élèves, mais aussi à la méthodologie choisie afin de réaliser la mise en œuvre du projet d'établissement. Le processus de mise en œuvre du projet d'établissement concerne aussi la mobilisation des équipes pédagogiques ainsi que des partenaires, acteurs en lien étroit avec l'établissement d'enseignement.

Selon Boutinet (1996, p. 212),

> Le projet d'établissement sert à présenter la façon par laquelle une communauté éducative scolaire prend conscience de son identité et s'affirme dans son autonomie, en développant notamment des liens de collaboration entre ses membres afin de créer des liens significatifs (administratifs, enseignants, étudiants, parents). Il vise également à susciter le dynamisme d'équipes pédagogiques. C'est aussi une possibilité de s'ouvrir à un environnement social et professionnel en constante mutation.

Dans une autre perspective, le projet d'établissement est conçu par Mendès (1991) comme une combinaison des divers aspects des activités de l'établissement englobant le pédagogique, l'éducatif, le culturel, le socio-économique, et qui s'articule dans le cadre d'une orientation nationale, mais avec une forte existence des spécificités locales. Le projet d'établissement doit aussi démontrer un aspect important de cohérence entre les objectifs poursuivis, les actions entreprises et les niveaux d'appropriation de tous les acteurs concernés dans une démarche respectueuse de leur identité et de leurs valeurs afin de favoriser un travail commun autour d'objectifs et d'actions discutés collectivement, au service des élèves.

Pour Gloton (1977, p. 46), le projet d'établissement joue un rôle unificateur dans l'organisation, il se définit comme une prise de conscience qui permet de réaliser l'unité des esprits dans leur diversité. Pour y parvenir, un tel projet doit unir, dans le cadre d'un plan d'action commun, les responsables de l'éducation, les enseignants et les parents, dans la prise de conscience claire et cohérente, de nouvelles finalités de l'éducation, des objectifs à atteindre et des moyens à mettre en œuvre dans chaque situation, tout cela dans le respect des spécificités locales.

Selon Gather-Thurler (2001), le projet d'établissement a comme objectif d'impliquer un maximum d'acteurs dans une démarche de construction interactive visant à développer un sentiment optimal d'*empowerment* auprès de toutes les parties concernées de manière à leur permettre de s'approprier activement les objectifs visés. Selon cette auteure, il fait référence au développement de compétences, facilitant ainsi la compréhension de toutes les étapes procédurales du projet d'établissement :

> Le projet d'établissement pose la question de savoir comment amener les acteurs sociaux à profiter des interactions possibles pour accroitre leur compréhension du processus de manière à ce qu'ils puissent améliorer leurs compétences dans l'action. (Gather-Thurler, 2001, p. 65)

3.7.1 Le projet d'établissement comme outil de pilotage

La stratégie nationale du projet d'établissement précise que la direction de l'établissement d'enseignement est au cœur de la mise en œuvre du projet d'établissement et comme pivot central, elle doit s'assurer d'un pilotage cohérent et congruent avec celle-ci. Selon Obin (1991), le projet d'établissement comme outil de pilotage, amène de la cohérence dans l'organisation, car il est un instrument de pilotage dont l'ambition est d'aboutir à davantage de cohérence.

La cohérence du projet d'établissement peut aussi se traduire dans la méthodologie utilisée qui déterminera les éléments de la situation de départ et ceux souhaités en liaison avec les finalités nationales sans empêcher la créativité des acteurs praticiens. La cohérence se trouve aussi dans l'organisation qui vit un changement important. C'est pourquoi la participation des différents partenaires internes et ceux externes à l'établissement d'enseignement qui ont collaboré à la démarche, dans le processus opérationnel du projet d'établissement afin d'assurer un engagement de chacun dans les actions concrètes apportent une cohérence dans les choix des objets constitutifs du projet d'établissement. Il est important que chacun y trouve son compte et que les possibilités d'initiatives soient présentes. Aussi, « les participants doivent avoir le sentiment que le projet est le leur, que leur sécurité et leur autonomie ne sont pas affectées » (Crozier, 1992, p. 391) et qu'ils participent à un « processus collectif d'apprentissage ». Avec le temps, ce processus pourra engendrer une adhésion au projet d'établissement qui est une condition importante de sa réalisation. Examinons en quoi ces notions diffèrent. De ce fait, le NPM (*New Public Management)* introduit une démarche de performance dans les services de l'État en passant d'une logique de moyens à une logique de résultats. La cohérence dans tout le processus vise avant tout à réduire l'écart entre ce qui est souhaité et ce qui est vécu. Au niveau opérationnel, le projet d'établissement est constitué d'une stratégie d'actions choisies, priorisées et d'outils d'intervention. Il se base sur un diagnostic de la situation existante, élaboré à partir de l'utilisation de différents outils dans le but d'améliorer, d'innover au niveau des pratiques pédagogiques et éducatives existantes.

Les stratégies choisies sont inhérentes à la gestion du projet d'établissement, car elles visent un changement important dans le processus d'apprentissage des élèves afin qu'ils puissent mieux réussir. Les stratégies déployées cherchent aussi à résoudre certains problèmes et s'intéressent aux acteurs clés qui assureront une démarche d'amélioration des pratiques éducatives. Selon Mintzberg (1994, p. 39), « le recours à

cette acception de la stratégie s'explique, entre autres, par l'importance que l'on veut accorder aux activités exercées par les dirigeants ; par l'importance qu'y prend l'environnement ». Il nous propose une définition de la stratégie : « C'est un plan, c'est-à-dire une direction, une trajectoire ou un guide pour l'action orientée vers le futur. C'est aussi une position qui permet à l'organisation une détermination d'activités particulières dans un environnement particulier ».

Si l'on admet que les projets d'action pédagogique forment l'ossature d'un projet d'établissement, se priver d'une plateforme de rencontres et de dialogue, c'est courir le risque d'une mosaïque de projets d'action pédagogique sans cohérence. Ce danger est mis en évidence par Broch et Cros (1989, p. 33) lorsqu'ils déclarent que

> L'absence de cohésion entre les projets pédagogiques peut constituer une gêne pour l'élève. Ce dernier peut se trouver confus par des obligations contradictoires quant aux méthodes, par des exigences qui provoquent l'arythmie de son travail, de ses apprentissages, etc. Établir la cohérence d'un projet d'établissement, c'est rechercher l'équilibre, la continuité et l'articulation entre les actions éducatives nouvelles […].

S'adressant aux collèges et aux lycées, le projet d'établissement se situe dans une logique d'autonomie des établissements, puisque c'est ce dernier qui doit permettre de répondre à la diversité des situations d'apprentissage à améliorer. Il concerne tout le personnel de l'établissement ou un groupe comme celui des enseignants. Il est validé par le conseil de gestion et par le directeur selon les recommandations du conseil pédagogique.

3.7.2 Les diverses approches du projet d'établissement

Les méthodes de la mise en œuvre du modèle du projet d'établissement sont aussi nombreuses et aussi différentes que le sont les systèmes éducatifs et les types d'établissements d'enseignement. En effet, le choix d'une méthode est tributaire de plusieurs considérations liées aux spécificités des milieux éducatifs concernés, à leurs caractéristiques organisationnelles et aux objectifs ciblés par l'implantation du modèle du projet d'établissement.

Nous présentons quelques approches qui précisent les orientations et les processus méthodologiques choisis dans le cadre du projet d'établissement dans les établissements d'enseignement marocains afin de nuancer certaines méthodes et aussi pour préciser le choix qui a été fait dans ces établissements. En procédant à une analyse synthétique des principales méthodes de mise en œuvre du projet d'établissement, Obin et Cros (1991, p. 95-104) relèvent, d'une façon non exhaustive, sept entrées possibles du projet d'établissement, en les différenciant suivant leur intérêt et le but qu'elles visent. Pour les besoins de notre recherche, nous en retiendrons trois qui se rapprochent de la démarche décrite dans la stratégie nationale du projet d'établissement (SNPE), à savoir l'approche managériale, l'approche fonctionnelle et l'approche par analyse de situations en précisant certains éléments qui les différencient.

3.7.2.1 L'approche managériale ou l'approche de gestion

Elle est axée sur la gestion du projet d'établissement qui nécessitera une mobilisation du personnel afin de lancer une opération d'analyse institutionnelle et stratégique de la situation existante. La répartition des tâches et la prise de décision dans les

différents domaines semblent être incontournables pour une compréhension du projet. On note parfois dans cette approche une faible motivation au regard du projet d'établissement. Cela tient au fait que les acteurs impliqués doivent apprivoiser le changement de pratiques pédagogiques et organisationnelles et ne voient pas toujours un intérêt à modifier leurs pratiques d'enseignement. Cette approche cherche précisément à développer cette motivation en déconcentrant les responsabilités et en favorisant la communication en réseau dans le but de faire participer les acteurs. Elle commence donc par la mise en place de mécanismes de communication multiples, variés et par une formation importante sur la mise en place d'un projet d'établissement qui devra se déployer jusque dans la classe. À travers la circulation de l'information, plusieurs prendront conscience des rôles qu'ils tiennent par rapport aux autres dans l'établissement et dans la représentation au sein des différents conseils et comités, ce qui aura comme effet un désir de mieux gérer les moyens et les responsabilités. La direction de l'établissement d'enseignement sera fortement concernée par cette approche.

3.7.2.2 L'approche fonctionnelle

Elle s'appuie sur les fonctions et responsabilités diverses remplies à l'intérieur de l'établissement (fonctions d'enseignement, de gestion, de communication, de régulation, etc.). Si elle s'apparente à l'approche précédente, elle est surtout concentrée sur les textes officiels qui dessinent le contexte opérationnel. Elle se base sur une analyse de la situation existante réalisée par les acteurs institutionnels, une analyse qui permet d'apporter des propositions sur l'évolution de l'amélioration des apprentissages des élèves, de repérer les fonctions et les activités qui, prioritairement, doivent être actualisées ou rendues plus opérationnelles. Cette approche permet d'améliorer et de développer le fonctionnement de l'établissement, et de renforcer la

cohérence par la participation de tous et leur adhésion au projet d'établissement. Elle se concentre sur des tâches et des fonctions principalement sans analyser les processus décisionnels qui en sont à la base. Elle s'éloigne d'une approche ayant un caractère plus holistique.

3.7.2.3 L'approche par l'analyse de situation

C'est une méthode étroitement reliée au processus de gestion du projet d'établissement. Elle se base sur certaines opérations présentées ci-après.

3.7.2.3.1 Mobiliser les acteurs

L'un des principaux objectifs de la démarche est de mobiliser l'ensemble des acteurs autour d'un projet d'établissement. C'est la fonction la plus sensible et la plus difficile dans l'opération de diagnostic qui permet d'associer le personnel au projet. Cette adhésion ne porte pas uniquement sur des objectifs spécifiques de spécialistes d'une discipline, mais sur des stratégies reliées autant à l'enseignement qu'à l'environnement. C'est pourquoi dans cette approche, une équipe de pilotage est là pour faciliter une adhésion. Dans ce cadre, la direction joue un rôle prépondérant à toutes les étapes du pilotage du projet d'établissement.

3.7.2.3.2 Recenser les atouts et les besoins

Le recensement des atouts et des besoins doit se faire afin d'éviter tout jugement de valeur et doit mettre en évidence des indicateurs fondamentaux susceptibles

d'expliquer la situation et d'éclairer les différentes perspectives. En fait, cet état des lieux servira notamment à faire des propositions d'amélioration importantes afin de rehausser les apprentissages des élèves et pourra ainsi orienter les stratégies adoptées. Cette étape constitue le cœur même de la méthodologie employée dans les établissements choisis dans cette recherche.

À travers cette brève description de certaines approches servant à la gestion du projet d'établissement, il semble que chacune de ces méthodes constitue le complément d'une certaine combinaison qui peut faire partie du processus global du pilotage du projet d'établissement. Il y a toujours une construction adaptée à partir de la situation et des multiples paramètres qui la caractérisent, ce qui fait que, même dans des situations semblables, aucune méthode ne s'appliquera de manière identique à une autre tout en utilisant la même méthodologie sous le même acronyme. Selon le projet d'établissement, les responsables pourront préconiser une approche multidimensionnelle qui correspondra à leur établissement et à ses caractéristiques.

Le projet d'établissement est un instrument de pilotage visant à davantage de cohérence dans les divers aspects des interventions liées à la mission éducative. Il constitue une stratégie englobant des fonctions, des opérations et des outils d'intervention traduisant une série d'actions réflexives et anticipatives continues dans le temps et dans l'espace et visant, par le travail collectif et collaboratif, une amélioration ou une innovation du fonctionnement de l'établissement d'enseignement.

Pour les fins de cette recherche, il nous est apparu important de situer le concept de projet d'établissement aussi en lien avec le cadre de la Stratégie nationale du projet d'établissement du Maroc (SNPE), car cette dernière définit notamment le cadre opérationnel et stratégique qui situe le projet d'établissement au cœur de la réforme

marocaine. La SNPE veut faire de l'établissement la base même de la gestion du système éducatif et l'aboutissement des orientations nationales et des plans régionaux provinciaux ; elle veut faire du projet d'établissement

> le mécanisme de gestion de tout l'établissement en impliquant tous les acteurs et partenaires concernés et veut faire du projet d'établissement l'outil fondamental de la mise en œuvre de la réforme afin d'améliorer la qualité des apprentissages de tous les élèves qui reste la finalité de tout projet d'établissement. (MEN, 2009, p. 75)

Chaque projet d'établissement doit prendre en considération une convergence entre les objectifs à atteindre et les orientations stratégiques contenues dans la vision de la stratégie nationale du projet d'établissement. Chaque direction d'établissement d'enseignement doit élaborer un ensemble de mesures, selon les moyens disponibles, afin d'améliorer la réussite des élèves et par ricochet, la qualité de l'enseignement, ce qui en fera un projet unique pour son établissement, c'est ce qui le distingue d'un autre projet d'établissement.

En bref, le projet d'établissement exprime une dynamique permanente de recherche dans la construction des perspectives et des stratégies au regard de l'activité pédagogique. Il met en œuvre certains aspects jugés prioritaires pour le ministère de l'Éducation quant à l'aspect éducatif et pédagogique. Il établit l'état des lieux, définit les objectifs prioritaires, les actions envisagées, les moyens à y affecter, les indicateurs qui seront utilisés pour évaluer sa réalisation. Il engage tous les acteurs de la communauté éducative (enseignants, parents, élèves et pouvoir organisateur) à s'approprier et à concrétiser le projet d'établissement. Il vise à la cohérence et à la congruence de multiples projets (d'action pédagogique, d'action éducative, d'action psychologique et comportementale…) qui se développent surtout à l'intérieur de l'établissement afin d'améliorer les résultats des élèves dans une perspective plus globale de qualité de l'enseignement.

3.8 Le concept de compétence professionnelle

Le concept de compétences est cité dans les documents officiels du ministère de l'Éducation du Maroc, précisément dans la SNPE en situant la compétence dans un profil pour les directions d'établissements d'enseignement marocains et dans un but précis, celui de mettre en œuvre le projet d'établissement. Cependant, on n'y retrouve pas une définition claire du concept de compétence professionnelle, tel que présenté dans une recension d'écrits que nous avons effectués sur le sujet. Les descriptifs présentés dans les documents du ministère sont souvent confondus avec les rôles des directions d'établissements d'enseignementmarocains. C'est pourquoi il nous apparaît important de définir le concept de compétences selon des auteurs reconnus, car il constitue en soi un concept transversal aux différents rôles exercés et mobilisés dans le cadre du pilotage du projet d'établissement.

Dans cette section, nous nous proposons de circonscrire le concept de compétence en le traitant sous deux angles particuliers. Premièrement, au sens général du terme, puis au sens des compétences du gestionnaire de l'éducation. Nous retiendrons les éléments clés de la définition du concept de compétence professionnelle, notamment un savoir-agir professionnel, dans un contexte précis, mobilisant et combinant ressources, connaissances, etc., dans un cadre d'actions visant l'atteinte de résultats. Nous aborderons par la suite les caractéristiques des compétences, les fonctions de celles-ci et une nomenclature non exhaustive des compétences recherchées chez une direction d'établissement d'enseignement dans le cadre défini d'un référentiel.

3.8.1 La compétence au sens général

Le terme compétence sera traité en précisant quelques définitions, les caractéristiques, la structure et les fonctions de ce concept.

3.8.1.1 La définition du concept de compétence

Le concept de compétence est polysémique et est sous-entendu selon des perspectives théoriques différentes. Les choix opérés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) sont conséquents avec la philosophie qui a inspiré sa réforme suite aux états généraux de 1998. Sept dimensions caractérisent une compétence selon le MEQ :

1. elle se déploie en contexte professionnel réel ;
2. elle se situe sur un continuum qui va du simple au complexe ;
3. elle se fonde sur un ensemble de ressources¸ ;
4. elle est une pratique intentionnelle ;
5. elle est de l'ordre du savoir-mobiliser ;
6. elle est de l'ordre du savoir-agir efficient ; et
7. elle est de l'ordre du savoir immédiat qui se manifeste de façon récurrente, mais qui constitue une finalité sans fin.

Pour Gauthier et Tardif (2000, p. 66), une compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources et sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». On peut appeler « compétence » le savoir-faire au travail. Les compétences sont des modalités pratiques d'utilisation des connaissances appliquées dans des situations appropriées, par des comportements et

des attitudes typiques au regard de finalités d'une tâche précise. Le Boterf (2006, p. 193) précise qu'il ne saurait y avoir de compétence là où il n'y a pas transaction en ces termes : « Les savoir et savoir-faire n'acquièrent le statut de compétence que lorsqu'ils sont communiqués et échangés. Cette communication est nécessaire pour fournir la connaissance contextuelle indispensable ».

Selon Lasnier (2000, p. 32), une compétence est

> Un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.

Les compétences ou leurs composantes ne sont évidemment pas toujours exigées avec la même intensité et ne demandent pas nécessairement la même maîtrise selon les situations de gestion. Le contexte, les normes administratives, la formation reçue, etc., sont des facteurs qui peuvent affecter l'expression d'une compétence. D'autres facteurs souvent transversaux affectent eux aussi l'exercice de la compétence, principalement les habiletés, les capacités requises chez l'acteur. Meirieu (1990, p. 181) présente une définition intéressante liant la compétence et la capacité et mettant en évidence leur complémentarité :

> Une compétence, c'est une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissances ; terme utilisé souvent comme synonyme de « savoir-faire ». Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus. Le mot capacité désigne le fait d'être capable, d'avoir l'aptitude pour réaliser quelque chose.

Un autre auteur, Noiseux (1998, p. 540), apporte certaines nuances concernant les habiletés et les capacités.

> Les capacités sont des assemblages de différentes habiletés. Sans être totalement maîtrisées, les capacités n'en demeurent pas moins présentes à un certain degré de perfection dans l'agir, le penser et le sentir. Il est donc possible de les améliorer grâce à la qualité des expériences à vivre. De fait, en étant très fonctionnelles et en servant d'habilitation à l'apprenant, les connaissances sont d'autant plus capables de faciliter la construction des représentations et leur traitement que de répondre aux sollicitations des structures de contrôle des savoir-faire psychologiques.

Il identifie cinq domaines d'habiletés, soit : 1) les habiletés intellectuelles ; 2) les habiletés mentales ; 3) les habiletés socioaffectives ; 4) les habiletés stratégiques et 5) les habiletés psychomotrices. II associe les « capacités » aux « habiletés » en indiquant que les premières sont « des assemblages de différentes habiletés ». Il identifie 22 capacités fondamentales regroupées en six domaines, soit les capacités d'ordre :

1) socio relationnel : interagir, être empathique, être tolérant, s'engager ;
2) pratique et méthodologique : résoudre un problème, concevoir et réaliser un projet, prendre une décision, s'appliquer, s'informer et gérer les éléments dans l'espace et le temps ;
3) instrumental : comprendre, inférer, caractériser et catégoriser, prendre conscience, juger et intégrer ;
4) expérientiel : détecter les signaux d'erreur, s'adapter et valoriser l'expérience ;
5) communicationnel : s'exprimer et rendre compte et ;
6) personnel : déployer certaines conduites. (Noiseux, 1998, p. 540)

Enfin, Noiseux (1998) définit le concept de compétence comme étant : « un savoir-agir dans un savoir-faire face à certains problèmes ». Pour lui, le terme compétence appelle celui d'expertise qui est, en quelque sorte, le summum de la compétence. À cet effet, il écrit : « chaque compétence met en jeu plusieurs capacités et habiletés

érigées en système de comportements pour convenir à des situations données et permettre d'arriver à des solutions des plus efficaces ».

Bref, nous pouvons dire, à l'instar de Le Boterf (1994, p. 24), que la compétence n'est pas une simple addition de savoirs partiels. « Le bon manager n'est pas celui qui applique en toute circonstance le même comportement : il sait moduler sa stratégie de management en fonction des situations qu'il rencontre ». Pour Le Boterf, posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources.

Le Tableau 3.1 présente les définitions de compétence (selon les auteurs dont nous avons exploité les écrits) pouvant s'appliquer à la fonction de gestion en éducation.

Tableau 3.1 Les définitions de compétence pouvant s'appliquer à la fonction de gestion en éducation

Définition	Référence
« Un savoir-agir complexe qui s'actualise dans le contexte d'une situation professionnelle concrète par l'enchaînement d'actions en vue d'atteindre un résultat ».	MELS, 2008, p. 55
« Un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun ».	Lasnier, 2000, p. 32
« Être capable d'agir et de réussir dans les diverses situations professionnelles qui peuvent se présenter dans un métier ou un emploi. Cela suppose que le professionnel concerné sache choisir et mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces ».	Le Boterf, 2006b, p. 13
« Savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation ».	Tardif, 2006, p. 66
« Une compétence, c'est une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissances ; terme utilisé souvent comme synonyme de savoir-faire ».	Mérieux, 1990, p. 181
Le terme « compétence » appelle celui d'expertise qui est, en quelque sorte, le summum de la compétence. À cet effet, il écrit : « Chaque compétence met en jeu plusieurs capacités et habiletés érigées en système de comportements pour convenir à des situations données et permettre d'arriver à des solutions des plus efficaces ».	Noiseux, 1998, p. 534

3.8.1.2 Caractéristiques des compétences

Être compétent, c'est donc être capable d'utiliser et d'appliquer des procédures pratiques appropriées dans une situation de travail concrète. Savoir-faire, c'est maîtriser jusqu'à un certain point une pratique et, par conséquent, l'acteur compétent n'est pas tant celui qui comprend uniquement intellectuellement les procédures à appliquer que celui qui les met en action dans le travail (Gauthier et Tardif, 2000). Ce

qui fait dire à Le Boterf (2006b) que la compétence exige de savoir enchaîner des instructions et non seulement de les appliquer isolément.

Gauthier et Tardif (2000) estiment que les caractéristiques importantes liées à la notion de compétence sont :

1. la distinction entre « savoir-agir » et « savoir-faire » ; l'aspect contextuel et situationnel (parce qu'il renvoie à un savoir-agir, la compétence étant indissociable des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester et des situations dont elle permet la maîtrise) ;
2. la mobilisation de ressources pertinentes aux situations où elles se déploieront ;
3. l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources ;
4. un aspect de complexité (elle ne peut se réduire à une addition de composantes) ; et
5. un aspect évolutif.

Dans le cadre d'un référentiel de compétences, la compétence « savoir-agir professionnel » présente quatre caractéristiques issues des travaux de Le Boterf (2006b) et utilisées dans le référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (2008, p. 28) :

1. un savoir-agir complexe, ayant un caractère mobilisateur et combinatoire favorisant la résolution de problèmes, la prise d'initiative ou la conduite d'un projet chez une direction d'établissement d'enseignement ;
2. un savoir-agir en développement tout au long de la vie professionnelle s'inscrivant dans une perspective de professionnalisation et de développement professionnel ;

3. un savoir-agir développé dans un contexte singulier, déployé dans le cadre d'une situation précise mettant en évidence le caractère contextuel crucial du savoir-agir afin d'atteindre les résultats ; et
4. une dimension réflexive qui s'exprime non seulement dans la compréhension d'une action afin de la réussir, mais dans la compréhension du pourquoi et du comment agir.

3.8.1.3 Fonctions des compétences

Les fonctions de la compétence déterminent notamment à quoi elle sert précisément au regard des savoirs, savoir-être, savoir-faire et des capacités. La compétence consiste à mobiliser des savoirs qu'elle a su sélectionner, intégrer et combiner. Le Boterf (1994, p. 38) distingue cinq types de savoirs :

- Les savoirs théoriques qui visent à comprendre un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus ; ils servent à en décrire et à en expliquer les composantes ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement ou de transformation. II s'agit d'un « savoir que » (knowing that) plutôt que d'un « savoir comment » (knowing how).
- Les savoirs procéduraux qui s'attardent au « comment il faut faire », « comment s'y prendre pour ». Ils permettent de disposer de régies pour agir. Les savoirs opératifs sont décrits en vue d'une action à réaliser. Ce dernier propose un parcours à suivre. Ces savoirs opératifs décrivent des procédures, des méthodes, des modes opératoires, c'est-à-dire des enchaînements explicites d'opérations ou des séries ordonnées d'actions orientées vers la réalisation d'un but déterminé.
- Les savoir-faire expérientiels, qui réfèrent au savoir issu de l'action, comprennent les leçons tirées de l'expérience pratique. C'est le savoir de l'acteur, celui qui ne peut être produit qu'en agissant.

- Les savoir-faire sociaux qui relèvent du « savoir-être ». Le savoir-être requis est celui qui est estimé s'adapter à un environnement particulier.

Bref, nous avons vu qu'au chapitre de la trilogie des savoirs (savoirs, savoir-être et savoir-faire), la compétence ne se limite pas au fait de posséder un bagage de connaissances, d'adopter des attitudes socialement reconnues ou encore de démontrer des habiletés particulières. En effet, bien qu'en accord avec le fait que la compétence implique une évaluation d'autrui sur sa capacité d'agir, c'est-à-dire la reconnaissance de l'actualisation de ses connaissances, de ses attitudes et de ses habiletés dans un contexte de résolution de problèmes, nous considérons que les savoir-agir font partie intégrante de ce que nous pourrions appeler la « pyramide » des compétences, où nous retrouvons à la base, la trilogie des savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire) et, au sommet, les savoir-agir. Ces savoir-agir se distinguent plus particulièrement des savoir-faire par le fait qu'ils réfèrent à des compétences « stratégiques ». Savoir-faire n'est donc pas synonyme de savoir-agir.

3.9 Justification et objectifs de la recherche

La recherche de l'efficacité dans les établissements d'enseignement est un mouvement issu des États-Unis dans les années 1970 (Rutter 1979, Edmonds 1979) qui a fait l'objet d'études principalement dans les pays anglo-saxons puis en Europe. Ce mouvement s'est répandu par la suite dans l'ensemble des pays y compris les pays en développement (UNESCO, 2010, p.11). Il vise à identifier les caractéristiques qui expliquent les différences de performance des établissements liées aux modes d'organisation de chaque système éducatif.

> Les 30 années de recherches sur la performance des établissements (« school effectiveness »), et sur les facteurs d'amélioration (« school improvement ») menées principalement dans les pays développés anglophones ont établi que la qualité des directeurs est le premier facteur de performance des établissements. Si leur action est déterminante, leur influence s'exerce indirectement. Dans les différents éléments qui contribuent à ce qu'il est convenu d'appeler « l'effet établissement », ceux qui ont le poids le plus important relèvent des tâches communément exercées par directeurs. (UNESCO, 2006, p. 14)

Dans un contexte de changement où les tâches de gestion sont rendues plus complexes au regard de l'autonomie accrue dans les établissements et de la responsabilisation qui est inhérente aux politiques mises en place et aux attentes de performance scolaire, les directions donnent de plus en plus de priorité à la gestion pédagogique. Pour piloter un projet d'établissement dans les collèges et les lycées marocains, dans un contexte de réforme, de transformations, la composante innovation devient centrale. Parallèlement, le rôle de direction des établissements scolaires doit se transformer ainsi que les rapports à l'intérieur de l'école, entre direction et enseignant comme à l'extérieur, avec les autorités éducatives.

On observe également que, dans un même système éducatif où la réglementation et les pratiques sont homogènes, l'organisation des tâches de direction varie en fonction de chaque directeur. Mettre en avant la transformation du métier de chef d'établissement c'est aussi identifier les nouvelles tâches apparues en relation avec les changements de politiques et d'organisation des systèmes éducatifs et avec les nouvelles responsabilités d'ordre pédagogique dédiées aux directions. Les attentes actuelles en lien avec le pilotage du projet d'établissement, constituent simplement un changement majeur dans l'ordre de priorité attribué aux tâches à exercer et aux rôles mobilisés dans tout le processus de mise en œuvre du projet d'établissement. Le rôle devient le concept central autour duquel s'articule cette recherche. Malgré les nombreuses approches et parfois le manque de consensus, la théorie des rôles de Katz

et Kahn demeure, encore aujourd'hui, une théorie servant de référence à plusieurs recherches récentes (Alis, 1999 ; Grima 2004a ; Loubes, 1997 ; Perrot, 2005). L'approche actionniste de Silverman (1974) et l'approche stratégique de Crozier et Friedberg (1978) complètent ce cadre en mettant en lumière le concept d'acteur dans l'organisation, celui se retrouvant dans telle situation et comment il se la représente ainsi que le concept de stratégie d'ajustement. Le cadre conceptuel présenté par Mintzberg (2019) qui lui aussi n'est pas nouveau et est encore reconnu aujourd'hui internationalement, sert comme base de la description des rôles mobilisés. Ces derniers feront appel à la représentation de chaque acteur dans des situations d'interactions diverses avec d'autres acteurs sociaux et dans des stratégies choisies au regard des tâches variées se présentant lors du processus itératif du pilotage du projet d'établissement.

L'acteur qui est la direction d'établissement d'enseignement est confronté à des conditions qui exigeront de sa part un processus permanent d'ajustement dans le contexte où il exerce ses rôles. L'individu, avec sa personnalité, ses valeurs, la perception de ses tâches et ses compétences, possède des caractéristiques qui peuvent influencer la représentation de ses rôles mobilisés, car la direction de collège et lycée est considérée comme la personne centrale du pilotage du projet d'établissement, le leader pédagogique. Cependant comme cette recherche, à notre connaissance, est nouvelle concernant ces directions d'établissement d'enseignement, nous considérons que l'interprétation des situations en lien avec les tâches reliées au projet d'établissement par les individus devrait nous signifier des caractéristiques qui influencent la représentation de leurs rôles mobilisés.

Brièvement, on peut dire que l'efficacité ne peut pas se mesurer uniquement au regard de la conformité des attentes ou du choix des tâches dans la mise en œuvre du projet d'établissement, elle sera en lien avec le choix des stratégies utilisées par

l'acteur central et en lien avec les rapports qu'il établira avec son environnement. C'est dans ces situations qu'on pourra noter des stratégies fort différentes selon les individus qui viendront influencer la représentation des rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement.

C'est dans ce contexte de la réforme actuelle au Maroc, dans ce cadre de changements importants dont le niveau de responsabilité des directions de collèges et lycées a été modifié. que, afin de répondre à la question de recherche, les trois objectifs suivants ont été fixés :

1. Décrire les représentations des rôles mobilisés chez les directions de collèges et de lycées marocains issus des activités menées dans le cadre d'une mobilisation lors du pilotage du projet d'établissement.
2. Analyser les écarts, s'il y a lieu, entre les différentes représentations des rôles afin de dégager des propositions nouvelles concernant l'exercice des rôles chez les directions d'établissements d'enseignement marocains dans le cadre de la gestion du projet d'établissement
3. Faire des propositions nouvelles concernant l'exercice des rôles chez les directions d'établissements d'enseignement marocains dans le cadre de la gestion du projet d'établissement.

Le prochain chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche afin d'atteindre les objectifs associés à la question de recherche. Ainsi, le choix méthodologique, l'opérationnalisation et l'instrumentation seront explicités. La collecte des données sera ensuite présentée. Enfin, les modalités de traitement et d'analyse des données concluent le chapitre.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre comprend cinq sections. Dans un premier temps, nous présentons notre type derecherche, ainsi que la méthodologie qui y est associée et les motifs qui nous ont poussés vers ce choix méthodologique. La deuxième section concerne l'échantillon en spécifiant les critères de participation à l'étude et les caractéristiques des participants retenus qui ont motivé notre choix. La troisième section porte sur les aspects éthiques de notre recherche. Dans la quatrième section, nous précisons comment nous avons procédé à la collecte de données. Nous terminons ce chapitre en expliquant comment nous avons procédé au traitement, à l'analyse du matériel recueilli.

4.1 Le type de recherche

S'inscrivant dans le paradigme interprétatif, une méthodologie qualitative est prévue dans le cadre de cette recherche afin d'analyser les représentations des rôles mobilisés chez les directions de collèges et lycées marocains lors du pilotage du projet d'établissement. Selon Strauss et Corbin (2004), la recherche qualitative est :

> Tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification. Il peut

> s'agir de recherches concernant la vie d'individus, des expériences vécues, des comportements, des émotions et des sentiments tout comme le fonctionnement des organisations. La partie la plus importante de l'analyse est une interprétation (Strauss et Corbin, 2004, p. 28).

Le choix méthodologique de la recherche qualitative répond à cette visée, car elle traite les données difficilement quantifiables, elle recourt à une méthode d'analyse souple et davantage inductive (recherche exploratoire) et finalement, elle se concentre sur le sens que les personnes donnent à l'action. (Des lauriers, 1993). C'est aussi dans cette perspective qu'Anadón (2006) cible le point de vue des acteurs, le sens qu'ils accordent à leurs actions, dans une situation interactive qui vient influencer leur perception.

> La recherche qualitative/interprétative est celle par laquelle les chercheurs s'intéressent à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. Ici, on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales. Mais ces significations et ces interprétations sont élaborées par et dans les interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs. On accepte que les intérêts sociaux et politiques orientent les interprétations des acteurs. (Anadón, 2006, p. 11)

En somme, l'étude de la représentation des rôles mobilisés chez les directions de collèges et lycées marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement nécessite, selon la conception de divers auteurs notamment Deslauriers et Kérisit (1997), Van Der Maren (1995) ou Trudel (2001), d'opter pour une approche méthodologique qui tient compte du contexte dans lequel se déroulent les différentes activités et du sens que chacun lui donne et de l'expérience qui la construit.

4.2 Choix méthodologique

À notre connaissance, aucune recherche n'a été faite sur le sujet dans les pays africains ou maghrébins, et pourtant, l'intérêt est de plus en plus grand dans les pays développés, comme dans les pays dits en développement, pour l'autonomisation des établissements d'enseignement, mais aussi pour une bonne gouvernance favorisant la qualité de l'éducation et la réussite des élèves. Comme la direction d'établissement d'enseignement est au centre des changements de la réforme au Maroc, par le rôle important qu'elle exerce dans tout le processus de mise en œuvre du projet d'établissement (PÉ), il apparaît essentiel de bien circonscrire tous les aspects de la représentation des rôles mobilisés par celle-ci dans ce contexte.

Notre recherche vise à décrire et à comprendre les représentations des rôles mobilisés par les directions de collèges et de lycées marocains lors des étapes du pilotage du projet d'établissement dans un contexte de transformation de l'organisation éducative et de réforme de l'enseignement au Maroc. Dans les textes des politiques éducatives marocaines, on constate que le concept de rôle est peu présent et qu'il est souvent confondu avec la tâche ou la fonction organisationnelle occupée par les directions d'établissements d'enseignement. Comme le concept de rôle est multidimensionnel, qu'il revêt un caractère complexe, surtout dans le cadre d'un pays en développement où des personnes devront exercer de nouveaux rôles, le choix d'une méthodologie qualitative descriptive de type interprétatif, permettant une collecte de données centrée sur l'individu et favorisant la construction de connaissances par la description et l'interprétation qu'en feront les différents participants lors des entretiens semi-dirigés nous apparaît pertinent.

La démarche méthodologique utilisée dans cette recherche est basée sur l'approche qualitative interprétative qui vise à saisir le sens que les individus donnent à leurs

expériences telles que vécues en contexte réel (Savoie-Zajc, 2000, p. 107). La recherche qualitative se donne pour visée première de fournir des descriptions détaillées des sujets et des phénomènes considérés dans leur contexte naturel. « *Naturalism implies a profound respect for the character of the empirical world. It demands that the investigator take his theories and methods to that world* » (Denzin, 1977, p. 31).

La méthodologie retenue est qualitative, descriptive et interprétative, en utilisant principalement des entretiens semi-dirigés qui permettent l'émergence de données susceptibles de rejoindre les objectifs fixés afin de se « rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques » (Van der Maren, 2004, p. 103). Ce qui est recherché appartient au vécu quotidien des individus et est constitué essentiellement d'interactions entre eux et leur environnement.

Sur le plan méthodologique, la recherche qualitative s'inscrit dans une logique itérative 1) compréhensive, en privilégiant la description des processus plutôt que l'explication des causes ; 2) inductive, au sens où l'on acquiert la compréhension du phénomène de manière progressive ; 3) souple, en raison de l'absence de rigidité de la démarche, le plus souvent inductive. Ces aspects de la méthodologie de recherche employée, notamment lors de l'entretien, mènent parfois à la formulation de nouvelles questions ou à préciser les questions déjà prévues.

Ce type de recherche, comme mentionné précédemment, vise à comprendre les visions de la réalité des personnes et la façon dont elles se comportent et agissent. Cette perspective oblige les chercheurs à comprendre les phénomènes à partir de discours, d'actions et de documents ; elle les amène à s'interroger sur la façon dont les individus interprètent et donnent un sens à leurs paroles et à leurs actes, ainsi qu'à

d'autres aspects du monde avec lesquels ils sont en relation (y compris les autres personnes). Les chercheurs choisissent, dans la mesure du possible, les participants en fonction de leur contribution potentielle au développement et à l'avancement des connaissances dans le domaine étudié. C'est cette orientation que nous avons choisie dans le cadre de cette recherche.

Ce que nous cherchions dans la présente recherche fait partie des tâches accomplies par la direction d'établissement d'enseignement dans le cadre de la mise en œuvre du projet d'établissement (PÉ) et constitue un espace d'interactions avec le milieu susceptible de favoriser des représentations des rôles mobilisés. C'est ainsi que s'élabore un « construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 176). La démarche revêt un caractère descriptif visant à rendre compte du caractère complexe du phénomène étudié et d'en faire une description approfondie qui tient compte de la dynamique propre à la population ciblée (Duhamel et Fortin, 1996 ; Mucchielli, 2004).

La recherche qualitative a développé des indicateurs pour juger de sa validité et de sa fidélité. La validité signifie que la méthode de recherche utilisée a été capable de répondre à la question posée, alors que la fidélité désigne la capacité de reproduire la recherche en obtenant les mêmes résultats. (Deslauriers, 1991 ; Lapierre, 1997). Lincoln et Guba (1985), proposent les quatre indicateurs suivants qui nous serviront à juger de la validité et de la fidélité de nos données. Ce sont :

1) La crédibilité : le chercheur démontre les résultats obtenus, et s'ils sont crédibles aux yeux des personnes ayant participé aux travaux de recherche. La crédibilité est assurée par les activités menées sur le terrain.

2) La transférabilité : le chercheur doit spécifier le contexte à partir duquel les concepts pourraient s'appliquer. La recherche qualitative prétend qu'il est impossible de généraliser à partir d'un échantillon, mais il faut plutôt penser en termes de transférabilité d'un contexte à un autre.

3) La fiabilité : on atteint cet objectif en demandant à un autre chercheur (les membres du comité de thèse) de faire une sorte d'expertise de la recherche semblable à ce que fait un expert dans le cadre d'un bilan. II n'invente rien il regarde ce qui est vérifié, et s'assure que les procédures en usage ont été bien suivies.

4) La validation : en corollaire au critère précédent, l'expert passe les données en revue, mais, en plus de contrôler si les procédures ont été suivies, il les vérifie et atteste que les résultats obtenus concordent avec les données recueillies (Deslauriers, 1991).

En bref, la méthodologie qualitative descriptive de type interprétatif vise à saisir le sens que les individus donnent à leurs expériences en fournissant une description détaillée des phénomènes vécus. Elle implique d'utiliser notamment des entretiens semi-dirigés qui permettent l'émergence de données se rapprochant des représentations transmises par les acteurs choisis dans le cadre des rôles exercés et mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement. Elle correspond à des indicateurs permettant de juger de sa fiabilité et de sa validité.

4.3 Les participants

Les chercheurs choisissent, dans la mesure du possible, les participants en fonction de leur contribution potentielle au développement et à l'avancement des connaissances

dans le domaine étudié. C'est cette orientation que nous avons choisie dans le cadre de la présente recherche.

Les participant. e. s à notre recherche proviennent de deux catégories de directions d'établissement d'enseignement au Maroc : les directions de collèges et les directions de lycées. Elles sont issues de trois académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF), où l'on retrouve des établissements d'enseignement, autant en milieu rural, semi-urbain qu'urbain. Les deux catégories de directions comptaient des femmes et des hommes, mais ces derniers étaient majoritaires dans le contexte du système éducatif marocain au moment de la collecte de données. Nous avons rencontré 40 participants, mais nous avons conservé seulement 38 entretiens, car deux des directions ne répondaient pas aux critères exigés dans le cadre de cette étude.

Le recrutement des directions d'établissements d'enseignement marocains a été fait en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale au Maroc, sa direction responsable du projet d'établissement (direction de la vie scolaire), les différents directeurs d'académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF), ainsi que les directions provinciales responsables des établissements dans leur circonscription.

Les AREF ont été choisies de façon aléatoire en fonction du nombre d'établissements, collèges, lycées, où on avait mis en œuvre le projet d'établissement.

Nous désirions une répartition la plus égale de directions dans le milieu rural, semi-urbain et urbain, ainsi que de femmes et d'hommes représentés dans l'échantillon de recherche. Les directions ont été sélectionnées dans les différentes AREF en fonction des critères suivants : le nombre d'années à la direction d'un collège ou d'un lycée (ce nombre pouvait varier, mais un minimum de cinq ans était requis, soit dans le

même établissement ou dans un ou d'autres établissements d'enseignement), une base de formation sur le projet d'établissement lors de leur participation aux communautés d'apprentissage et la mise en œuvre du projet d'établissement depuis au moins deux ans. Les tableaux 4.1 à 4.3 ci-dessous présentent par AREF, pour chaque participant, le nombre d'années d'expérience en éducation et à la direction (dans l'établissement d'enseignement actuel), la taille de l'établissement d'enseignement, les équipes adjointes à la direction, le type de milieu, le genre associé à la direction ainsi que le dernier diplômeobtenu. Pour les besoins de la recherche, nous avons tenu compte de l'établissement d'enseignement actuel où la direction a réalisé le projet d'établissement.

La recherche appartenant au paradigme interprétatif tend à privilégier un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste c'est-à-dire que les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, de leur pertinence par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles sont capables et intéressées à verbaliser sur le sujet (Savoie Zajc, 2004). Dans la présente recherche, les personnes sélectionnées correspondent aux caractéristiques mentionnées précédemment et présentées plus en détail dans les tableaux suivants.

Tableau 4.1 Les caractéristiques des participants de la première académie de l'éducation et de la formation (AREF)

	Genre	Type établ. (nb élèves)	Années en édu.	Annéesà la dir.	Équipe de dir.	Milieu	Dernier diplôme
D1	Homme	Lycée (1 126 élèves)	20	4	13	Urbain	DEA
D2	Homme	Lycée (650 élèves)	32	19	10	Urbain	CAPES
D3	Homme	Collège (383 élèves)	31	7	Aucune	Urbain	Licence en langue arabe
D4	Homme	Collège (683 élèves)	23	17	6	Urbain	Lic.
D5	Femme	Lycée (2 381 élèves)	17	2	2	Urbain	DEA
D6	Homme	Lycée (600 élèves)	30	5	9	Urbain	DEA
D7	Femme	Collège (485 élèves)	29	10	5	Semi-urbain	Licence en littérature française
D8	Femme	Lycée (929 élèves)	32	10	3	Urbain	Licence en géographie
D9	Homme	Lycée (348 élèves)	20	6	7	Urbain	Licence en littérature française
D10	Homme	Lycée (1 125 élèves)	30	3	4	Rural	DEA
D11	Homme	Collège (600 élèves)	19	6	9	Rural	Licence en langue et littérature française
D12	Homme	Lycée (709 élèves)	35	14	3	Urbain	Licence en histoire
D13	Femme	Lycée (465 élèves)	25	12	3	Rural	Licence en littérature française
D14	Homme	Lycée (480 élèves)	26	15	Aucun	Urbain	Licence
D15	Homme	Collège (820 élèves)	28	14	4	Rural	Licence en lettresfrançaises
D16	Homme	Lycée (489 élèves)	27	10	4	Rural	Licence

Note. Légende : DEA = Diplôme d'études approfondies ; CAPES = Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré ; Lic. : Licence

Tableau 4.2 Les caractéristiques de participants de la deuxième académie de l'éducation et de la formation (AREF)

	Genre	Type établ. (Nb d'élèves)	Annéese édu.	Années à la dir.	Équipe de dir.	Milieu	Dernier diplôme
D1	Homme	Collège (676 élèves)	32	16	3	Semi-urbain	CAPES
D2	Homme	Collège (715 élèves)	28	10	6	Urbain	Licence
D3	Homme	Lycée (2 557 élèves)	25	5	5	Urbain	Diplôme ENS
D4	Homme	Lycée (804 élèves)	26	6	3	Urbain	Diplôme ENS
D5	Homme	Collège (1130 élèves)	24	8	13	Semi-urbain	Licence
D6	Homme	Lycée (956 élèves)	33	7	4	Semi-urbain	Licence en anglais
D7	Femme	Lycée (900 élèves)	35	12	5	Semi-urbain	Diplôme ENS
D8	Homme	Lycée (1 700 élèves)	35	2	5	Urbain	Diplôme ENS
D9	Homme	Lycée (1540 élèves)	35	6	6	Rural	Diplôme ENS
D10	Homme	Collège (329 élèves)	19	2	2	Urbain	Licence
D11	Homme	Lycée (1 492 élèves)	37	6	6	Urbain	Licence en languearabe
D12	Femme	Collège (1 065 élèves)	37	16	3	Urbain	Licence
D13	Homme	Collège (1 755 élèves)	33	12	4	Urbain	Licence
D14	Homme	Collège (650 élèves)	32	1	Aucun	Rural	Licence

Note. Légende : DEA = Diplôme d'études approfondies ; ENS = École normale supérieure ;CAPES = Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré ; Lic. : Licence.

Tableau 4.3 Les caractéristiques des participants de la troisième académie d'éducation et formation (AREF)

	Genre	Type établ. (Nb d'élèves)	Années en édu.	Années à la dir.	Équipe de dir.	Milieu	Dernier diplôme
D1	Femme	Collège (1 600 élèves)	24	9	3	Urbain	Licence en chimie
D2	Femme	Lycée (415 élèves)	35	8	Aucun	Urbain	Doctorat en lettres arabes
D3	Homme	Lycée (666 élèves)	17	4	3	Urbain	DEA
D4	Homme	Collège (804 élèves)	26	6	3	Urbain	Diplôme ENS
D5	Femme	Lycée (1 000 élèves)	34	7	3	Urbain	Diplôme ENS
D6	Homme	Lycée (600 élèves)	42	3	1	Urbain	Diplôme ENS
D7	Homme	Lycée (917 élèves)	30	4	3	Semi-urbain	Diplôme ENS
D8	Homme	Lycée (580 élèves)	28	10	2	Urbain	Diplôme ENS

Note. Légende : DEA = Diplôme d'études approfondies ; ENS = École normale supérieure ; CAPES = Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.; Lic : Licence

Dans les trois tableaux, on peut distinguer des différences importantes quant à la taille des établissements d'enseignement et de l'équipe de direction, au genre, au milieu dans lequel se trouvent le collège et le lycée ainsi qu'au dernier diplôme de la direction. Dans la première AREF, nous avons eu une plus grande participation des directions de lycées que celles des collèges. Le milieu rural est moins représenté surtout au niveau des collèges.

Comme dans la plupart des AREF, on retrouve parfois plus d'hommes à la direction que de femmes. Ceci s'explique en partie par l'offre du premier poste en direction aux femmes, qui souvent se situe parfois à 500 km de leur résidence et qui les éloigne

de leur famille. Pour obtenir un poste de direction, il faut appliquer à un concours et si nous avons répondu aux critères pour l'obtention du poste, la Direction du Ministère de l'éducation peut nous nommer dans une région éloignée de notre résidence. En général les premiers postes obtenus sont rarement dans les grands centres. C'est pourquoi à ce moment, plusieurs femmes font le choix de refuser le poste pour rester près de leur famille. Dans le deuxième tableau, nous avons eu deux directions de moins au total des participants et nous avons trouvé encore une situation semblable à la première AREF quant au nombre de femmes en direction et aux directions d'établissements en milieu rural. Dans la troisième AREF, on venait d'avoir la nomination d'un nouveau directeur et de d'autres membres du personnel. C'est une des raisons qui a entraîné une moins grande participation autant au niveau du nombre de femmes et d'établissements en milieu rural. Cette 3e AREF a un très grand territoire et ses établissements sont surtout concentrés en milieu urbain.

4.4 Les aspects éthiques

La recherche universitaire réalisée avec des êtres humains a permis de grands progrès, notamment sur le plan du développement des connaissances scientifiques. Actuellement, les universités requièrent de la part des chercheurs, pour toute étude en présence de personnes, un certificat d'éthique qu'elles approuvent et qui est transmis à l'organisation où se fait la recherche afin de préciser les principes inhérents au respect d'un cadre d'éthique. Pour effectuer la recherche, un certificat d'éthique a été obtenu en avril 2017 (*voir Annexe C*).

Le respect des personnes présuppose que le participant à la recherche s'engage volontairement, avec une compréhension raisonnablement complète de l'objet de la recherche, de ses limites et de ses bénéfices potentiels. Si cette personne est

parfaitement autonome dans cette situation, il lui sera demandé d'agir en conséquence, selon sa propre volonté, et de communiquer sa décision de participer volontairement. Ceci sera perçu comme l'expression de son autonomie. Ce consentement libre, éclairé et continu est un signe de l'importance attachée à la participation à la recherche, y compris sa participation par l'utilisation des données recueillies à partir de ses déclarations.

C'est pourquoi les buts de la recherche, ce qu'elle suppose, ses avantages éventuels ainsi que ses limites sont communiqués aux participants. Le formulaire de consentement (*voir Annexe D*) est présenté à chaque participant et il énonce clairement les circonstances dans lesquelles se déroulent la recherche, et tous les renseignements pertinents permettant de participer volontairement à celle-ci. Le consentement doit être attesté par une signature sur le formulaire et cosigné par le chercheur. Tous les participants de cette recherche ont signé volontairement le formulaire de consentement.

4.5 La collecte de données

La démarche méthodologique menant à la collecte de données a été effectuée en trois sections. La première concerne principalement l'élaboration du guide d'entretien semi-dirigé individuel et sa validation ; la deuxième porte sur les modalités de collecte de données des entretiens ; et la troisième concerne le traitement des données à l'aide du logiciel NVIVO.11.

4.5.1 L'élaboration de l'instrument de collecte de données

Afin de répondre adéquatement aux objectifs de notre recherche, l'instrument de collecte de données choisi est un canevas d'entretien comprenant quatre volets en lien avec les rôles mobilisés chez les directions d'établissements d'enseignement dans le cadre du pilotage du projet d'établissement :

1. Les tâches et les activités annuelles reliées au processus de réalisation du projet d'établissement selon la méthode É.P.A.R. ;
2. La représentation des rôles interpersonnels, des rôles informationnels et des rôles décisionnels ainsi que des rôles mobilisés dans le cadre du pilotage du projet d'établissement (PÉ)
3. Les nouvelles activités de gestion liées au projet d'établissement, certains aspects prospectifs, notamment le rôle de leader pédagogique ;
4. La formation continue visant à appuyer les directions dans le processus d'amélioration du projet d'établissement.

Le but des entretiens était de saisir le point de vue de chaque participant. e concernant les tâches et les rôles mobilisés dans le cadre du pilotage du projet d'établissement. Étant donné la complexité de certains thèmes, il nous a fallu une méthode de collecte de données assurant une certaine souplesse, sans perdre la rigueur scientifique, dans le but de favoriser une interaction entre la chercheuse et les participant. e. s afin d'éclaircir certains points. Nous avons fait le choix de l'entrevue semi-dirigée qui se définit selon Savoir Zajc (2004) comme

> une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder des thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension

> riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2004, p. 296)

L'entretien de recherche qualitatif a été privilégié en raison de la question de recherche puisque cette technique permet de recueillir des données liées aux attitudes, aux perceptions, aux représentations ou à l'expérience (Boutin, 2008, 2000).

Nous avons élaboré un canevas d'entrevue et l'avons soumis à la critique d'experts, dont des professeurs en administration scolaire (*voir Annexe E*). Il a aussi été soumis à des responsables marocains du ministère de l'Éducation nationale. Cette pratique a permis d'améliorer le canevas et d'assurer ainsi la pertinence ou la validité des données recueillies. Les questions posées aux participant. e. s sont ouvertes et neutres pour ne pas suggérer les réponses (Savoie-Zajc, 2000). Le but étant de faire en sorte qu'elles ou ils ne se sentent pas obligé. e. s de répondre dans un sens ou un autre, ou encore qu'il faille leur fournir des explications qui auraient certainement conditionné leurs réponses.

4.5.2 La réalisation des entretiens semi-dirigés individuels

Le canevas validé par les experts a servi lors des entretiens semi-dirigés. Les entretiens se sont déroulés au Maroc dans les espaces mis à notre disposition par le MEN au niveau des directions régionales. Durant plus de trois semaines, nous avons rencontré les directions de collèges et de lycées marocains, dans diverses régions du territoire des trois AREF retenues. Les entretiens, d'environ 60 minutes, se subdivisaient en trois parties : l'ouverture, l'entrevue proprement dite, et la clôture, selon le modèle recommandé par Savoie-Zajc (2000).

Après avoir rappelé le principe d'anonymat, avoir obtenu le consentement de la personne interviewée, lui avoir fait part des aspects éthiques de la recherche, la chercheuse présentait globalement les sujets qui seront abordés lors de l'entretien et offrait la possibilité à chaque participant. e d'intervenir afin de préciser leur pensée. L'entrevue se terminait par un retour sur les sujets abordés et une invitation ~~à~~ ajouter des compléments d'information si le répondant le jugeait nécessaire. II s'agissait de clore l'entretien en se préoccupant de l'interviewé et de son état après avoir livré des expériences personnelles (Savoie-Zajc, 2000) ou avoir transmis des données de nature délicate. Les entretiens individuels menés dans le cadre de notre recherche peuvent être qualifiés de semi-dirigés : quelques questions de départ suscitaient les réflexions et les commentaires de chaque personne, des précisions pouvant être demandées par la suite. Nos interventions visaient surtout à nous assurer d'une bonne compréhension du propos du participant, en répétant ou en reformulant certaines phrases, ou encore en demandant des explications supplémentaires. Dans certains cas, nous reformulions notre question de manière plus précise pour favoriser la compréhension du participant. Cependant, nous avons choisi de considérer cette recherche comme un processus interactif lors des entretiens semi-dirigés, aussi ne voulions-nous pas nous confiner dans l'attitude du chercheur qui tire de l'information de ses sujets, mais ne leur apporte rien en retour par souci de « neutralité ». C'est pourquoi, lorsqu'un participant nous interrogeait sur une situation précise que nous connaissions ou sur un concept à nuancer, nous lui répondions de la manière la plus nuancée possible en gardant une attitude ouverte et neutre, sans chercher à influencer sa réponse. Nous avions aussi mis à la disposition des participants un glossaire permettant de clarifier certains concepts abordés lors des entretiens semi-dirigés.

Avec l'accord des participant. e. s, les entretiens ont été enregistrés de manière à éviter la prise de notes et à accorder plus d'attention, la confidentialité et l'anonymat à chaque personne.

Durant le déroulement des entretiens, s'il existe une barrière linguistique entre le chercheur et le participant éventuel qui maîtrisait moins bien le français, des mesures appropriées sont prises pour assurer une communication efficace lors des discussions, tant à l'étape du recrutement qu'à celle du consentement. Dans le contexte du Maroc, la chercheuse a fait appel à la présence d'un traducteur dans certaines circonstances pour clarifier certains aspects.

4.5.3 Les modalités de traitement et d'analyse des données

La recherche a pour objectif de comprendre et d'analyser, dans les propos des directions de collèges et lycées marocains la représentation de leurs rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement. « La tâche de l'analyste consiste, dans ce mélange d'informations, de dégager la façon dont la personne vit son rapport au monde, l'interprétation qu'elle donne à son expérience (Morin, 1974, p. 19) » (Deslauriers, 1991, p. 79). L'analyse vise à découvrir la logique sous-jacente à la pratique de la personne, à comprendre la structure des influences et à en tirer une interprétation cohérente.

Ainsi, pour l'analyse des propos tenus en entretien par les répondants, l'analyse thématique a été privilégiée, car « cette analyse est qualifiée de polyvalente, pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes, ou encore, de manière déductive en ayant, préalablement à l'analyse, identifié les thèmes à repérer » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 6). Plus spécifiquement :

> le sens dégagé par l'analyse peut servir les fins de la découverte, dans une approche inductive dans le paradigme compréhensif. Dans cette approche, l'analyste essaie de comprendre le monde de l'autre et de trouver des éléments agencés qui permettent, une fiche d'information standardisée, de

> comprendre le thème à l'étude. Dans une approche déductive, le sens dégagé d'une démarche qualitative peut aussi servir à des fins davantage liées à la vérification. Ainsi, en partant de certains constats ou de certaines intuitions ou hypothèses, l'analyste, à l'aide d'une méthodologie qualitative, recueille, des données pour ressortir le sens des propos tenus par les personnes. Toutefois, dans cette approche, le sens peut servir à appuyer une hypothèse, à vérifier certains aspects et même à qualifier des résultats quantitatifs » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 6).

L'analyse thématique du contenu est l'une des techniques qui s'intéressent justement au contenu manifeste. Nous l'avons choisie parce qu'elle présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elles-mêmes et sur lesquelles peuvent être portées des opérations. Effectivement, à travers la conception que nous avons de nos interlocuteurs, nous considérons que leur discours exprime clairement leur perception et leur représentation au sujet des thèmes discutés. Ainsi conçu, le contenu du message fait l'objet d'un certain nombre d'opérations qui peuvent avoir pour but, comme le souligne Van der Maren (1995), de condenser, de résumer, d'éclairer, de systématiser le contenu de la pensée d'un ou de plusieurs informateurs ou encore d'examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps et dans l'espace. L'analyse thématique nous permet donc d'identifier le contenu du texte par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices et des termes pivots.

Ainsi, au regard de l'approche privilégiée dans cette recherche, l'analyse des données a été effectuée en trois étapes. Premièrement, un travail de transcription a été réalisé après les entretiens dont les propos ont été enregistrés. Cette phase consiste à mettre sous forme écrite ce qui a été partagé par les participants, les verbatim. Cela permet selon Paillé et Mucchielli (2003) « d'être relativement à l'écoute de catégories autres que celles qui nous sont propres » (p. 30). Ainsi, une première analyse sommaire a été effectuée afin de rechercher le sens derrière les représentations des rôles exercés par les directions rencontrées.

La seconde partie du travail en est une de transposition, c'est-à-dire que les différentes transcriptions sont annotées, catégorisées et commentées. Celle-ci a été réalisée à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives NVIVO 11 et consiste en une réduction des « informations en petites unités comparables, en noyaux de sens pouvant être rassemblés » (Deslauriers, 1991, p. 82). Autrement dit, « il s'agit de la "décontextualisation" impliquant que des parties d'entretiens ou des épisodes d'observation soient physiquement détachées de leur tout originel et regroupés par thèmes » (Wanlin, 2007, p. 8). Cette phase consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier. Le « sujet » regroupant les extraits reliés à ce thème s'appelle un code dans le langage de l'analyse qualitative » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 7). Comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2003, p. 31), les catégories de la transposition réfèrent « à la sensibilité théorique du chercheur, à ses connaissances et à l'orientation théorique de son projet de recherche ». Concrètement, « à chaque fois qu'un des thèmes est repéré, l'analyse place l'ensemble des extraits rattachés à ce thème à un même endroit […] l'extrait est sorti de son contexte » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p.7).

L'analyse de contenu consiste à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique, mais ne dénaturant pas le contenu initial (Bouillaguet, 1997). Cette deuxième opération consiste surtout à procéder aux étapes de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Elle comporte deux procédés clés :

- L'opération de catégorisation consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, et en la classification des données du corpus dans

celles-ci (Bardin, 2013). Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation, puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 2013).

- Le codage où l'on applique les catégories au corpus, et donc où l'on remplit les grilles d'analyse, selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le « segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse » (Robert, Bouillaguet, 1997, p. 30). (Wanlin, 2007, p. 8)

Pour atteindre les objectifs et répondre à la question de recherche, les caractéristiques des propos de chacune des personnes interrogées ont été distinguées, et ce, d'après diverses variables. Ainsi, un traitement vertical de chaque entrevue a été effectué, soit de mettre à jour la logique interne du discours. Ce traitement vertical des données a par la suite permis, d'effectuer des regroupements horizontaux entre les entrevues, c'est-à-dire d'effectuer des comparaisons afin de cibler les caractéristiques propres à la problématique et procéder à la dernière étape de traitement des données (la reconstitution). « En effet, chaque structure, chaque document aux structures différentes est ainsi "défait" ou déstructuré pour construire une nouvelle structure qui les intègre. C'est la dernière étape de l'analyse qui témoigne de cette reconstruction… » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p. 8).

Nous avons utilisé une grille de codage comprenant des rubriques, des catégories et codes. Les rubriques reprennent les éléments du cadre conceptuel : représentation sociale, rôles mobilisés, projet d'établissement. Chaque rubrique se décline en catégories qui précisent le sujet abordé et pour lesquelles le texte devrait fournir des informations. Dès lors, tous les passages du texte qui comportent une information correspondant à une de ces rubriques seront considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser .Puis, ce sont les codes qui précisent les différentes facettes du thème. Lorsque le code n'était pas suffisamment explicite, nous avons ajouté une

courte définition. Finalement, un exemple tiré du verbatim complète le tout. Notons que la grille de départ a évolué au fil des analyses pour tenir compte des propos plus personnels tels des récits d'évènements, des propositions d'amélioration, des exemples illustrant les représentations des rôles mobilisés.

Ce sont les passages du texte qui induisent les rubriques (Van der Maren, 2004, p. 429). L'élément codé est toujours une unité de sens. Pour qu'un codage soit efficace, on s'attend à ce qu'il soit assez discriminant, c'est-à-dire qu'un même extrait ne puisse pas être codé dans plusieurs rubriques concurrentes, malgré parfois certaines interfaces. La rigueur exige aussi que le codage soit réalisé d'une manière constante ou standardisée (fidèle) (Van der Maren, 2004). Il faut s'assurer que les mêmes codes soient associés de manière systématique aux mêmes « unités de sens ». Après la transcription des entretiens, nous avons procédé à plusieurs relectures des verbatim associés aux catégories établies afin de peaufiner le codage et de préciser des sous-catégories qui venaient nuancer certaines rubriques.

La dernière étape d'analyse des données se résume en un travail de reconstitution qui prend la forme « d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse, avenues de compréhension, pistes d'interprétation » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 30). Cette étape a conduit à effectuer une interprétation et comprendre les divers éléments et caractéristiques propres à l'objet de recherche, principalement la représentation des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées marocains dans le contexte du pilotage du projet d'établissement. Les entretiens réalisés ont permis de mettre en lumière la réalité vécue par les directions rencontrées tout en cernant les tâches nouvelles issues du pilotage du projet d'établissement dans lesquelles se sont exercés les différents rôles mobilisés. Des catégories d'abord proches du discours recueilli, puis plus formelles, c'est-à-dire liées au cadre conceptuel, ont été construites ; et enfin, à la lumière du procédé de traitement des

données, on peut déjà affirmé comme Trudel (2001) que l'analyse des entretiens choisie s'inscrit dans une approche phénoménologique centrée sur le vécu, l'expérience, la perception des acteurs, la subjectivité. Selon cette perspective, le témoignage des acteurs quant à leur expérience singulière, unique et particulière porte en lui-même la vérité de ses propos » (Trudel, 2001, p. 96).

Afin d'assurer la validité de l'analyse des données, au-delà d'un contrôle de la saturation des données (Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2004), deux techniques ont été utilisées. D'une part, un contrôle sur le matériel résidu a été effectué. Plus spécifiquement, « il s'agit de s'assurer que les interprétations formulées demeurent pertinentes même au regard d'une partie du corpus qui n'a pas été retenue lors du codage initial » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 127). D'autre part, une recherche de preuves contraires a également été privilégiée, « cette tactique consiste pour l'essentiel à se demander s'il existe des données ou connaissances qui contredisent une conclusion ou qui sont incompatibles avec elle » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 127), notamment à l'intérieur du corpus.

4.6 Les limites de la recherche

Toute recherche et toute méthodologie choisie comportent un certain nombre de limites. Selon Poupart (1997, p. 195), le chercheur doit être sensibilisé à trois types de biais, soit : « 1) les biais liés au dispositif de l'entretien ; 2) les biais associés à la relation intervieweur-interviewé et leur situation sociale respective ; et 3) les biais rattachés au contexte de l'entretien. » Les premiers réfèrent à la manière de questionner, aux techniques d'enregistrement des données et aux circonstances de temps et de lieu.Les seconds portent sur les interventions verbales et non verbales, les attitudes et l'interprétation de ces dernières, les manières de poser les questions et

d'interpréter les réponses. Il y a aussi les biais rattachés au contexte de l'entretien qui font référence aux attentions mises à placer le participant dans un contexte lui permettant de dire ouvertement ce qu'il pense, et mieux encore, tout ce qu'il pense, et s'assurer que ce qu'il dit correspond vraiment à la réalité.

Dans notre recherche, nous avons formulé nos questions dans une optique d'une compréhension approfondie des concepts en jeu et d'une précision de ces derniers. Cependant il se peut que dans un contexte où la langue officielle du pays est l'arabe et où le français est une langue seconde parlée, qu'il y ait quelques biais, malgré l'utilisation d'un traducteur connaissant les concepts clés de la recherche. C'est pourquoi nous nous sommes assurés de questionner à nouveau en utilisant des questions indirectes s'il était nécessaire pour apporter plus de précisions.

Il peut exister d'autres limites observées lors des entretiens, notons : 1) la qualité de l'échange entre la chercheuse et le participant qui revêt un caractère important dans le processus de l'entretien. La richesse de l'information découle, en quelque sorte, de la capacité de l'intervieweuse à manifester de l'intérêt et de la sympathie par rapport au sujet abordé, et à établir un bon contact avec le répondant ; 2) le langage utilisé demeure un puissant filtre et constitue une autre limite à prendre en considération (Savoie-Zajc, 2000). Afin de réduire les impacts négatifs lors d'entretiens, l'intervieweuse a porté une attention particulière à la reformulation, à l'énoncé de bilans et à la validation par le répondant de ses propos (Van der Maren, 1995).

En terminant, Van der Maren (1996, p. 412), mentionne que deux biais guettent les analyses interprétatives des données. « D'abord la projection par laquelle l'analyste choisit la théorie interprétative en fonction de sa propre expérience, tenant celle-ci comme un garant de la validité et de la généralité de la théorie ». Autrement dit, les analyses interprétatives se voient souvent reprocher le subjectivisme de l'analyste et

les interprétations globalisantes par lesquelles elles parviennent à tout expliquer en recourant à des arguments ad hoc post hoc. Dans cette recherche l'analyse interprétative a voulu répondre à des objectifs les plus neutres possibles, compte tenu du contexte, de la réalité des directions de collèges et lycées marocains qui sont très éloignés de celle du chercheur. L'analyse de données s'est effectuée de la manière la plus objective en assurant un traitement unique à l'échantillon représentatif que nous avions et qui présentait une population de directions d'établissement d'enseignement différentes de celles de nos systèmes éducatifs en Amérique.

La recherche sur la thématique choisie est une première au Maroc. Cependant, malgré le nombre important de participants, on ne peut affirmer que les données collectées et les résultats présentés dans le chapitre suivant sont généralisables. Dans une perspective d'une recherche longitudinale, il aurait été intéressant d'aller dans les établissements de ces directions à différents moments de l'année pour observer d'autres aspects des rôles mobilisés dans le cadre du projet d'établissement.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans la première section de ce chapitre, nous présentons les résultats concernant les tâches issues de la méthode E.P.A.R. réalisées lors du pilotage du projet d'établissement. À la suite des activités décrites par les directions des établissements d'enseignement, nous décrivons la représentation des rôles mobilisés selon le modèle conceptuel élaboré dans le chapitre III.

Dans la deuxième section, nous exposons les nouveaux éléments de la mise en œuvre du projet d'établissement, notamment les rôles émergents des directions d'établissement d'enseignement ainsi que les rôles complémentaires avec l'inspectorat.

Dans la troisième section, nous présentons certains aspects comparatifs à la fois pour bien identifier les ressemblances et les différences entre les directions d'établissements d'enseignement des académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF) couvertes par l'étude.

Dans la présentation qui suit, nous utiliserons des extraits d'entretiens pour étayer les propos des directions. Chaque direction est identifiée clairement par une numérotation. En général, ces citations sont textuelles, mais certaines ont été

légèrement modifiées lorsque les formulations s'écartaient trop de la langue écrite ou dans le but de conserver l'anonymat. Une attention constante a été accordée aux verbatim afin de ne pas altérer le sens des propos des répondants.

5.1 Les résultats en lien avec les tâches réalisées lors du pilotage du projet d'établissement

La gestion du projet d'établissement par les directions de collèges et de lycées marocains nécessite qu'elles accomplissent plusieurs tâches principalement dans leur établissement d'enseignement et d'autres en lien avec les demandes issues de la direction provinciale et l'AREF dans le cadre de responsabilités déléguées. La direction de collège et lycée reste la personne centrale responsable de tout le processus du projet d'établissement et est responsable de l'élaboration et la réalisation de chaque étape de ce dernier. Même si la plupart des pays ont des politiques auxquelles les autorités sont censées se conformer pour la nomination de ses directeurs, les tâches relatives à leur rôle ne sont que très rarement bien définies ou définies de façon très générale nous spécifient les directions de collèges et lycées et spécifiquement dans le cadre du projet d'établissement.

Comme il est précisé dans la Charte nationale de l'éducation, dans le plan d'urgence ainsi que dans la stratégie nationale du projet d'établissement, chaque direction se doit de suivre une démarche présentée dans ces documents officiels du ministère de l'éducation. Cependant, chacune des tâches liées à chaque étape du pilotage du projet d'établissement permettant l'identification des orientations stratégiques, des objectifs à atteindre, des mesures à mettre en place selon les moyens disponibles visant avant tout la réussite des élèves ne sont pas bien déterminées, elles sont élaborées par les directions de chaque établissement.

Comme le note une direction de lycée marocain, les grandes orientations de la réforme actuelle sont précisées :

> Dans la Charte nationale pour l'éducation et la formation établie par l'État dans le sens politique, le Maroc vise à former un élève qui a un ancrage dans ses valeurs traditionnelles, mais pourtant ouvert sur le monde. Pourquoi ? Pour ne pas avoir un citoyen vivant en vase clos. (Direction de lycée 10, AREF nº 1)

Ce qui ne signifie pas que les tâches le sont parallèlement.

5.1.1 La mise en œuvre du projet d'établissement

Toutes les directions de collèges et de lycées marocains rencontrées dans les trois AREF utilisent la méthode É.P.A.R. pour réaliser leur projet d'établissement. Chaque direction procède à un diagnostic de la situation des apprentissages, fait une priorisation des actions qui y seront menées durant l'année, réalise en collégialité les actions retenues et en fait une régulation tout au long de l'année afin d'en dresser un bilan qui sera remis sous forme de rapport annuel aux autorités respectives et présenté aux principaux acteurs concernés. La direction de lycée suivante nous présente le début de sa démarche lors de la mise en œuvre du projet d'établissement en nous précisant la constitution à l'interne d'une cellule représentative de toutes les personnes impliquées dans le processus :

> Pour gérer le projet d'établissement, le directeur d'établissement d'enseignement doit d'abord créer une cellule représentative pour inclure toute personne capable de dynamiser le projet. Ce projet est conçu par et pour l'école pour une durée de 3 ans en veillant à respecter les méthodes pédagogiques et le cadre institutionnel. Il est mis à jour à chaque année. La direction choisit une approche vraiment participative. Il y a le directeur, il y a le comité de pilotage au niveau de l'établissement, il y a

> aussi les intervenants qui sont en général les profs, l'administration, l'Association des parents. Il y a aussi des intervenants hors de l'établissement qui peuvent donner des idées et participer. (Direction de lycée 8, AREF n° 1)

Cette façon de procéder n'est pas une démarche généralisée chez toutes les directions rencontrées. Les directions choisissent diverses façons de procéder.

Dans l'établissement, il existe différents conseils et comités qui jouent aussi un rôle important dans tout le processus d'élaboration et de validation du projet d'établissement. Ces entités ont été présentées précédemment dans un autre chapitre. C'est lors des réunions de ces conseils ou comités que se décide l'acceptation ou non des élèves qui ont réussi ou qui doubleront et dont l'analyse de leur dossier académique s'insérera dans la phase du diagnostic. Ces résultats sont une base dont on tiendra compte dans le projet d'établissement afin d'établir une cohérence dans les choix, les stratégies employées, qui seront faits en fonction du contexte et de l'orientation des élèves.

Rappelons que les conseils d'établissement régis par des notes ministérielles présentent les périodes exactes dans le calendrier scolaire afin de se rassembler. Chaque fois que l'occasion le permet, souvent en fin de semestre, une note est envoyée à tous les gens concernés et aux membres des conseils afin de préciser les rencontres inhérentes en lien avec le projet d'établissement. Il y a aussi le conseil d'enseignement ou pédagogique, celui qui rassemble le groupe pédagogique (c'est l'ensemble des enseignants d'une seule matière), qui note les résultats des élèves ; programme et élabore un plan pour l'amélioration de la qualité pédagogique de l'enseignement ; et discute des difficultés rencontrées parce qu'il rassemble les représentants de chaque matière, supervisé par la direction d'établissement

d'enseignement. Son rôle est de superviser, orienter, planifier tout ce qui concerne les volets pédagogique et administratif, sous la direction du collège ou du lycée.

Il y a aussi le conseil de gestion qui valide les décisions prises par le conseil pédagogique comme organisme de fonctionnement et en lien avec l'organisation générale de l'établissement. À la suite de la décision concernant le projet d'établissement par le conseil de gestion, la direction de l'établissement fera parvenir aux autorités le dit projet d'établissement validé localement. Voici comment deux directions résument le travail fait auprès des différents comités et conseils dans leur établissement d'enseignement :

> Le directeur ne prend pas les décisions tout seul avec le conseil pédagogique, il a aussi le soutien du conseil de gestion, donc ils essaient ensemble de planifier afin de faire quelque chose pour arriver à résoudre les problèmes d'apprentissages qui peuvent être nombreux. (Direction de lycée 37, AREF nº 3)

> Avec le conseil de classe, c'est un travail complémentaire à celui du conseil pédagogique. Ils se complètent pour aboutir aux suggestions, aux problèmes posés. Alors pour chaque matière, il y a un professeur représentant par matière qui dresse la situation concernant les apprentissages des élèves faits par chaque professeur. La direction va faire l'arbitrage par la suite. Selon les capacités de l'établissement, les actions seront choisies. Il y a un professeur qui représente la matière au conseil de gestion de l'établissement. À travers la matière, c'est dans ce cadre où on pourra discuter des problèmes et apporter des propositions. (Direction de lycée 5, AREF nº 1)

Lors des réunions de différents conseils et comités, la démarche procédurale qui favorisera la mise en œuvre du projet d'établissement est précisée ainsi que les tâches qui y sont rattachées.

5.1.1.1 Les spécificités procédurales dans les établissements d'enseignement : diagnostic et priorisation, régulation, évaluation

Afin de valider le projet d'établissement et en consultant et réunissant les différents conseils et comités, la direction de l'établissement d'enseignement peut avoir recours à différentes approches afin d'élaborer et de mettre en œuvre le projet d'établissement. Ce qui varie dans chaque établissement d'enseignement, autant dans les collèges que dans les lycées concernant la phase de diagnostic, la priorisation, la réunion des différents comités, ce sont les méthodes et les moyens utilisés pour effectuer l'état des lieux, le diagnostic, pour préciser les types de priorités ainsi que les moyens pour réaliser les actions retenues, car tant dans la formation reçue que dans les documents officiels du MEN ainsi que dans la stratégie nationale du projet d'établissement, il n'existe pas de méthodes prescriptives à utiliser pour chaque établissement d'enseignement. Seul un gabarit général est transmis aux directions.

Pour établir le diagnostic, une étape importante dans le processus d'élaboration du projet d'établissement, comme il n'y a pas de méthodologie définie par le MEN pour les directions de collèges et de lycées, celles-ci emploient des méthodes et des moyens différents utilisés dans tous les établissements d'enseignement participants. La nature et la qualité des informations recueillies conditionneront l'analyse qui en sera faite. L'essentiel est donc de déterminer quelles sont les informations nécessaires pour bien comprendre ce qui se passe en lien avec les difficultés des élèves. Ces informations concernent tant la situation à transformer que la mobilisation à soutenir. Il est donc souhaitable que les choix stratégiques et méthodologiques concernant l'état de situation soient bien compris par les acteurs impliqués. Différentes activités permettent de collecter l'information requise afin de dresser un état de la situation et d'assurer un bon diagnostic. Dans un premier temps, ce que nous constatons chez les

directions rencontrées, c'est qu'elles commencent généralement par une recherche documentaire et statistique :

> On a commencé par l'étape de diagnostic de la situation de l'établissement dans le cadre du partenariat et avec une collaboration du conseil d'établissement. L'équipe chargée du PÉ a fait passer un questionnaire aux professeurs, éducateurs, et à un échantillon de 48 élèves, 24 garçons et 24 filles, et aux cadres administratifs. Le but était de connaître la situation éducative et administrative de l'établissement. On a obtenu une situation précise après avoir soumis les données au logiciel MASSAR, logiciel du MEN qui calcule les moyennes, qui permet de faire beaucoup de travail. Ça nous donne un renseignement précis sur la situation. (Direction de collège 3, AREF nº 1)

Plusieurs directions ont utilisé cette démarche. Pour s'assurer de la validité et de la cohérence globale des données recueillies, des méthodes complémentaires s'ajoutent pour certains (des rencontres exploratoires avec les acteurs clés du milieu, les enseignants, et dans certains lycées avec les élèves et aussi les parents), qui permettent de préciser l'état de la situation et les résultats à atteindre :

> J'ai travaillé sur deux étapes. La première, ce sont des rapports des conseils (pédagogique, de gestion, d'enseignement) et j'ai présenté les résultats que nous avons récoltés au niveau des rapports de ces conseils dans le lycée. La deuxième étape, j'ai préparé deux journées d'étude. La première était consacrée aux enseignants et à l'Association des parents d'élèves. Pour cette journée d'étude, j'ai convoqué des amis comme animateurs, des inspecteurs qui s'intéressent au projet d'établissement. La journée d'étude avait à répondre à deux questions. Premièrement à dresser une liste des handicaps qui dérangent l'avancement des élèves dans notre établissement, le deuxième atelier était consacré aux enseignants des matières scientifiques et le troisième atelier était réservé aux enseignants des sciences humaines. Chaque atelier devait répondre à des questions précises. (Direction de lycée 14, AREF nº 1)

Afin d'assurer une collecte de données traçant un portrait exact de la situation il est important de procéder au regroupement d'un ensemble d'informations requises afin

de tracer un état de la situation la plus juste possible, et ce, en faisant appel à différentes personnes. C'est pourquoi d'autres directions expliquent comment ils ont procédé pour faire un diagnostic précis sur la situation des apprentissages des élèves et faire des choix précis :

> Faire le diagnostic, c'est trouver les points forts et les points faibles de l'établissement en général pour qu'on puisse utiliser les points forts comme des piliers et pour travailler sur les lacunes, les points faibles, surtout sur les priorités. Parce que dans un établissement, il y a beaucoup de points faibles, beaucoup de lacunes, mais on cherche les plus lourds, les cas exigeant pour qu'on puisse travailler dessus et y remédier. (Direction de collège 7, AREF nº 1)

Les directions considèrent aussi que l'implication de tous les membres, tous les acteurs importants de l'établissement d'enseignement sont essentiels afin que l'état de situation soit le plus exact possible :

> Avec la participation de toute la communauté scolaire. Nous avons fait participer les enseignants, les élèves, l'association des parents d'élèves, des administratifs, tout le monde. Toute l'équipe a travaillé pour faire un diagnostic et par la suite nous avons dégagé un certain nombre de priorités. (Direction de lycée 31, AREF nº 3)

Il est à remarquer que le partage de l'information et son analyse collective contribuent directement au processus de mobilisation, d'où l'importance d'intégrer les acteurs principaux dans la réalisation de l'état de la situation et dans l'amorce du diagnostic. Comme on l'a cité précédemment, certains choisissent de faire remplir des questionnaires distincts aux enseignants, aux parents, aux élèves et au personnel administratif. D'autres utilisent des données statistiques concernant les résultats des élèves, issues soit des bulletins des années précédentes ou du logiciel MASSAR, contenant tous les renseignements pertinents concernant les élèves. D'autres encore tiennent plusieurs réunions avec le comité pédagogique afin d'identifier les points

forts et les points faibles dans l'établissement d'enseignement. Certains tiennent des journées d'étude spéciales et organisent des ateliers afin de préciser les atouts, les lacunes et les dysfonctionnements qui devront faire l'objet d'actions prioritaires durant l'année. Dans un certain nombre de projets d'établissement, on rencontre aussi une combinaison de plus d'un moyen afin de procéder à un diagnostic le plus juste possible et afin d'assurer une priorisation pertinente des actions qui seront entreprises.

La priorisation fait suite à toutes les étapes réalisées pour établir le diagnostic de la situation et cibler les objectifs qui seront poursuivis ainsi que les stratégies qui seront mises en œuvre afin d'améliorer les apprentissages des élèves. Ces méthodes d'analyse de la situation permettent de faire un diagnostic dans l'établissement au regard de la réussite souhaitée chez les élèves et de cibler pour l'année scolaire en cours les actions à prioriser. C'est ainsi que dans plusieurs collèges et lycées, on accordera la priorité à des activités pédagogiques afin d'améliorer différentes disciplines d'enseignement, les performances des élèves aux examens du baccalauréat par exemple. À ces activités pédagogiques s'ajoutent d'autres activités jugées prioritaires qui visent l'amélioration du comportement des élèves et qui leur offrent des possibilités de développement plus global touchant les aspects culturels, sportifs, etc. C'est pourquoi dans certains établissements d'enseignement, on a mis en place plusieurs clubs (activités parascolaires) qui viennent renforcer l'activité pédagogique et aussi des cellules d'écoute, des types d'accompagnement entre élèves. Tous ces aspects du projet d'établissement viennent compléter les stratégies pédagogiques choisies en apportant une vision plus holistique du développement des élèves dans le cadre de leurs apprentissages.

Ainsi le projet d'établissement, selon les directions rencontrées, inclut trois volets : le soutien pédagogique (sous forme de séances de récupération dans une matière

d'enseignement), les activités parascolaires (les clubs) et le soutien psychologique ou l'accompagnement individuel comme le présentent ces deux directions :

> Bien sûr, la priorisation n'a pas pris beaucoup de temps parce que c'était évident de se centrer et de cibler certains points qui sont identiques et dont l'établissement souffre. C'est le niveau bas des élèves dans certaines matières essentielles comme l'arabe, le français, les mathématiques, c'est aussi le comportement des élèves dans l'établissement. Les trois premières priorités sont en relation avec les apprentissages (arabe, français et mathématiques). La quatrième priorité, c'est l'environnement et surtout, c'est le comportement de l'élève et sa relation avec l'établissement, son établissement, pour essayer de valoriser ce comportement et de lui faire sentir que cet établissement lui appartient. Avec les clubs (les activités parascolaires), on voit qu'elles aident vraiment. (Direction de collège 7, AREF n° 1)

> Oui, au collège, on remarque une faiblesse dans l'acquisition, ils n'ont pas de base quand ils arrivent au lycée. La solution, c'est le soutien pédagogique. C'est organiser des séances de soutien pédagogique dans certaines matières, et en parallèle des activités parascolaires. (Direction de lycée 10, AREF n° 1)

Lorsque les priorités sont établies, le comité de gestion approuve les actions à mettre en œuvre, le projet est soumis pour validation à la direction provinciale et à la direction de l'académie qui doit accorder l'autorisation et les financements nécessaires à sa réalisation. À la suite de la validation du projet d'établissement, la direction d'établissement d'enseignement procède, avec son équipe, à la mise en œuvre des activités pour l'année scolaire en cours et en assure la régulation tout au long de l'année. Le grand défi qui attend les directions d'établissements d'enseignement est de s'assurer des financements requis pour la réalisation de leur projet et, par la suite, de procéder à une régulation assidue de l'ensemble des activités. La direction d'établissement doit veiller au bon déroulement des activités pédagogiques identifiées en lien avec des indicateurs de réussite ; un suivi via le portail MASSAR est effectué.

Cependant, certaines directions d'établissement d'enseignement rencontrent des difficultés : parfois, le financement pour développer le projet d'établissement n'arrive pas à temps ou pas du tout, ce qui oblige la direction et son personnel à trouver des fonds spécifiques auprès des partenaires et de regarder avec tous les membres de son collège, ou lycée, comment mettre en œuvre les activités d'amélioration des apprentissages sans le financement. Parfois, les enseignants n'adaptent pas de nouvelles stratégies pédagogiques visant à améliorer les résultats des élèves et les directions ne disposent pas de marge de manœuvre pour intervenir ; ou encore des parents ne soutiennent pas suffisamment les efforts faits dans les collèges et les lycées pour accompagner leur enfant dans son processus d'amélioration de ses apprentissages, etc. Ces situations demandent aux directions d'établissements des réajustements constants et nécessitent de mettre en place des mécanismes de régulation pertinents afin de contrer certaines problématiques.

> La mobilisation des professeurs d'après ce que j'ai observé, est très difficile, car il y a plusieurs obstacles qui encadrent la mobilisation, donc l'adhésion des enseignants au PÉ n'est pas à 100 %. Il y a plusieurs obstacles, il y en a d'ordre structural, la structure de l'établissement, le nombre d'heures, le nombre d'élèves. (Direction de lycée 23, AREF n° 2)

> Il faut aussi des moyens matériels, des financements, mais parfois on peut faire des activités sans argent qui peuvent toucher les apprentissages des élèves, mais des fois il nous faut un soutien financier, un tremplin meilleur et rapide pour améliorer la situation. Sans moyens financiers on est limité dans nos choix dans nos forces, dans nos décisions. (Direction de lycée 22, AREF n° 2)

Malgré certaines difficultés rencontrées, plusieurs directions ont élaboré leur projet d'établissement, en ont précisé les objectifs ainsi que les stratégies afin qu'il puisse se réaliser adéquatement.

5.1.2 Les objectifs du projet d'établissement et les stratégies utilisées pour les atteindre

5.1.2.1 Les objectifs du projet d'établissement

L'objectif général rejoint celui du système éducatif marocain, à savoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le Maroc vise à former un élève qui a un ancrage dans ses valeurs traditionnelles, mais aussi ouvert sur le monde, qui doit acquérir de nouvelles connaissances, des méthodes afin de s'intégrer au niveau de la société. Tous ces aspects doivent se traduire dans les actions menées dans le cadre du projet d'établissement.

> Oui, naturellement, la direction doit au début de l'année avec les enseignants et l'administratif, fixer des objectifs. Cette année on doit augmenter le taux de réussite, on doit augmenter les notes des élèves, on doit améliorer les apprentissages. Tout cela est dans le PÉ et on doit assurer un suivi. (Direction de collège 3, AREF n° 1)

> Deux objectifs principaux : le premier objectif est de maintenir les élèves faibles dans l'établissement au moins jusqu'à la deuxième année du baccalauréat. La plupart des élèves ne terminent pas leurs études au niveau de l'établissement. Deuxième objectif : améliorer les résultats des élèves. Donc, le projet vise ces deux priorités. (Direction de lycée 9, AREF n° 1)

Pour prévenir l'abandon scolaire ou trop de redoublement, la direction entourée de tous les acteurs impliqués dans la réussite de l'élève place ce dernier au centre des actions liées au projet d'établissement. C'est pourquoi l'élève, dans certains lycées, pourra même participer à l'étape du diagnostic et apporter des moyens, des méthodes, afin de favoriser l'acquisition de ses connaissances manquantes. Mais, c'est à la direction qu'il incombera la responsabilité de mener à bien le projet d'établissement. Il sera un vecteur dans tout le processus du développement des jeunes en ciblant

l'amélioration de leurs apprentissages, mais aussi de leur comportement, et assurera un suivi continu dans son établissement d'enseignement.

> Oui, en effet, la régulation chez nous, ça se fait au fur et à mesure parce qu'en ce qui concerne les trois premières priorités, c'est-à-dire les apprentissages, nous avons le projet de classe, le projet de matière et le projet d'établissement. (Direction de collège 7, AREF nº 1)

> […] pour les apprentissages d'arabe, de français, de mathématiques, on s'est centré sur les élèves de première année. Pourquoi ? Pour faire en sorte que l'indicateur de réussite puisse s'améliorer sur trois ans. Après trois ans, on doit augmenter l'indicateur de réussite de la troisième année secondaire collégiale. (Direction de collège 7, AREF, nº 1)

La régulation consiste donc à ajuster les actions à partir de la rétroaction sur les résultats, en vue d'atteindre les objectifs ciblés dans le projet d'établissement. Elle comporte en général certaines opérations importantes qui sont en lien avec tout le processus du pilotage du projet d'établissement.

> La régulation se fait au milieu de l'année. Lorsque se termine le premier semestre, on s'assoit, on dit qu'est-ce qu'on a fait et on regarde les résultats obtenus. Par la suite, il y a la régulation du projet dans l'année scolaire qui essaie de corriger les lacunes notées et on propose des actions qui font partie d'un plan, ce qui permet l'élaboration d'activités de suivi individuel pour les apprenants en difficulté. (Direction de collège 31, AREF nº 3)

Ainsi chaque direction d'établissement d'enseignement assure un suivi des objectifs précisés dans le projet d'établissement et met en place des moyens afin de réguler les activités. À la fin de chaque année scolaire, la direction, avec les différents comités impliqués dans le projet d'établissement, revoit les objectifs définis, d'une part pour comparer les objectifs de départ avec les résultats obtenus à la fin de l'année, et d'autre part pour présenter ce qui a été réalisé, ce qui reste encore à faire et la façon

dont les mécanismes de régulation ont été adaptés aux mesures mises en place. Ce processus conduira à la dernière étape qui est l'évaluation du projet d'établissement. Par la suite, les directions de collèges et de lycées marocains prépareront leur plan annuel de l'année qui sera transmis aux autorités de la direction provinciale et de l'AREF, ainsi l'ensemble des actions réalisées et les objectifs atteints dans le projet d'établissement pour l'année qui vient de s'écouler. Plus globalement, l'aspect de l'évaluation du projet d'établissement, qui est souvent faite annuellement, constitue un élément clé de l'amélioration des pratiques pédagogiques internes et oriente la prise de décision concernant l'élaboration du prochain projet d'établissement. L'évaluation constitue un aspect déterminant dans le processus évolutif de l'amélioration du projet d'établissement implanté dans les établissements d'enseignement marocains. Pour toutes les personnes interviewées, le projet d'établissement est une base d'amélioration à la fois des pratiques pédagogiques et des pratiques de gestion.

5.1.2.2 Stratégies en lien avec le projet d'établissement

Une fois les objectifs du projet d'établissement formulés, il convient de dresser la liste des stratégies retenues pour les atteindre. La difficulté de l'étape précédente réside parfois dans la différence à faire entre les objectifs, les moyens choisis et les stratégies déployées afin de bien mener les différentes opérations. Dans ce cas précisément, on peut clairement associer les stratégies à chacun des objectifs, aux actions et aux transformations qui vont permettre de les réaliser. Le soin apporté à la démarche permet donc de déterminer les stratégies qui paraissent les plus pertinentes et cette partie s'insère dans le processus de *la hiérarchisation des actions et la mise en œuvre* ainsi que dans l'analyse des résultats qui sera faite ultérieurement à la fin de l'année scolaire. Voici des exemples de stratégies qui visent l'intégration des aspects

du projet d'établissement : « Le projet est opérationnel selon trois volets : le soutien pédagogique, les activités parascolaires et l'environnement de l'élève » (Direction de lycée 10, AREF n° 1). « Il y a des rapports mensuels d'évaluation afin de continuer à améliorer les apprentissages. Pour ce faire on a créé des fiches de liaison entre la direction et l'enseignant » (Direction de collège 34, AREF n° 3). « Le projet d'établissement est intégré dans les classes, il l'est dans les projets de la classe, les projets de l'élève » (Direction de collège 31, AREF n° 3). La première stratégie intègre à la fois les trois volets développés dans le projet d'établissement ; la deuxième fait référence au mode de régulation afin d'améliorer les apprentissages ; et la troisième veut assurer une cohérence entre le projet d'établissement, le projet de classe et celui de l'élève.

Toutes les directions des collèges et des lycées marocains rencontrées ont suivi cette démarche, c'est-à-dire l'É.P.A.R, mais différemment, comme expliqué auparavant. Elles ont accompli des tâches variées en lien avec le diagnostic, la priorisation des activités, la mise en œuvre de celles-ci ainsi que l'utilisation de mécanismes de régulation qui constituent l'ensemble des activités dans lesquelles on retrouve plusieurs rôles des directions d'établissement d'enseignement afin de piloter adéquatement le projet d'établissement dans leur organisation. La prochaine section traite de la représentation de ces différents rôles.

5.2 La représentation des rôles mobilisés dans le cadre du pilotagedu projet d'établissement par les directions de collèges et de lycées marocains

La première sous-section sera consacrée à présenter la représentation des rôles unidimensionnels selon le modèle de Mintzberg chez la majorité des directions de collèges et de lycées marocains. Par la suite, les rôles multidimensionnels mobilisés par certaines directions seront décrits, et finalement, la représentation des nouveaux

rôles, les rôles émergents et les rôles complémentaires à ceux de l'inspectorat seront traités. À la fin de la section un tableau synthèse résumera les différents rôles mobilisés.

5.2.1 La représentation des rôles mobilisés par la majorité des directions des collègeset des lycées marocains interrogés

En concordance avec le cadre conceptuel sur lequel s'est appuyée cette recherche, nous retenons les rôles partagés par les directions de collèges et de lycées marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement. Ces derniers représentent les actions menées lors de différentes tâches accomplies autant dans un cadre où les rôles étaient prescrits par le ministère de l'Éducation que dans de nouvelles situations reliées à la gestion du projet d'établissement, spécifique dans chaque établissement. Chaque exemple est issu des entretiens semi-dirigés avec des directions de collèges et de lycées, et chaque direction est identifiée clairement par une numérotation. À la fin de ce chapitre, des tableaux de synthèse résumeront les données présentées ci-dessous.

La représentation des rôles s'appuie sur la réalité que s'approprie la direction reconstruite selon son système cognitif intégré dans son système de valeurs et dans le contexte où il exerce ses rôles. Si ces représentations peuvent être qualifiées de sociales c'est que l'objet de la représentation, ici le rôle se retrouve dans de multiples situations d'interactions avec des acteurs sociaux.

5.2.1.1 Les rôles informationnels

Les rôles informationnels concernent la collecte et la diffusion de l'information nécessaire à la création de relations stratégiques et d'un réseau de renseignements. Nous présentons ci-après les rôles transmis par les directions de collèges et de lycées marocains lors des entretiens semi-dirigés, selon la représentation qu'ils en ont, ainsi que les activités quiy sont associées :

5.2.1.1.1 Le diffuseur d'informations

La direction partage et diffuse les informations relatives au projet d'établissement, à la fois aux enseignants, aux parents et aux élèves. « Je procède à la sensibilisation de l'équipe pédagogique, de l'équipe administrative, de l'Association des parents d'élèves. » (Direction de collège 9, AREF n° 1). La direction considère la communication avec tous les partenaires comme essentielle : « S'il n'y a pas de communication, de partage d'information, s'il n'y a pas de recherche d'information, s'il n'y a pas de contact entre les différents partenaires, on ne va pas aboutir à une décision participative » (Direction de lycée 14, AREF n° 1).

La direction se sert de réunions ou d'assemblées pour partager la bonne information et s'assure de sa diffusion à tous les membres du personnel :

> Quand je veux diffuser quelque chose dans l'établissement, je rassemble les membres du conseil pédagogique, parce que les membres du conseil pédagogique sont constitués d'un représentant de chaque matière. Quand je parle, je m'adresse au professeur de français, il va transmettre l'information aux autres. (Directeur de collège 2, AREF n° 1)

> Au départ, les enseignants n'avaient pas de connaissances par rapport au projet d'établissement. Ils ne savaient pas que le ministère avait mis en place une stratégie de projet d'établissement. Ici, ils ont besoin de l'information. Alors, j'ai consacré pas mal de temps à des réunions. (Direction de lycée 13, AREF nº 1)

La diffusion de l'information s'effectue autant à l'interne de l'établissement qu'avec l'externe, les parents, les partenaires, etc.

5.2.1.1.2 Le pilote

Le rôle de pilote concerne surtout le fait de recevoir et d'aller chercher l'information pertinente concernant le projet d'établissement. « Le directeur doit être toujours au courant des nouveautés concernant la pédagogie diffusée dans des documents officiels du ministère ou bien la pédagogie partout au monde. Il se doit d'aller chercher l'information » (Direction de collège 15, AREF nº 1).

> Avant que je monte mon projet, je dois savoir quel est le projet du directeur provincial pour que je puisse monter mon projet en rapport avec les objectifs du directeur provincial et aussi le directeur d'académie, car certaines conventions, pour le moment, la convention signée au niveau de l'Académie, au niveau du ministère par le directeur provincial, ça signifie que c'est un projet. (Direction de lycée 8, AREF nº 1)

La plupart des directions de collèges et de lycées sont allées chercher l'information pertinente à la fois pour élaborer leur projet d'établissement, mais aussi pour la mise en œuvre. Rappelons ici que la validation de l'AREF et de la Direction provinciale est nécessaire pour réaliser le projet dans l'établissement.

5.2.1.1.3 Le porte-parole

La direction, par son niveau de responsabilités, établit des liens institutionnels afin de formuler les attentes du personnel de son établissement d'enseignement. La direction est la personne qui parle au nom du personnel, de leurs situations, de leurs besoins au regard du projet d'établissement. Elle a des liens importants avec différents partenaires afin de partager des informations sur le projet de son établissement. « Il est fondamental puisque le directeur doit établir des relations avec tous les intervenants du projet » (Direction de collège 24, AREF n° 2). « Vous avez parlé de la direction provinciale ; ils ont fait leurs tâches. C'était tout d'abord l'encadrement et l'approbation du projet et aussi, nous avons même pris connaissance des critères, sélectionné les projets ». (Direction de collège 29, AREFn° 2)

Pour la plupart des directions rencontrées, les rôles informationnels sont centraux lors du pilotage du projet d'établissement. Ils permettent de transmettre les informations exactes aux personnes impliquées dans le projet d'établissement à une étape ou à une autre.

5.2.1.2 Les rôles relationnels

Les rôles relationnels sont associés aux relations interpersonnelles qui sont essentielles dans le bon fonctionnement de tout établissement d'enseignement. Ils sont liés à la coordination des activités, à la mobilisation du personnel, à la création d'un réseau extérieur favorable à l'établissement d'enseignement dans le cadre du projet.

5.2.1.2.1 Le leader

Le rôle de leader est celui qui amène la direction à influencer les opinions ou les convictions des intervenants par la persuasion. De plus, il se met à l'écoute du personnel de l'école, reconnaît les bonnes idées, communique les attentes, encourage les acteurs et valorise les travaux réalisés par ses collaborateurs.

Le rôle de leader s'exprime de différentes façons au regard du projet d'établissement. Les directions suivantes précisent certains aspects de leur leadership :

> Le leader doit avoir une bonne relation, une compétence de relations pour bien déterminer ce qu'il veut et pour atteindre les objectifs qu'il veut à l'extérieur. Alors, à l'intérieur, il doit avoir une relation entre les enseignants, les membres de l'administration. (Direction de lycée 19, AREF, nº 2)

> Le rôle de leader se précise dans des tâches où la direction est proactive et voit à l'ensemble des activités à mener. Le directeur, c'est le pivot de toutes ces actions. La bonne gouvernance nécessite que le directeur doive bien comprendre le projet d'établissement en profondeur parce que c'est pour en faire une réforme au niveau de l'enseignement. (Direction de lycée 8, AREF nº 1)

> Le premier rôle du DÉ, c'est un leader. C'est celui qui prend l'initiative, c'est un exemple. Il distribue les rôles et toutes les tâches. Il est un coordonnateur, exécuteur de projets par supervision. Il cherche des partenariats et c'est très important. En résumé, prendre initiative, distribuer les rôles, faire la coordination et chercher les partenariats parce que nous n'avons pas de grands moyens financiers. (Direction de lycée 1, AREF nº 1)

> Je suis comme un chef d'orchestre. Je prends le gouvernail du bateau, mais les autres qui sont rameurs doivent ramer dans la même direction. Si

> quelqu'un ne fait pas le même geste, le bateau tourne ou si quelqu'un n'est pas allé dans la bonne direction. Le DÉ joue ce rôle. (Direction de collège 4, AREF nº 1)

> Le directeur reste le premier responsable. En tant que premier responsable, la première chose, il faut que je donne pour mes intervenants tout ce qui est nécessaire pour bien comprendre le projet d'établissement, le rôle du projet et le rôle du membre du conseil. Ça fait partie de la bonne gouvernance du directeur et de son rôle de leader. (Directeur de lycée 9, AREF nº 1)

Le leader est ici à la fois coordonnateur dans l'harmonisation de certaines tâches, initiateur dans le cadre de différentes activités, mais aussi celui qui aura de bonnes relations avec son personnel afin d'influencer positivement le personnel mobilisé dans le projet d'établissement.

Les extraits de l'AREF nº 3 ne sont pas présents dans cette nomenclature, car les directions nous ont transmis des descriptions quasi identiques à celles des autres AREF.

5.2.1.2.2 Le gestionnaire de personnel

Le gestionnaire de personnel est celui qui gère l'ensemble des ressources humaines de son établissement d'enseignement. C'est celui qui va focaliser sur les forces de son personnel afin de les maximiser et qui va aussi créer un bon climat afin d'assurer une gestion efficace dans son établissement d'enseignement. Comme le dit la Direction de collège de l'AREF nº 1, « [l] a direction doit avoir la capacité d'aller chercher les forces des gens de l'établissement, ce qui suscite chez chacun le meilleur » (Direction de collège 4, AREF nº 1). D'autres directions abondent dans le même sens : « La

direction doit promouvoir le travail de son personnel pédagogique, administratif afin qu'il y ait une amélioration des apprentissages des élèves. L'essentiel est de créer un bon climat, gérer les conflits et motiver le personnel » (Direction de lycée 29, AREF nº 2).

> J'ai une bonne relation avec mes enseignants. Une relation humaine, une relation cohérente, comme une famille. Je ne suis pas le chef qui donne des ordres, qui parle d'une façon à haute voix, je suis un enseignant avec eux qui dirige d'une façon qui est humaine. Et non pas administratif. C'est ça qui fait la différence et crée une cohérence entre la direction et les enseignants dans un établissement qui aiment les élèves, qui aiment avoir de bons résultats, afin d'améliorer tout ça. (Direction de lycée 19, AREF nº 2)

> Il faut motiver les gens à participer. Les motiver gentiment, mais pas les inculquer. Il faut parler avec eux, leur expliquer tout, il faut être gentils avec les gens, ne pas être sévères, ça va pas marcher. Avec les bonnes relations que j'ai avec le corps administratif, avec le corps enseignant, on a pu réaliser beaucoup de choses. (Direction de lycée 11, AREF nº 1)

5.2.1.2.3 L'agent de liaison

Le rôle d'agent de liaison est celui qui permet de développer des relations avec les divers agents intéressés à l'éducation et les différents acteurs en lien avec l'univers de l'établissement d'enseignement afin de solliciter leur aide ou leur appui. Dans les établissements participants, les directions vont développer des liaisons avec tous les partenaires qui viendront soutenir le projet d'établissement, soit financièrement, soit par leur aide pédagogique, soit par d'autres formes de partenariat. « J'ai travaillé un tout petit peu avec l'association du soutien scolaire en partenariat avec l'association des parents et en partenariat avec une association privée » (Direction de lycée 30, AREF nº 2).

> J'ai aussi cherché un partenaire qui nous a aidés à instaurer une bibliothèque à l'établissement. Nous avons un agent qui fait des activités aux élèves, arts, films, théâtre, sorties. Chaque élève passe une heure obligatoire dans son horaire. Chaque semaine, l'élève passe une heure à la bibliothèque. C'est le point clé de la réussite du PÉ. (Direction de collège 21, AREF n° 2)

> Je pense que les rôles relationnels entre les professeurs, la direction administrative, les parents, les associations de parents, les conventions avec les associations pacifiques, c'est le facteur majeur de la réussite du PÉ. Sans les relations avec les associations, l'État civil, la convention les parents, la communication avec le conseil de gestion et le conseil pédagogique, le PÉ ne serait pas ce qu'il est, c'est le facteur majeur. (Direction de lycée 21, AREF n° 2)

La majorité des directions de collèges et de lycées ont reconnu que les rôles interpersonnels étaient des rôles clés dans le cadre de la gestion du projet d'établissement autant dans tout le processus d'élaboration, de mise en œuvre du projet d'établissement à l'interne de l'établissement qu'à l'externe par les relations avec des partenaires centraux dans le soutien et le financement du projet d'établissement

5.2.1.3 Les rôles décisionnels

Les rôles décisionnels sont en général ceux qui conduisent à des actions afin d'atteindre les objectifs du projet d'établissement. Ces rôles permettent aux directions d'établissement d'enseignement de prendre des décisions importantes. Dans le contexte marocain, cette catégorie de rôles est moins développée que les rôles précédents, compte tenu de la présence de plusieurs rôles prescrits nécessitant certaines tâches opérationnelles qui ne sont pas toujours décisionnelles. À cette situation s'ajoute le statut particulier de la direction, c'est-à-dire sa position

d'autorité face aux décisions à prendre et à sa marge de manœuvre. Le niveau de décision varie selon le degré de responsabilité qu'a la direction au niveau des tâches à accomplir et est souvent lié à la reddition de comptes en lien avec sa latitude dans l'utilisation de tous les types de ressources attribués à son établissement. L'imputabilité, comme responsabilité déléguée, n'est pas définie de façon précise dans le contexte marocain, bien que cet aspect soit important dans la gestion du projet d'établissement, comme le dit si bien une direction de lycée :

> La direction est imputable que les intervenants sachent ce que signifie le projet d'établissement, pour qu'ils y participent et que le degré de participation soit très élevé. C'est une condition très importante. Ça, c'est au point de vue de gestion parce que ça fait partie de la bonne gouvernance. (Direction de lycée 8, AREF nº 1)

Même si le contexte national prescrit l'ensemble des tâches des directions de façon générale dans le cadre du projet d'établissement, il n'en demeure pas moins que les directions auront à prendre des décisions à plusieurs étapes du pilotage du projet d'établissement et souvent dans un cadre participatif afin de préciser les tâches inhérentes au pilotage du projet d'établissement. C'est ce qu'expriment les directions dans les extraits suivants :

> Le contexte décisionnel : après le conseil pédagogique, bien sûr, il y a des décisions qu'on prend de concert, il y a des décisions que l'on prend de façon personnelle parce que peut-être le contexte le demande et ça fait partie des compétences requises. (Direction de lycée 9, AREF nº 1)

> Il y a l'approche participative qui est très, très importante. […]. Il […] ne faut pas prendre les décisions tout seul. Il y a le conseil de gestion avec qui nous avons une très grande collaboration. (Direction de collège 31, AREF nº 3)

> Je prends les décisions avec le conseil de gestion et le conseil d'établissement. On ne doit pas prendre une décision seule, on doit le faire avec les autres. Le conseil pédagogique et le conseil de gestion doivent toujours travailler avec le DÉ. On a intérêt à travailler ensemble, car le DÉ sera seul. (Direction de collège 3, AREF nº 1)

5.2.1.3.1 Le médiateur ou intégrateur

Le rôle de médiateur, ou d'intégrateur, consiste à faciliter les relations et les échanges entre les différents intervenants dans l'école, et sert à gérer les conflits et à résoudre des problèmes MEN (2005). « Lors de la visite de l'inspecteur, je joue le rôle de médiateur entre l'enseignant et ce dernier afin de faire les liens avec le PÉ » (Direction de lycée 1, AREF nº 1). « Quand on doit résoudre un conflit entre enseignants et élèves, j'interviens comme médiateur et régulateur dans la situation » (Direction de collège 28, AREF nº 2). « Quand il s'agit de motiver les élèves et aussi les enseignants face à certaines problématiques, j'interviens comme médiateur » (Direction de collège 34, AREF no 3).

5.2.1.3.2 Le répartiteur des différentes ressources

Le rôle de répartiteur des ressources consiste à gérer les ressources matérielles, financières, à organiser les différents services comme le soutien pédagogique, les activités parascolaires (les clubs), à mettre en place des mécanismes de consultation selon ce qui est prescrit par le ministère de l'Éducation nationale. « En tant que premier responsable, la première chose, il faut que je donne à tous mes intervenants tout ce qui est nécessaire pour bien comprendre le projet d'établissement. » (Direction de collège 7, AREF nº 1).

> Je suis superviseur du projet, je dois répartir les tâches entre les gens, réduire les écarts entre les intervenants et viser les priorités à poursuivre pour le contrôle des variations et cela, à chaque mois, chaque fin de mois, chaque fin de trimestre pour voir l'évolution du projet d'établissement, quels sont les obstacles auxquels on peut remédier, mais il nous faut aussi constituer des groupes de travail afin d'améliorer la situation s'il y a lieu. (Direction de lycée 6, AREF, nº 1)

5.2.1.3.3 Le négociateur

Le rôle de négociateur permet à la direction de négocier des financements pour le projet d'établissement avec des partenaires extérieurs. « Comme nous avons des besoins financiers importants pour réaliser le projet d'établissement et atteindre les résultats, nous devons négocier une aide extérieure afin d'avoir du soutien pédagogique, des clubs différents mis en place et opérationnels, etc. » (Direction de lycée 1, AREF, nº 1).

> On essaie de collaborer avec l'association des parents, on cherche, on frappe à plusieurs portes pour arriver à couvrir les besoins de l'établissement […] pour que le projet continue, pour […] réussir tout ce que nous avons préparé au niveau de notre projet. (Direction de lycée 30, AREF nº 2)

La majorité des rôles décisionnels constituent la partie cruciale du travail de la direction selon son niveau de responsabilité, ses rôles relationnels et son accès aux différentes informations nécessaires pour toutes les étapes du projet d'établissement. Ce sont des rôles qui font référence à différentes phases du processus décisionnel en lien avec des décisions stratégiques ou innovatrices, etc.

5.2.1.4 Les rôles multidimensionnels

L'ensemble des rôles décrits dans la section précédente était représenté en fonction d'une seule dimension qui pouvait être informationnelle, interpersonnelle ou décisionnelle, mais selon les tâches accomplies par les directions de collèges et lycées. On ne peut considérer uniquement individuellement ou reliés à une tâche ou une activité unique, les différents rôles exercés par les directions, car plusieurs tâches inscrites dans le projet d'établissement requièrent plusieurs rôles mobilisés. Pour les directions de collèges et de lycées marocains, certains peuvent apparaître plus importants dans la gestion du projet d'établissement, selon des facteurs qui peuvent influencer leur niveau de priorité, comme le climat organisationnel, par exemple. Ainsi, pour l'ensemble des 38 directions rencontrées, être un bon *animateur* et un bon *coordonnateur* lors des réunions des différents conseils et comités, dans le cadre des actions réalisées pour le projet d'établissement et dans l'ensemble des tâches requises lors du pilotage du projet d'établissement, constituent deux rôles primordiaux mobilisés qui nécessitent des informations, des relations avec différents membres du personnel et même des décisions concernant le projet d'établissement. Ainsi, comme le disent si bien deux directions de lycée :

> S'il n'y a pas de communication, de partage d'information, s'il n'y a pas de recherche d'information, s'il n'y a pas de contact entre les différents partenaires, on ne va pas aboutir à une décision participative. Moi je ne mets pas un rôle avant l'autre. Le fait d'établir des contacts avec les différents partenaires, les professeurs, les parents, etc., de chercher l'information, de la partager, ça mène à une décision, ça mène à une motivation de l'ensemble des participants. Donc, sans participation, sans leadership partagé, ce n'est pas possible. (Direction de lycée 22, AREF n° 2)

Ainsi les rôles de diffuseur d'information, de pilote et de porte-parole peuvent être mobilisés dans des tâches précises concernant le projet d'établissement.

> C'est le rôle éducatif, c'est le premier rôle. Le rôle de coordination au niveau du pilotage du projet d'établissement et de tous les intervenants. Il y a aussi le rôle de gestion qui est basé sur une vue bien gouvernée parce que la bonne gouvernance, c'est de bien comprendre quelles sont les qualités, les compétences qu'on peut bien tenir en compte pour réaliser le projet d'établissement. (Direction de lycée 8, AREF nº 1)

Dans certains collèges et lycées, on a ajouté une section importante dans le projet d'établissement, les activités parascolaires au même rang que les activités d'apprentissages. Dans ce contexte, les directions, en coordonnant l'ensemble des activités scolaires et parascolaires, jouent le rôle *d'organisateur de la vie scolaire*. Ils mettent en place un ensemble d'activités dont les « clubs » en complémentarité avec l'amélioration des stratégies pédagogiques, des objectifs du projet d'établissement :

> Conformément aux activités pédagogiques de soutien dans les différentes matières, le projet est basé par le soutien pédagogique, mais en parallèle, il y a les activités parascolaires. Pour que l'élève ne sente pas la monotonie, la routine, on essaie de le faire sortir un peu par des activités parascolaires, des activités sportives, différents clubs éducatifs. (Directionde lycée 10, AREF nº 1)

Pour ce faire, des informations pertinentes seront requises lors de l'étape du diagnostic, lors des réunions des différents conseils et comités. Des consultations diverses seront réalisées afin d'élaborer un projet d'établissement cohérent et répondant aux différents besoins d'amélioration des apprentissages et des comportements chez les élèves de l'établissement d'enseignement.

> Le projet d'établissement pour améliorer les résultats, mais aussi les moyens utilisés pour améliorer ces résultats. Je ne me base pas seulement sur l'apprentissage. Pour moi, je fais ce projet avec d'autres activités en impliquant le personnel des différents comités. Par exemple, nous avons fait des sorties avec les élèves, avec des objectifs précis. (Direction de lycée 12, AREF nº 1)

Afin de réaliser l'ensemble des activités parascolaires prévues dans le projet d'établissement et ayant comme objectif principal l'amélioration de la réussite scolaire, les directions de collèges et de lycées auront à prendre aussi certaines décisions qui orientent les actions à réaliser, décisions qui leur sont propres et qui touchent à la fois des aspects stratégiques, tactiques ou opérationnelles. Les décisions stratégiques peuvent porter, par exemple, sur des équipements nouveaux à introduire dans des locaux pouvant accueillir certaines activités parascolaires. Les décisions tactiques peuvent engager des enseignants dans le cadre des services offerts comme lors du soutien pédagogique ou répartir le budget différemment. Enfin, les décisions opérationnelles toucheront des aspects de la gestion courante comme le changement d'horaire, l'organisation de sorties, etc.

Tous les rôles en lien avec ces tâches aux aspects multidimensionnels représentent souvent des rôles clés dans la gestion du projet d'établissement puisqu'ils touchent un ensemble d'actions inhérentes à ce processus. Comme nous l'ont indiqué les directions de collèges et de lycées marocains selon les tâches accomplies, les différents rôles exercés et mobilisés dans le cadre du pilotage du projet d'établissement dépassent le seul aspect unidimensionnel. Autant les rôles interpersonnels que ceux informationnels sont essentiels aux rôles décisionnels et sont mobilisés dans les activités requises dans ce processus du projet d'établissement.

5.2.1.5 Les rôles émergents

La réforme éducative engagée au Maroc a placé le projet d'établissement au cœur même de l'école, et la direction du collège ou du lycée comme pilote d'un changement majeur concernant la dimension pédagogique. Dans ce contexte de renouveau, le projet d'établissement a requis, de la part de la direction et des

participants, une nouvelle adaptation en favorisant notamment l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques et en situant la pédagogie au centre des rôles exercés par les directions. Rappelons-nous qu'avant l'instauration obligatoire du projet d'établissement, les directions d'établissements d'enseignement au Maroc accomplissaient surtout des tâches administratives et n'avaient pas l'autorité nécessaire pour gérer les budgets de leur établissement, et encore moins pour intervenir au niveau pédagogique. Depuis plus de quatre ans, avec le projet d'établissement, la direction est devenue le pivot central du pilotage de celui-ci, ce qui a requis de sa part de modifier sa posture traditionnelle de direction et d'adopter une nouvelle posture au regard des nouveaux rôles. Cependant, toutes les directions rencontrées n'ont pas encore développé également les nouveaux rôles émergents que nous présentons, car cette posture est relativement nouvelle et son encadrement n'est pas encore bien défini. Ce sont surtout certaines directions de lycées qui ont fait état des activités innovatrices qu'elles ont mises en place afin d'exercer les rôles importants en lien avec une gestion pédagogique du projet d'établissement et exceptionnellement, quelques directions de collèges qui ont développé ces nouveaux rôles. Il est à remarquer que pour créer, innover, certaines conditions sont nécessaires. La direction doit bien connaître les différents acteurs de son établissement, avoir un important dialogue pédagogique avec eux et démontrer des habiletés de communication, d'interactions pertinentes et crédibles entre les acteurs concernés.

Les représentations individuelles des rôles chez des directions de collèges et lycées dépendent de la façon dont chaque individu perçoit cette nouvelle réalité, le contexte pédagogique et cet aspect oriente l'action sur le rôle tout en donnant un sens aux conduites, aux comportements des acteurs que ce sont les directions. Les stratégies développées par certaines directions favorisent le changement de pratiques de gestion et orientent les actions vers de nouvelles pratiques pédagogiques. C'est dans ce cadre

de changement que l'on peut noter certains rôles émergents chez des directions marocaines. Le premier rôle mobilisé est celui de l'agent de changement.

5.2.1.5.1 L'agent de changement

Le rôle d'agent de changement consiste à prévoir le développement dans son établissement d'enseignement, à promouvoir des changements, à prendre en charge les *changements venant du personnel*, à aider chaque acteur à assimiler le développement du projet d'établissement. L'agent de changement est appelé à anticiper le changement, à *valoriser les ressources existantes* pour réagir plus rapidement, à se fixer des objectifs d'innovation, de création, de réaction. L'agent de changement est le leader des leaders, c'est celui qui définit les nouvelles normes, montre ce que l'organisation peut ou ne peut pas faire.

> Je dis que toute personne dans l'établissement qui a 20 % de négatif, je dois aller chercher le 80 % de positif. Pour n'importe laquelle personne, je dois chercher ce qui est positif et peut-être on va améliorer cette personne. Je suis dans l'établissement depuis 2013, je trouve une enseignante difficile. On m'a dit attention avec cette personne. Je la rencontre, je lui demande : « Est-ce que tu peux m'aider pour tel pour tel élève dans tel problème ? » Elle répond : « Oui monsieur ». Je dois recruter trois nouveaux enseignants dans une autre ville et je lui demande de m'accompagner, car « je connais bien tes capacités », etc. Celle-là, elle a tout changé. Les autres se sont demandé comment j'avais fait. Je crois qu'il existe chez tout individu du positif et qu'il faut le renforcer. (Direction de collège 6, AREF nº 1)

L'agent de changement est aussi celui qui placera tout l'aspect pédagogique au centre de la mission de l'établissement d'enseignement et qui assurera les rôles inhérents à la pédagogie en lien avec les objectifs et les stratégies précisées du projet d'établissement.

> Actuellement, le travail pédagogique c'est le cœur du travail du DÉ. Comme DÉ, on parle de leader de l'établissement. Ce leader ne doit pas mobiliser la décision. Toutes les décisions sont prises dans un cadre de partenariat, notamment en ce qui concerne le programme pédagogique annuel qui se prépare en début d'année et c'est le DÉ qui va veiller à l'application de ce plan élaboré en début d'année. Ce n'est pas une affaire facile, mais grâce à une approche participative, comme le DÉ ne prend pas les décisions seul, il va revenir vers les participants pour que les décisions soient prises ensemble. (Direction de lycée 5, AREF n° 1)

L'agent de changement c'est aussi celui qui acquiert une vision pédagogique nouvelle et qui comprend qu'un changement est progressif.

> Tout ce qui est nouveau n'est pas accepté au départ. On a besoin du temps, on a besoin de l'efficacité de travailler sur le PÉ, l'utilité et le bénéfice pour les élèves. Tout le monde travaille pour les élèves, c'est notre rôle. Nous ne devons pas combattre pour que nous puissions améliorer notre rôle. C'est notre devoir. Actuellement, nous avons plus une vision pédagogique qu'une vision administrative. (Direction de lycée 1, AREF n° 1)

J'ai choisi les extraits précédents, car ils démontraient le caractère nouveau d'un rôle issu du contexte du changement actuel dans le cadre du projet d'établissement. Ils font ressortir à la fois les façons de faire des directions pour impliquer et valoriser leur personnel dans le contexte de la réforme actuelle ainsi que l'importance de leur leadership collaboratif dans leur nouvelle vision pédagogique.

5.2.1.5.2 Du rôle d'accompagnateur pédagogique vers celui de leader pédagogique

Le rôle d'accompagnateur pédagogique est relativement nouveau pour les directions de collèges et de lycées marocains, et pour certains, il n'est pas complètement assumé, demandant encore des formations continues adéquates pour un

développement professionnel complémentaire. Cependant, toutes les directions rencontrées ont démontré un engagement ferme envers l'amélioration des apprentissages des élèves au regard de leur implication pédagogique dans le projet d'établissement. C'est dans cette optique que nous présentons les trois rôles suivants, à savoir l'accompagnateur pédagogique le leader pédagogique qui se situent à des degrés divers au regard de la gestion pédagogique. À ces deux rôles s'ajoutera celui de superviseur pédagogique qui prend différentes formes en lien avec les rôles joués par l'inspectorat. Malgré toutes les nuances à apporter aux trois rôles présentés ci-dessous, il reste néanmoins que toutes les directions de collèges et de lycées marocains ont une préoccupation importante pour le travail pédagogique, comme le précise la direction de lycée 6 de l'AREF nº 1 :

> Je peux dire que le travail pédagogique axé sur un projet d'établissement est un travail qui a des garanties de réussite et qui a aussi des objectifs bien définis dans le temps et dans l'espace (la classe). Dans le temps : 4 ans. Ce qui est important dans le projet d'établissement qui s'articule sur l'approche départ, il y a un départ et une arrivée.

5.2.1.5.3 L'accompagnateur pédagogique

Le rôle de l'accompagnateur pédagogique est de donner du soutien, c'est-à-dire un appui, une aide pour la réussite de l'élève. Ce rôle est complexe et les actions que l'accompagnateur décide de poser ou de ne pas poser, l'influence qu'il décide d'exercer ou de ne pas exercer, ou d'exercer plus ou moins, sont précédées d'un questionnement. La direction travaille de concert avec les enseignants afin de transmettre non seulement son savoir pédagogique et professionnel, mais aussi afin d'élaborer, de concert avec eux, des standards pédagogiques dans le cadre du projet d'établissement. L'accompagnateur pédagogique engagé dans un renouveau de pratiques se donnera des balises, des principes de fonctionnement. Certains principes

guideront ses interventions autant que celles des autres intervenants auprès de l'élève ayant différents besoins. Dans toute la richesse possible de ses interventions (motivateur, facilitateur, etc.), le soutien sera aussi dispensé à l'enseignant selon la marge de manœuvre que la direction pourra se donner dans différentes circonstances.

Afin d'exercer un leadership ayant de l'influence, les directions rencontrées se voient jouer à la fois un rôle de soutien, un rôle d'accompagnateur, un rôle de rassembleur auprès d'une équipe faisant consensus autour d'idées partagées sur les décisions à prendre pédagogiquement, tout en étant à l'écoute du milieu, des innovations pédagogiques permettant ainsi d'améliorer les stratégies pédagogiques pour une meilleure réussite des élèves. C'est pourquoi plusieurs directions de lycées ont partagé avec nous une vision plus grande de leur travail pédagogique en précisant qu'elles assumaient un leadership pédagogique et assuraient, dans certains cas, une supervision pédagogique.

5.2.1.5.4 Le leader pédagogique

Le rôle de leader pédagogique peut prendre plusieurs dimensions, il est souvent polysémique. Cependant, dans le cadre de cette recherche, nous optons pour une définition qui se rapproche le plus de la situation dont les directions de lycées nous ont fait part, tout en reconnaissant qu'une seule définition ne traduit pas nécessairement la nature multidimensionnelle de ce concept. Le leadership pédagogique comprend chez les directions, une vision large du leadership qui englobe l'apprentissage notamment. Le changement actuel est orienté vers l'amélioration des apprentissages des élèves au regard de l'amélioration des pratiques pédagogiques et des compétences des enseignants.

Un consensus assez large se dégage de la vision que les directions d'établissements au Maroc se sont donnée au regard du rôle pédagogique qu'elles doivent assumer dans la démarche du pilotage du projet d'établissement. Cette vision peut, bien sûr, prendre des teintes différentes, selon la culture organisationnelle établie, le type d'établissement dirigé et les caractéristiques de la direction. La vision portant sur leurs propres compétences pédagogiques influence aussi la manière dont elles voient leur rôle. Mais les marges de manœuvre qui leur sont accordées par les directions régionales dans la façon de gérer cette réforme, de même que le type et le niveau d'encadrement et de support exercés, conditionnent grandement leur motivation à assumer le leadership attendu.

Ainsi, le leadership pédagogique pourra être interprété comme un ensemble d'activités accomplies par la direction elle-même, ou déléguées à d'autres acteurs du milieu scolaire, visant la réussite des élèves ; comme en témoignent les propos de deux directions de lycées : « Le leader pédagogique doit savoir utiliser ses expériences dans son établissement, exploiter les capacités de son personnel » (Direction de lycée 5, AREF n° 1).

> Un leader pédagogique, c'est vrai, il doit avoir une action sur la réussite des élèves. Je le considère comme un catalyseur qui provoque un travail qui est rapide et utile. Comme moi par exemple, je n'ai pas une idée sur toutes les matières, mais je peux avoir une idée sur la matière en général. Je dois [amener] ces enseignants à mieux enseigner en communiquant avec eux pour déterminer leurs besoins, pour déterminer comment améliorer l'enseignement de cette matière en partant des besoins et en regardant ce qu'on a comme matériel, comme points forts, comme points faibles dans l'établissement. (Directeur de lycée 19, AREF n° 2)

La direction d'établissement d'enseignement, en tant que leader et leader pédagogique, doit avoir une bonne expertise de la pédagogie et des composantes qui constituent le curriculum, ce qui n'est pas toujours le cas au Maroc, comme nous le

soulignent plusieurs directions, car une partie de cet aspect est en lien avec les rôles exercés par les inspecteurs d'enseignement. Cependant, les directions doivent également avoir la capacité d'établir leur appréciation (et non une évaluation) de l'enseignement afin d'en discuter de manière constructive avec les différents intervenants, et surtout avec les enseignants, dans le but d'améliorer les apprentissages des élèves. En somme, le sens donné au leadership pédagogique du directeur d'école semble très large et représente assurément une responsabilité complexe. Le point de vue à cet égard est partagé selon les directions rencontrées ; parfois le leadership est partagé et participatif, parfois il constitue un engagement envers les actions menant à la réussite des élèves :

> En toute objectivité, jamais on n'applaudit avec une main. Il faut toujours avoir un groupe de travail, toujours impliquer les autres, toujours mettre la main dans la main des autres pour surmonter toute difficulté, soit pédagogique, soit de gestion. Aux côtés d'un chef d'établissement, il y a un censeur, il y a un groupe. Pour moi, à chaque séance matinale, je fais une réunion où on dit ce qui s'est passé et ce qu'on peut prévoir à venir. Sans cela, on ne peut pas mener une bonne gestion. En plus, il faut toujours être près de tous les intervenants, les appuyer et surtout entendre soit les élèves, soit les parents, soit l'association des parents, les enseignants et collaborer avec tout ce qui peut ajouter une valeur à l'établissement. Le rôle de mener, à chaque fois que c'est possible, une réunion pour discuter des problèmes de l'établissement (pédagogique et même de gestion) est important. (Direction de lycée 6, AREF n° 1)

> Le leadership pédagogique, ça demande beaucoup de travail, beaucoup de réflexion pour aboutir. Il faut toujours motiver les gens, les professeurs, les parents, le corps administratif, les associations pour avoir ce leadership pédagogique au niveau des élèves et au niveau des enseignants.C'est très important. (Direction de lycée 11, AREF n° 1)

Le leadership pédagogique se traduit parfois à travers une collégialité pédagogique qui laisse place au professionnalisme de la direction d'établissement d'enseignement et des enseignants, lesquels participent au processus décisionnel en mettant à profit

leur expertise liée à leurs compétences professionnelles. Cependant, dans le cadre de notre recherche, bien que les compétences des directions aient été citées comme centrales dans le développement de leur leadership, celles-ci ne font actuellement pas partie d'aucune formation spécifique à court terme, même si elles sont requises dans l'implantation d'un changement majeur comme l'exercice du rôle de leader pédagogique.

> L'expression « leadership pédagogique » fait référence à la capacité d'un chef d'établissement de conduire un processus de changement qui implique de manière durable la participation de tous les membres d'une communauté éducative. L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ne peut résulter que de l'action de chaque enseignant individuellement dans sa classe, en relation avec ses collègues et tous les autres personnels qui contribuent au fonctionnement de l'école. (UNESCO, 2006, p. 35)

Il constitue parfois un nouveau concept à instaurer dans la pratique professionnelle des directions de collèges et de lycées. « Le concept de leadership pédagogique est une vision à instaurer en intégrant les inspecteurs comme participants. Il doit y avoir une contribution des inspecteurs pédagogiques et c'est important qu'ils se réunissent avec les DÉ » (Direction de lycée 12, AREF nº 1).

Ces quelques extraits traduisent un concept en évolution chez les directions de collèges et de lycées marocains et laissent entrevoir toute l'importance de mettre en place des mécanismes facilitant l'instauration de façon plus claire du leadership pédagogique.

Le souci d'atteindre les objectifs du projet d'établissement ainsi que la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques se traduisant dans des stratégies innovantes ont surtout permis à des directions de lycées marocains d'instaurer des moyens afin d'assurer leur leadership pédagogique, en considérant que la supervision pédagogique

constituait un moyen efficace afin de prendre les meilleures décisions en lien avec la réussite des élèves. C'est pourquoi la supervision pédagogique s'est inscrite comme une fonction importante du suivi du projet d'établissement à l'interne de l'établissement d'enseignement.

5.2.1.5.5 Le superviseur pédagogique

Le rôle de superviseur pédagogique, en lien avec le leadership pédagogique, dépasse largement celui d'accompagnateur pédagogique. C'est un rôle qui permet d'utiliser différents modes de supervision afin d'assurer les meilleures conditions de réussite des élèves. On peut parler de visites de classes, de révision de méthodes d'enseignement, etc. Ce rôle est relativement nouveau pour les directions de collèges et de lycées au Maroc et nous notons qu'il y a certaines directions qui ne se sont pas encore totalement engagées dans ce processus de supervision. Cependant, la plupart assurent un contrôle sur l'ensemble des résultats des élèves afin de réduire les écarts en lien avec les résultats souhaités et de chercher des solutions adéquates aux problèmes rencontrés.

C'est cet aspect qui a été souligné par plusieurs directions, surtout dans le cadre de la supervision de classe où la discipline enseignée ne fait pas partie de leur domaine de compétences et de connaissances. Dans l'extrait suivant, la direction s'investit dans tout le processus de supervision, même en classe, notamment en lien avec le suivi fait selon les indicateurs de réussite déterminés préalablement :

> Parce que le chef d'établissement a le droit de superviser tout ce qui est administratif et pédagogique. Tout simplement, c'est parce qu'on n'a pas l'habitude de le faire. On ne le faisait pas avant, mais ça devait être fait. On supervise tout. Le chef d'établissement supervise tout. Maintenant, le

> projet d'établissement, ça nous a donné la main de voir ou bien de toucher à ce tabou. Parce que les enseignants avaient une idée que le directeur ne devait pas toucher à tout ce qui est pédagogique, mais maintenant le directeur, à partir des indicateurs de réussite, procède à une régulation continue. Si je vois que ça n'évolue pas pour certains élèves, alors j'interviens auprès du professeur. Ce qui compte pour moi, ce sont les élèves qui souffrent de problèmes d'apprentissage. Je dois faire en sorte qu'ils réussissent, qu'ils s'améliorent. (Direction de lycée 7, AREF nº 1)

Dans un autre lycée, comme dans certains collèges, les directions n'iront pas en classe à moins d'y être invitées, mais font un suivi important auprès des élèves, comme le précise la direction de lycée suivante :

> Mais assister au cours, non je ne le fais pas, sauf si on me le demande. Enfin, je chapeaute, mais de loin. Non seulement je ne valorise pas la situation tout simplement selon ce que me disent les professeurs, mais selon ce que me disent les élèves. Comme déjà dit, les élèves, ce sont eux qui valorisent la situation. Si je veux apprendre la vérité, la vérité sort de la bouche des enfants. (Direction de lycée 9, AREF nº 1)

Chez d'autres directions, on constate que le projet d'établissement permet déjà une supervision dans les écoles primaires et qu'il serait important de l'envisager aussi dans les collèges et les lycées :

> Au niveau pédagogique, ce n'était pas le rôle de la direction de superviser la pédagogie. Mais j'ai vu que dans le système éducatif au Maroc, les directions d'écoles primaires le font déjà. On sait que ce n'est pas la même chose que dans un collège ou un lycée. On est dans le futur… mais c'est important de l'envisager puisque ça existe dans certains systèmes éducatifs. (Direction de lycée 6, AREF nº 1)

Pour certaines directions, agir comme leader pédagogique implique une action sur la réussite des élèves et un suivi auprès des enseignants, même si celles-ci ne se considèrent pas les spécialistes de la discipline enseignée : « Superviser c'est

contrôler réduire les écarts, les idées, réduire les contraintes chercher les nouveautés s'écarter des problèmes. » (Direction de lycée 36, AREF nº 3), ce n'est pas être un spécialiste de toutes les disciplines comme le partagent quelques directions.

La supervision en classe ainsi que d'autres moyens utilisés pour le suivi pédagogique permettent à la direction de collège ou de lycée marocain d'assurer une régulation continue du projet d'établissement, et surtout, d'avoir un portrait de la progression des apprentissages des élèves, même si la supervision pédagogique n'est pas complètement maîtrisée par les directions rencontrées et qu'aucun modèle leur a été partagé. Parmi les raisons soulignées par ces directions, on retrouve le travail complémentaire au projet d'établissement effectué par les inspecteurs pédagogiques et le questionnement concernant la dualité du suivi pédagogique entre la direction et l'inspecteur.

Selon des directions interrogées dans cette étude, le travail accompli par la direction d'établissement d'enseignement est en lien avec le rôle pédagogique des inspecteurs : « Le rôle de l'inspecteur pédagogique est important. Le rôle des accompagnateurs, des professeurs, est aussi important » (Direction de lycée 2, AREF nº 1).

5.2.2 Les rôles complémentaires de l'inspectorat pédagogique

Les rôles des inspecteurs pédagogiques n'ont pas fait partie de notre étude, mais comme leurs fonctions et leurs rôles sont complémentaires au niveau pédagogique au regard du pilotage du projet d'établissement, il nous apparaissait important de mentionner l'état de la situation partagée par les directions de collèges et de lycées marocains en ce qui concerne leur engagement envers le projet d'établissement.

En dehors de la fonction la plus connue d'inspection et d'évaluation des enseignants, les inspecteurs pédagogiques exercent diverses missions précisées par des normes et des textes ministériels. Ils doivent normalement veiller à mettre en œuvre la politique éducative dans les classes tout en évaluant les enseignements. Ils peuvent aussi partager des informations avec les directions des établissements concernant les éléments d'appréciation des enseignants, car les lois de décentralisation ont ouvert le système éducatif au partenariat. Dans bien des domaines, nombre de décisions supposent des consultations préalables, dans lesquelles l'inspecteur joue un rôle majeur comme représentant de l'administration.

Au Maroc, toutes les directions rencontrées reconnaissent l'importance de l'inspection pédagogique. Cependant, plusieurs notent que leur implication dans le projet d'établissement est très inégale. Pourtant, ce sont des inspecteurs qui ont formé les directions d'établissements d'enseignement, dans le cadre des communautés de pratique (CP), au projet d'établissement et ils étaient fortement engagés dès le départ dans la phase d'implantation.

> L'inspecteur a un rôle polyvalent, il supervise le côté pédagogique au sein de la classe d'après les normes du ministère, selon les orientations pédagogiques. Il supervise comme accompagnateur de la CP, il est aussi concerné par la supervision du groupe pédagogique auquel il appartient. Par exemple, l'inspecteur de la langue française supervise le groupe pédagogique français et la langue française au sein de l'établissement, mais quand il est présent au sein de la CP, il est accompagnateur des directeurs de lycées membres du CP. Donc, il a des rôles diversifiés. Mais l'articulation qu'engendrent ses activités avec convergence de celles du directeur du lycée, c'est la supervision où mener le projet d'établissement vers la classe. (Direction de lycée 8, AREF n° 1)

Tout en reconnaissant le rôle de l'inspecteur, son intervention en classe, la direction a élaboré et mis en œuvre son projet d'établissement sans le soutien de l'inspectorat Pourtant, les projets d'établissements visent avant tout l'amélioration pédagogique et

la réussite des élèves et cette amélioration pédagogique se passe en classe. Dès la première année, les directions, avec leur équipe, ont commencé à mettre en place les mesures adéquates afin d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants et les inspecteurs n'ont pas été impliqués dans ce processus. Comme ils sont peu nombreux, les directions nous ont mentionné qu'en général, ils ne connaissent pas les projets d'établissement et n'évaluent pas les enseignants selon les éléments novateurs apportés afin d'améliorer les apprentissages des élèves de leur établissement d'enseignement. C'est pourquoi les directions rencontrées, autant des collèges que des lycées, souhaitent qu'il y ait plus d'inspecteurs dans leur établissement, que ceux-ci connaissent mieux le projet d'établissement et que leur évaluation se fasse en partenariat avec les directions concernées qui ont développé un certain leadership pédagogique.

> Pour ce qui est de l'inspection, généralement, ils suivent le professeur dans sa pratique, sa manière de faire. Ce qui ne se fait pas maintenant et ce à quoi on aspire, c'est l'engagement de ces inspecteurs dans le projet d'établissement. J'aimerais bien que ces gens-là s'impliquent aussi dans le projet d'établissement et lorsqu'ils viennent inspecter ou voir un professeur, ils ne verront pas la didactique parce que c'est dépassé, ils verront à quel point le professeur est engagé dans le projet d'établissement, à quel point il réussit dans le cadre du projet d'établissement. C'est le rôle primordial de l'inspecteur. (Direction de lycée 7, AREF n° 1)

> Seul l'inspecteur est habilité à entrer au sein de la classe, mais les inspecteurs n'ont pas été intégrés au PÉ, ils n'ont pas accepté, ils ont refusé de travailler à ce PÉ, parce qu'ils demandaient des rémunérations, c'était la cause pour laquelle ils n'ont pas participé au niveau national. Ils n'ont pas participé, ni au stage de formation. (Directeur de lycée 6, AREF n° 1)

Les rôles complémentaires des inspecteurs pédagogiques sont ressortis comme étant des rôles majeurs dans les liens à établir entre le projet d'établissement,

l'amélioration des pratiques pédagogiques favorisant la réussite des élèves, l'inspection et l'évaluation en classe qui seront faites par la suite. L'ensemble des directions qui ont modifié leur posture dans la gestion du projet d'établissement et qui ont mobilisé de nouveaux rôles nous ont fait part de l'importance de la collaboration recherchée chez les inspecteurs pédagogiques pour la réalisation du projet d'établissement. Dans ce nouveau contexte, où les rôles exercés par les directions de collèges et de lycées revêtent une dimension pédagogique importante, ces dernières ont souligné que le partenariat entre l'inspecteur pédagogique et la direction de l'établissement d'enseignement, en lien avec le projet d'établissement, est essentiel à l'amélioration des apprentissages des élèves.

Un tableau présente de façon synthétique les quatre catégories de rôles, à savoir les rôles unidimensionnels, les rôles multidimensionnels, les rôles émergents exercés par la majorité des directions de collèges et lycées et les rôles complémentaires de l'inspectorat.

Tableau 5.1 Les catégories de rôles exercés par la majorité des directions de collèges et lycées marocains

Rôles unidimensionnels	Rôles multidimensionnels	Rôles émergents	Rôles complémentaires
Rôles informationnels			
Diffuseur d'information	Animateur	Agent de changement	Médiateur
Pilote	Coordonnateur	Accompagnateur pédagogique	Accompagnateur pédagogique
Porte-parole	Organisateur de la vie étudiante	Leader pédagogique	Superviseur pédagogique
Rôles interpersonnels			
Leader		Superviseur pédagogique	
Gestionnaire de personnel			
Agent de liaison			
Rôles décisionnels			
Médiateur			
Répartiteur de ressources			
Négociateur			

En résumé, toutes les directions de collèges et de lycées marocains jouent des *rôles interpersonnels, informationnels, décisionnels, d'animateur et de coordonnateur* lors du pilotage du projet d'établissement. Plusieurs tâches sont prescrites par le MEN ainsi que certains rôles qui s'y rattachent, mais selon le contexte, le type d'établissement, la spécificité de l'établissement, le style de leadership exercé et les qualités de la direction, d'autres rôles ont été exercés différemment par la direction de l'établissement d'enseignement. La majorité des directions rencontrées ont reconnu l'effet très positif du projet d'établissement sur la persévérance scolaire, sur l'amélioration des apprentissages des élèves et, notamment, sur le développement de

nouvelles pratiques pédagogiques. Plusieurs ont situé les rôles d'accompagnateur pédagogique et de leader pédagogique au centre du projet d'établissement, car ils visent le développement des jeunes tout en poursuivant les valeurs éducatives du pays et en soulignant que les rôles relationnels sont fondamentaux lors du pilotage du projet d'établissement. Elles ont aussi souligné la place importante de l'inspection pédagogique en complémentarité dans la réalisation du projet d'établissement et la réussite des élèves. Cependant, la situation évolutive vers des rôles émergents reste encore un élément clé d'amélioration du pilotage du projet d'établissement et demeure un aspect à délimiter au niveau des tâches et rôles pédagogiques entre la direction du collège ou du lycée et les inspecteurs pédagogiques.

Dans le cadre de cette étude, c'est par le partage de ces rôles que les directions d'établissement marocaines se sont représenté les situations réelles et ont ainsi interprété leur réalité tout en apportant un sens spécifique à leur vision globale du projet d'établissement. Les multiples interactions avec plusieurs acteurs sociaux ont démontré comment elles comprenaient leur milieu et pouvaient expliquer leur agir cohérent et pertinent. Dans la prochaine section, des tableaux de synthèse présentent les rôles mobilisés par les 38 directions de collèges et de lycées marocains selon leurs représentations partagées.

5.2.3 Les ressemblances et les différences entre les représentations des rôles mobilisés selon le cadre conceptuel

Au début de notre recherche, nous avions comme objectif d'analyser de manière globale au niveau des AREF, les écarts entre les différentes représentations des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées lors du pilotage du projet d'établissement et voir si dans certaines AREF, on pouvait distinguer des ressemblances ou des différences au niveau de la représentation des rôles. Cependant,

les ressemblances et les différences dans la représentation des rôles mobilisés se retrouvaient chez les directions de collèges et de lycées sans égard à l'académie à laquelle elles appartiennent. Pour bien comprendre ce que nous entendons par ressemblances, nous faisons référence plus précisément aux tâches accomplies par les directions qui ont des éléments en commun et par les comportements des directions dans les différents rôles identifiés. Comme nous l'avons présenté précédemment, on peut observer des tâches, des rôles qui s'expriment différemment ainsi que des degrés d'importance accordés aux rôles lors du pilotage du projet d'établissement. Nous avons aussi observé que pour plusieurs directions les rôles émergents qui sont en lien avec une dimension pédagogique significative ne sont pas du tout mobilisés, ce qui constitue en soi une différence notable.

Le Tableau 5.2 fait ressortir surtout les ressemblances entre les rôles informationnels et relationnels mobilisés par les directions de collèges et de lycées. Très peu de rôles décisionnels sont exercés par les directions de collèges. Nous constatons que les rôles informationnels dominent et que les rôles relationnels varient de façon importante au regard de la gestion du projet d'établissement et des tâches qui s'y rattachent. Toutes les directions rencontrées considèrent que toutes les activités en lien avec la recherche d'information ainsi que la diffusion d'information sur le projet d'établissement sont des activités accomplies dans tout le processus du pilotage du projet d'établissement requièrent d'exercer des rôles informationnels de façon efficace.

Tableau 5.2 Synthèse de la représentation des rôles mobilisés par les directions de collèges et de lycées lors du pilotage du projet d'établissement

D i r.	Rôles									
	Diff. d'info	Pilote	P-P	Lead	GdP	Ag. liais.	Méd/ Int	Rép. ress.	Négo.	Org. v-scol.
D1 L	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
D2 L	√	√	√	√		√			√	√
D3 C	√	√	√	√		√			√	
D4 C	√	√				√				
D5 L	√	√	√	√				√		
D6 L	√	√	√	√			√	√	√	
D7 C	√	√	√	√					√	
D8 L	√	√		√	√		√			
D9 L	√	√	√	√	√		√			√
D10 L	√	√	√	√	√	√				√
D11 C	√	√	√		√	√	√			
D12 L	√	√	√			√				√
D13 L	√	√	√				√			√
D14 L	√	√	√			√				
D15 C	√	√	√	√			√			
D16 L	√		√			√				√
D17 C	√	√	√		√					
D18 C	√	√	√							√
D19 L	√	√	√	√	√					√
D20 L	√	√				√				
D21 L	√	√	√	√		√				
D22 L	√	√	√	√	√	√			√	√
D23 L	√	√	√			√				√
D24 L	√	√	√							√
D25 L	√	√	√			√				√
D26 C	√	√	√							
D27 L	√	√				√				
D28 C	√	√	√			√				√
D29 C	√	√	√		√	√				
D30 L	√		√							√
D31 C	√	√	√		√					√
D32 L	√	√	√		√	√				
D33 L	√				√	√				

D i r.	Rôles									
	Diff. d'info	Pilote	P-P	Lead	GdP	Ag. liais.	Méd/ Int	Rép. ress.	Négo.	Org. v-scol.
D34 C	√	√			√					√
D35 L	√	√	√			√				
D36 L	√	√			√					√
D37 L	√	√			√					√
D38 L	√	√	√	√	√	√		√		

Note. Légende : D + numéro = Direction et le numéro des 38 directions rencontrées ;
C = Collège ; L = Lycée ; Diff. d'info = Diffuseur d'informations ; P-P = porte-parole ;
Lead = Leader; GdP = Gestionnaire du personnel ; Ag. liais. = Agent de liaison ;
Méd/Int = Médiateur/Intégrateur ; Rép. ress. = Répartiteur de ressources ;
Négo = Négociateur ; Org.v-scol. = Organisateur de la vie scolaire.

Plusieurs directions font ressortir que des conditions sont importantes afin de mobiliser des rôles au regard du pilotage du projet d'établissement. Sans de bonnes relations avec le personnel, sans un bon climat dans l'établissement d'enseignement, elles n'arriveraient pas à convaincre, à motiver, à rassembler les enseignants et le personnel dans la mise en œuvre du projet d'établissement. Pour ces directions, ce sont les rôles relationnels qui sont les plus importants nonobstant les rôles informationnels. Elles soulignent comment les rôles relationnels sont la source de l'exercice des rôles émergents.

On peut noter que peu de rôles décisionnels sont exercés par les directions de collèges et de lycées. Ces rôles se situent surtout dans le processus d'élaboration du projet d'établissement lors des rencontres des différents comités et conseils, consultés et réunis afin de choisir toutes les composantes qui constitueront le projet d'établissement. D'autres activités décisionnelles concernent certains éléments de la gestion des ressources humaines afin de préserver un bon climat organisationnel. Ces rôles sont présents surtout chez les directions de lycées et ces dernières notent qu'ils font référence à des initiatives personnelles, à une certaine proactivité de leur part ou à des qualités spécifiques qui leur appartiennent, comme l'expriment ces deux directions de lycées :

> Le directeur, il doit avoir des qualités humaines, des qualités pédagogiques, des qualités de communication, de partage avec les autres. Il doit savoir comment parler, comment s'entretenir avec les autres, avec ses enseignants pour les amener à l'accepter. (Direction de lycée 14, AREF n° 1)

> Le directeur doit croire vraiment à l'intérêt du projet d'établissement sur la réussite des élèves et il doit avoir les qualités, les capacités et les compétences pour motiver les enseignants et tous les acteurs de l'action pédagogique. (Direction de lycée 19, AREF n° 2)

5.2.4 Les ressemblances et les différences entre les représentations des rôles émergents mobilisés

Le Tableau 5.3 présente les rôles émergents rencontrés chez 26 directions, surtout celles des lycées. Ces rôles sont nouveaux pour ces directions et constituent un véritable changement dans le cadre de leurs activités de gestion. L'agent de changement, l'accompagnateur pédagogique, le leader pédagogique ainsi que le superviseur pédagogique sont des rôles surtout reliés à la gestion pédagogique du projet d'établissement et constituent en soi un vecteur clé dans le processus du pilotage du projet d'établissement

Tableau 5.3 Synthèse des rôles émergents partagés par les directions de collèges et de lycées marocains

Dir.	Rôles		
	Agent de changement	**Accompagnateur pédagogique Leader pédagogique**	**Superviseur pédagogique**
D1 L	√	√ (leader)	√
D2 L		√	
D5 L	√	√	√
D6 L		√	√
D7 C		√	√
D9 L		√	
D11 L		√	
D12 L		√	
D13 L		√	√
D15 L		√	√
D16 C		√	
D19 L	√	√ (leader)	√
D22 L		√	
D23 L	√	√	√
D25 L	√	√	
D26 C		√	
D27 L		√	
D28 C		√	
D29 C		√	
D30 L		√	
D31 C		√	
D32 L		√	√
D33 L		√	
D34 C		√	
D36 L		√	
D38 L		√	√

Note. Légende : D + numéro = Direction et le numéro des 38 directions rencontrées ;C = Collège ; L = Lycée.

En cohérence avec la perspective interprétative adoptée, nous avons procédé à une analyse comparative selon une méthode qualitative de la représentation des rôles

exercés par les directions de collèges et lycées. Nous ne disposions pas de conditions permettant une analyse comparative quantitative dans le contexte de la recherche menée au Maroc. Nous pouvons constater, malgré tout, des écarts qualitatifs qui sont plus ou moins marqués ou encore plus ou moins fréquents chez les directions rencontrées.

En ce qui a trait aux rôles informationnels et relationnels représentés plus fréquemment autant chez les directions de collèges et lycées, nous pouvons noter quelques variations notamment en ce qui concerne la gestion des ressources humaines. Tout en considérant les rôles relationnels pertinents dans la gestion du projet d'établissement, peu de directions de collèges ont mentionné que ces derniers étaient prioritaires dans le pilotage du projet d'établissement tout en reconnaissant leur grande importance dans la gestion pédagogique. Mais ce qui est plus marquant, c'est surtout l'émergence de nouveaux rôles directement liés aux activités pédagogiques dans le cadre du projet d'établissement. Ce constat permet d'affirmer que les rôles présentement exercés par les directions de lycées en plus grand nombre sont en général plus proches des rôles qu'elles considèrent comme efficaces dans l'évolution de leur posture de gestionnaire pédagogique que des rôles plus traditionnels associés à leurs fonctions antérieures. Ainsi les rôles dédiés aux aspects pédagogiques du pilotage du projet d'établissement favorisent l'émergence du leadership pédagogique qui constitue un facteur clé dans l'amélioration des apprentissages des élèves.

Dans le prochain chapitre, nous discuterons des résultats présentés dans le cadre de cette thèse. Nous y interpréterons comment les rôles mobilisés dans le projet d'établissement ont migré peu à peu de l'axe administratif vers un axe relationnel et vers un axe pédagogique plus central dans la gestion du projet d'établissement tout en précisant les différences constatées entre les directions rencontrées.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre a pour objet d'interpréter les représentations des rôles mobilisés par les directions de collège et lycée marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement. À l'origine de notre recherche se trouve le constat d'un besoin d'efficacité dans l'amélioration des apprentissages des élèves par le projet d'établissement. Nous reprenons ici les questions auxquelles nous voulions répondre, mais auparavant nous présentons la question générale de la recherche qui oriente les autres questions :

Comment, dans le cadre des nouvelles politiques éducatives au Maroc, les directions de collèges et de lycées se représentent-elles leurs rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement ?

Les questions suivantes orientent le but général de la recherche entreprise vers une meilleure compréhension de la représentation des rôles exercés, mobilisés par les directions d'établissements d'enseignement marocains, notamment dans le cadre du pilotage du projet d'établissement :

- Selon la méthode É.P.A.R, comment les tâches liées au pilotage du projet d'établissement ont-elles été élaborées ?
- Comment le contenu des représentations des rôles chez les directions de collèges et lycées oriente leur mobilisation ?
- Dans quelle mesure les directions d'établissements d'enseignement se sont-elles approprié leurs nouveaux rôles pédagogiques nécessaires au pilotage du projet d'établissement ?
- Comment le projet d'établissement est-il un vecteur de la mobilisation de la représentation des nouveaux rôles chez les directions de collège et de lycées marocains ?

Conséquemment le présent chapitre s'articule autour des constats relatifs aux questions spécifiques. Ce chapitre comprend trois sections. La première section traite de l'apport important du projet d'établissement dans le cadre de la réforme amorcée dans le système éducatif marocain, en présentant les nouvelles tâches inhérentes au processus d'élaboration du projet d'établissement jusqu'à sa réalisation. Cette section souligne les constats liés aux méthodes, approches utilisées pour le diagnostic, la priorisation, la mise en œuvre et la régulation dans la gestion du projet d'établissement. Les tâches sont analysées selon les approches, les modèles conceptuels présentés dans le chapitre 3.

La deuxième section présente comment le projet d'établissement agit comme vecteur important de la représentation des rôles mobilisés par les directions d'établissements d'enseignement, et notamment dans le cadre des nouveaux rôles axés sur la pédagogie. Cet aspect fait aussi ressortir comment le projet d'établissement influe sur un changement pédagogique dans l'établissement d'enseignement et précisément sur l'émergence de ces rôles pour les directions de collèges et lycées. Nous tenterons d'expliquer aussi les différences entre les représentations sociales des directions de

collèges et lycées concernant les rôles mobilisés qui sont à la fois informationnels, interpersonnels, décisionnels, multidimensionnels et émergents.

La troisième section fait ressortir les conditions souhaitées par les directions d'établissement d'enseignement marocaines afin d'améliorer l'exercice de leurs rôles et de développer les compétences requises pour une bonne gestion pédagogique du projet d'établissement. Nous présentons aussi quelques pistes et suggestions pouvant susciter la réflexion et, ultimement, améliorer et faciliter les nouvelles pratiques de gestion du projet d'établissement dans les établissements d'enseignement marocains.

Le chapitre se terminera sur la portée des résultats obtenus pour de futures recherches que nous présenterons dans la conclusion.

6.1 Les liens entre les nouvelles tâches accomplies par les directions de collèges et lycées marocains

Le projet d'établissement peut être à la fois source et conséquence d'un changement sociétal. Cette orientation vise à la fois à remédier aux difficultés rencontrées par l'établissement pour maintenir son équilibre interne sans remettre en cause le système tout en développant de nouvelles pratiques visant l'amélioration des apprentissages des élèves. De ce point de vue, le projet d'établissement et les exigences de sa démarche, à savoir l'engagement des acteurs, le travail d'équipe, l'implication de nouveaux partenaires, la participation à la décision, etc., introduisent un changement important dans la culture organisationnelle de l'établissement.

Le projet d'établissement est caractérisé à la fois par sa spécificité, les valeurs qu'il préconise, les objectifs à atteindre et les stratégies utilisées en lien avec ces derniers.

Ces caractéristiques inhérentes à celui-ci sont décrites de façon générale dans les documents officiels du ministère de l'Éducation nationale du Maroc et plus précisément dans la Stratégie nationale du projet d'établissement.

Deux grands constats émergent de l'examen des données en lien avec les tâches accomplies reliées au projet d'établissement. D'un côté, on observe des tâches prescrites dans les documents officiels du ministère de l'Éducation qui mettent en évidence l'approche fonctionnelle du projet d'établissement, et d'un autre côté, de nouvelles tâches très variées, accomplies par les directions d'établissement d'enseignement en lien avec l'approche de gestion appliquée et plus précisément de la gestion pédagogique.

Selon **l'approche fonctionnelle** les tâches prescrites dans les documents officiels du ministère de l'Éducation, comme celles inscrites dans le Plan d'urgence et dans la Stratégie nationale du projet d'établissement sont reliées au calendrier des rencontres avec les divers comités et conseils, aux dates pour déposer les documents officiels, etc., et sont réalisées en respectant les normes transmises mais sans préciser un cadre opérationnel détaillé. Les résultats mettent en évidence que 100 % des directions rencontrées ont respecté les directives ministérielles d'ordre général ainsi que la Stratégie nationale du projet d'établissement dans les grandes orientations. Cependant comme le projet d'établissement doit être considéré comme un outil de gestion intégré spécifique, on n'y précise pas les tâches de gestion selon un mode fonctionnel défini devant être accomplies par les directions de collèges et lycées.

Lors du processus de pilotage du projet d'établissement selon la méthodologie É.P.A.R. (état des lieux, priorisation, mise en œuvre des actions et régulation) les tâches rattachées au diagnostic, à la hiérarchisation des actions, à la mise en œuvre ainsi qu'à la régulation n'étaient pas définies et décrites dans les documents officiels,

seules les grandes orientations étaient précisées à savoir que pour mettre en œuvre le projet d'établissement, chaque direction avec les acteurs concernés localement, devaient procéder à quatre étapes présentées selon la méthodologie prescrite par le MEN. La SNPE en reconnaissant à chaque école sa spécificité, ne précise aucunement la démarche de gestion à adopter pour piloter le projet d'établissement tout en reconnaissant une logique d'autonomie des établissements afin de répondre à la diversité des situations d'apprentissage à améliorer. Conséquemment chaque direction a procédé à l'élaboration du projet d'établissement en suivant les directives générales, mais en procédant différemment dans les tâches opérationnelles reliées au diagnostic, à la hiérarchisation des actions, à la mise en œuvre et à la régulation. C'est pourquoi les tâches, les outils, les moyens, les stratégies liés au pilotage du projet d'établissement ont varié dans chaque établissement comme le montrent les résultats présentés dans le chapitre précédent.

Le pilotage du projet d'établissement nécessite une démarche de gestion précise pour chaque étape de son élaboration à sa réalisation et à son évaluation. Deux démarches de gestion se démarquent dans le cadre conceptuel, **l'approche managériale** qui nécessite une participation des différents acteurs dans le processus décisionnel et une formation adéquate en gestion d'éducation dans tout le processus du projet d'établissement tandis qu'une **approche d'analyse de situations** sert à mobiliser les acteurs, à recenser les atouts et les besoins en toute cohérence. Nos données sur les tâches accomplies par les directions s'éloignent de l'approche managériale qui exige un engagement fort de la part des directions et une marge de manœuvre décisionnelle favorisant ainsi une adhésion souhaitée de tous les acteurs. Quant à l'approche d'analyse de situations, nous pouvons constater qu'une partie des tâches se rattachent aux étapes requises pour élaborer et réaliser un projet d'établissement, à savoir une mobilisation des acteurs, une recension des points forts et faibles lors du diagnostic par différents moyens tout en recherchant une cohérence au niveau des actions

pédagogiques et éducatives à mettre en place. Cependant nos résultats font ressortir des obstacles à la mobilisation des acteurs en lien avec la mise en place d'un changement majeur dans les pratiques pédagogiques, au manque d'adhésion de certains enseignants dans le processus du projet d'établissement, et aux problématiques nombreuses reliées aux élèves en difficulté et au grand nombre de ces élèves dans certains établissements d'enseignement tout en reconnaissant ne pas avoir toujours l'expertise afin d'en faire une analyse très précise etc.

En résumé, nous pouvons observer que nos résultats mettent en évidence l'utilisation de la méthodologie É.P.A.R. par 100 % des directions sans préciser les moyens, les outils, les procédures, les stratégies à utiliser à chaque étape de la mise en œuvre du projet d'établissement. Les outils développés lors des communautés de pratique, servant de base de formation à la méthodologie du projet d'établissement, ne l'ont pas été, comme souhaité au départ de l'implantation et par la suite les communautés de pratique n'ont pas été poursuivies pour les nouvelles directions. Nos résultats ne nous permettent pas de dire que les tâches effectuées par les directions en lien avec le pilotage du projet d'établissement ont véritablement été effectuées selon un cadre d'une gestion bien définie en appliquant une démarche entière d'analyse de situations. Trop de paramètres peuvent rendre difficiles l'application de cette approche tel que présenté précédemment. Nos données font ressortir une spécificité de tâches accomplies selon les établissements d'enseignement concernant les différentes étapes du diagnostic, les moyens utilisés pour le faire ; de la priorisation des activités qui demandaient des choix adéquats en concordance avec l'amélioration des apprentissages visés ; de leur mise en œuvre qui nécessitait des ressources humaines et financières et de leur régulation qui requerrait d'avoir reçu un suivi de la part des autorités et des acteurs impliqués. Cette constatation est appuyée par certains éléments des données analysées qui vont dans le sens de Weva (2003, p. 6) qui précise que « dans un système décentralisé où la complexité des tâches, leur

ambiguïté ainsi que les responsabilités de plus en plus nombreuses, données aux directions d'établissement d'enseignement, dans un contexte de changement majeur, les attentes des différents acteurs des communautés éducatives peuvent être nombreuses et exigeantes et parfois divergentes, ce qui rend les tâches fondamentales à accomplir difficiles à être exécutées en concordance avec toutes les attentes de ces acteurs. »

Tout en suivant la démarche fonctionnelle, c'est la démarche d'analyse de situations en partie, qui a mis davantage en évidence les différentes façons de faire des directions, puisque cette approche nécessite des tâches de gestion concernant la réalisation du diagnostic, la mobilisation des acteurs, la collecte de données et le recensement des atouts et besoins du milieu. Nos résultats présentent des tâches variées dans la gestion du projet d'établissement, mais qui suivent une logique d'analyse de situations de façon systématique en respectant les différentes étapes de la méthode É.P.A.R. Cette approche se compare de près à l'approche fonctionnelle, mais en précisant des opérations plus détaillées et plus élaborées en concordance avec la spécificité de l'établissement d'enseignement.

La gestion du projet d'établissement a présenté certaines approches de gestion ciblant des tâches nouvelles accomplies par les directions des collèges et des lycées, mais a surtout fait ressortir comment le projet d'établissement a permis un choix plus adéquat des tâches de gestion en corrélation avec les paramètres du milieu. C'est en recentrant de façon plus précise l'ensemble de ces dernières, et surtout en présentant de nouvelles tâches reliées à la dimension pédagogique, que des rôles mobilisés ont émergé chez les directions concernées selon leur degré d'engagement dans cette nouvelle réalité que nous présentons plus loin dans ce chapitre

Comme le souligne Fournier et Masou (2016), le pilotage du projet d'établissement est un pilotage de gestion des ressources humaines et collectives favorisant leur investissement globalement. La direction d'établissement d'enseignement demeure le garant du maintien d'une dynamique des niveaux de satisfaction auprès des équipes pédagogiques, ce qui évite toute confusion face aux nombreux changements issus des réformes. Selon nos données nous observons de nombreuses distinctions dans les tâches accomplies par les directions, où l'adhésion et la cohésion des acteurs dans tout le processus de gestion du projet d'établissement ne se sont pas réalisées facilement afin de s'ajuster à la réalité du milieu. Cette situation a été soulignée autant par des directions de collèges que de lycées.

Les tâches inhérentes au pilotage du projet d'établissement ont constitué l'ensemble des activités menées par les directions de collèges et lycées marocains et ont répondu à la spécificité dans leur établissement, elles constituent la source de la représentation de leurs rôles mobilisés. Dans la prochaine section, nous ferons le point sur les différents rôles mobilisés.

6.2 Les liens de l'apport du projet d'établissement comme vecteur de changement pédagogique facilitant l'émergence de nouveaux rôles chez les directions de collèges et lycées marocains, selon le cadre théorique et conceptuel

La gestion du projet d'établissement a contribué à préciser des tâches plus complexes pour les directions de collèges et de lycées marocains qui ne faisaient pas partie de leur fonction auparavant. Ces directions, engagées dans la réforme du système éducatif, autant au niveau de la direction des collèges que lycées, ont adopté de nouveaux rôles exigeant souvent de l'innovation, de la créativité et de l'engagement de leur part. Le changement de type de gestion, qui a marqué une rupture avec le passé plus traditionnel du cadre de gestion des établissements d'enseignement, a fait

émerger une connaissance récente des rôles exercés lors du pilotage du projet d'établissement, mais a aussi mis en évidence des rôles en lien avec la gestion pédagogique du projet d'établissement. Cette partie fait le point sur la représentation des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées marocains.

6.2.1 La représentation des rôles chez les directions de collèges et de lycées marocains

Les résultats présentés dans le chapitre précédent ont fait ressortir la grande importance que les directions de collèges et lycées rencontrées accordent aux rôles à toutes les étapes du processus de gestion du projet d'établissement. Pour elles, il était primordial de recueillir les bonnes informations auprès de tous les acteurs concernés, lors de réunions des divers comités et conseils afin de faire connaître le projet d'établissement, de s'assurer de son appropriation et de sa réalisation afin de pouvoir mettre en œuvre un projet d'établissement pouvant guider l'ensemble des acteurs dans le processus d'amélioration des apprentissages des élèves.

À ce sujet, trois grands constats émergent de l'examen de nos données. D'un côté, on observe, parmi l'ensemble des rôles représentés selon les directions, deux catégories de rôles mentionnées par pratiquement tous les répondants (voir Tableau 5.2) et, par conséquent, on peut constater qu'ils peuvent être considérés comme prédominants. Il s'agit des rôles unidimensionnels de nature informationnelle et interpersonnelle selon le cadre conceptuel de Mintzberg et des rôles multidimensionnels qui reprennent pour la plupart plusieurs rôles unidimensionnels. Ces derniers comprennent plusieurs sous-rôles entraînant, en même temps, une grande variété dans l'exercice de la fonction. Chacun des rôles prédominants se subdivisent en sous rôles. Ce sont ceux de l'intervention directe auprès du personnel et de l'intervention auprès des différents comités et conseils. De là, ces deux catégories de rôles contribuent à faire en sorte

que les directions demeurent les premiers interpellés et responsables d'une bonne communication et de relations interpersonnelles harmonieuses. Il s'agit de :

- De diffuseur d'informations (informateur)
- De pilote (observateur actif)
- De leader
- De gestionnaire de personnel
- D'agent de liaison

6.2.1.1 Les rôles informationnels

Tout ce qui concerne l'information officielle en lien avec le projet d'établissement est contenu de façon générale dans les documents émis par le MEN, notamment dans la Stratégie nationale du projet d'établissement. Ces documents dessinent bien les grandes orientations, mais ne précisent pas le degré de complexité des tâches, qu'exige le pilotage du projet d'établissement tel que présenté précédemment. Lors des entretiens semi-dirigés, les questions posées aux directions de collèges et de lycées marocains ont permis un partage de leur représentation des rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement, c'est-à-dire ceux qu'ils ont exercés majoritairement dans toutes les situations du pilotage du projet d'établissement. Cette représentation provient à la fois de leur processus de réflexion et de leur introspection en lien avec les activités menées.

Au premier rang vient l'information concernant la première étape méthodologique sur l'état de situation dans leur établissement d'enseignement. Cette démarche a fait ressortir comment les directions agissaient en tant que *pilotes (observateurs actifs) et informateurs*. Dans l'ensemble, elles se sont approprié les informations pertinentes à

toutes les étapes de la gestion du projet d'établissement. Cependant, notons que certaines directions autant chez les directions de collèges que de lycées suivaient surtout une procédure interne transmise par l'AREF, étant donné qu'elles n'avaient pas fait partie des communautés de pratiques (CP) servant de lieu de formation afin de s'approprier les différentes étapes de la mise en œuvre du projet d'établissement. La plupart des directions ont déployé des moyens variés pour établir le diagnostic de l'état de la situation dans leur établissement et ces démarches démontrent leur degré d'engagement dans tout le processus.

Le plus grand nombre des directions ont déployé diverses méthodes pour établir le diagnostic de l'état de la situation dans leur établissement et ces démarches démontrent leur degré de compréhension de la réalité qu'elles rencontraient. Leur représentation des rôles informationnels a été engendrée par différents facteurs, dont le contexte de leur établissement, la situation dans leur établissement d'enseignement, les outils mis à leur disposition, mais s'est exprimée différemment selon les interactions développées avec les autres acteurs sociaux. La représentation des rôles mobilisés s'est construite dans leur nouvelle pratique de gestion du projet d'établissement selon l'interprétation que les directions se sont faite, tant au niveau cognitif que dans le processus d'intégration de leur système de valeurs, comme le souligne si bien Mintzberg (2019, p. 83) : « il y a deux types d'informations, celle liée aux faits et celle liée aux valeurs. Dans le rôle de diffuseur, le manager transmet dans l'organisation les valeurs qui guident les subordonnés ». Nos données confirment que les informations reliées aux faits ont prédominés et ont transmis les valeurs recherchées dans le projet d'établissement, tel qu'on retrouve dans les documents officiels du MEN.

Leur processus d'objectivation social leur a permis ainsi de nouveaux apprentissages, une réflexivité présente qui s'est traduite dans les rôles informationnels mobilisés lors

du pilotage du projet d'établissement. Cette position se retrouve aussi chez Garnier et Sauvé (1998). Ces dernières caractérisent ces processus par l'objectivation, ce qui correspond à une sélection d'éléments d'un objet appréhendé et à la construction d'un schéma organisationnel de ces éléments en une image concrète, préhensible, qui facilite la communication au sein du groupe à propos de l'objet en question. Ainsi pour plusieurs directions, la mobilisation des rôles informationnels a traduit que leurs représentations sociales étaient porteuses à la fois de leur choix individuel et interindividuel puisque en tant que processus de décodage et grille de lecture de la réalité, les représentations orientent la communication sociale et servent de guide pour l'action. Conséquemment, tel que présenté dans le cadre théorique, on peut confirmer que le rôle se construit non seulement à partir des attentes, des perceptions des acteurs principaux, mais aussi de façon significative à partir des croyances, des valeurs de l'individu à l'égard de son propre rôle.

6.2.1.2 Les rôles interpersonnels

Dans le même contexte d'exigences du pilotage du projet d'établissement, nous avons pu constater, chez les directions de collèges et de lycées marocains rencontrées, que chaque individu exerçait différemment ses rôles interpersonnels. Certains suivaient les procédures et rencontraient les personnes concernées à toutes les étapes de la réalisation du projet d'établissement, alors que d'autres s'engageaient fortement au niveau relationnel auprès de leur personnel, des partenaires, des parents et même des élèves. Nous avons noté que leur engagement dépassait la simple relation avec les personnes, et favorisait ainsi l'amélioration des relations des individus dans le cadre du travail d'équipe ainsi que dans les classes, afin d'apporter une compréhension plus holistique du projet d'établissement. Trois sous-rôles nous ont été partagés, il s'agit de :

- Leader
- Gestionnaire de personnel
- Agent de liaison

Nos résultats montrent que plusieurs directions exercent un leadership influençant l'engagement de plusieurs acteurs dans la réalisation du projet d'établissement, mais à des degrés divers. Un grand nombre ont impliqué les principaux acteurs de leur établissement d'enseignement dans toutes les étapes de la mise en œuvre du projet d'établissement, ont su convaincre des personnes récalcitrantes et ont engagé les parents et divers partenaires à participer. Cet engagement correspond à la description que Mintzberg (2019, p. 103) donne du leader, à savoir, « celui qui est responsable de la motivation, de l'affectation des personnels. Son leadership entraîne des relations significatives avec son équipe. Il est généralement suivi parce qu'il démontre un pouvoir charismatique ».

Cependant malgré toute la portée que les directions donnent à ce rôle, on ne peut affirmer que la perception de l'exercice du leadership au regard des besoins individuels et des buts de l'organisation dans le cadre des activités menées, se ressemble pour toutes les directions. Pour certaines directions de collèges ou de lycées, leurs qualités personnelles et leur leadership ont constitué une différence dans leur gestion du projet d'établissement et ont favorisé un engagement significatif avec les membres de leur personnel. Ce leadership « repose notamment sur la crédibilité de l'individu au regard de son entourage » comme le présentent Collerette, Lauzier et Schneider » (2013, p. 165). Ce rôle rassembleur a facilité des niveaux de participation active de la part des différents personnels dans les établissements d'enseignement. Réunir autour d'actions communes et partagées visant à mettre en œuvre un projet d'établissement favorisant la réussite des élèves autant avec le personnel à l'interne qu'avec les parents et les différents partenaires, a contribué à une participation active

de chacun et a mis en évidence le rôle important du leader chez les directions de collèges et lycées. Sans avoir précisé le style de leadership exercé par les directions de collèges et lycées, on voit poindre un leadership participatif chez certaines directions où le gestionnaire travaille en collaboration avec les différents acteurs de son organisation. Nous verrons plus loin comment le leadership pédagogique a pu émerger chez certaines directions de lycées qui ont développé et adapté ce type de leadership à une nouvelle situation pédagogique issue de la mise en place et du pilotage du projet d'établissement.

Dans les trois sous-rôles interpersonnels, celui de *gestionnaire de personnels* a été exercé par certaines directions dans des situations spécifiques favorisant une gestion adéquate des relations parfois conflictuelles, ce qui favorisait l'engagement de plusieurs enseignants dans le projet d'établissement tout en assurant un climat de travail positif dans l'établissement. En étant à l'écoute, en ayant des relations respectueuses avec le personnel, en sachant déléguer, en suscitant une mobilisation des acteurs dans de nouvelles situations, ces qualités ont fait ressortir chez les directions le souci de bien gérer leur personnel afin de les impliquer davantage dans la mise en œuvre du projet d'établissement. Tout en reconnaissant l'importance de relations harmonieuses lors du pilotage du projet d'établissement, nous ne pouvons affirmer que toutes les directions de collèges et lycées ont exercé ce rôle, les circonstances vécues dans chaque établissement étant fort différentes, nous pouvons constater que la gestion du personnel a varié d'un établissement à l'autre.

Des bonnes relations ont favorisé des partenariats nécessaires dans l'établissement d'enseignement, une gestion de personnel harmonieuse, et ont mis en place les conditions les plus pertinentes afin de réaliser le projet d'établissement. Les différentes façons de faire de ces directions confirment, la position de Weva (1994), sur les ressources humaines en tant qu'éléments déterminants de la qualité de

l'enseignement à cause du caractère humain des institutions éducatives. Les établissements scolaires sont essentiellement des institutions humaines à cause de la prédominance des interactions humaines qui caractérisent toutes les facettes de leurs opérations. La gestion du personnel est donc une fonction dont l'activité consiste à concevoir, planifier et superviser l'ensemble interdépendant et inter relié des activités visant l'utilisation efficace du personnel enseignant et non enseignant de l'école.

Les relations interpersonnelles chez les directions sont décrites par des comportements qui inspirent confiance, par des actions qui caractérisent la responsabilité, l'honnêteté, le respect et la justesse envers soi et envers les autres. Ce constat rejoint la pensée de Mintzberg (1984, 1975) qui souligne l'importance pour les dirigeants d'établir de bonnes relations interpersonnelles avec leur personnel. L'ensemble des directions de collèges et lycées reconnaissent l'importance de ce rôle interpersonnel, nos résultats témoignent de cet aspect, mais nos données ne nous permettent pas d'affirmer que ce rôle a été prédominant chez toutes les directions malgré toute l'importance que celles-ci lui accordent. Les directions de collèges et lycées ne nous ont pas partagé beaucoup de situations où elles pouvaient exercer ce rôle tout en reconnaissant son efficacité dans la gestion du projet d'établissement.

Le troisième sous-rôle, celui *d'agent de liaison* évoqué par certaines directions, n'est pas celui qui a attiré beaucoup d'attention, tout en étant déterminant dans le pilotage du projet d'établissement. Le réseau de nombreux partenaires constitue en soi un réseau d'échanges et de soutien nécessaire lors de toutes les étapes du projet d'établissement. Les partenaires financiers, les parents, les collègues des autres établissements sont des sources essentielles pour les directions de collèges et lycées, compte tenu des tâches à accomplir pour piloter le projet d'établissement et du manque souvent de financement pour réaliser ce dernier. Nos données concernant ce rôle ont fait ressortir l'apport nécessaire et incontournable des partenaires financiers

dans un ensemble d'activités mises en place dans le projet d'établissement où le financement venant du MEN n'était pas transmis dans l'établissement ou était insuffisant. D'autres partenaires, des collègues, des intervenants universitaires etc. ont été reconnus comme des collaborateurs clés dans le processus du diagnostic du projet d'établissement et même pour réaliser des activités priorisées dans le projet d'établissement. Quant aux parents, ils sont des partenaires indispensables à la réussite des élèves. Les résultats nous montrent comment ils participent dans le comité de gestion et vont même s'impliquer dans le collège et lycée pour soutenir la mise en place du projet d'établissement. Ce ne sont que quelques exemples où les directions comme agent de liaison exercent leur rôle dans le cadre du projet d'établissement.

Globalement, les directions de collèges et de lycées marocains ont maximisé leurs actions au niveau informationnel et interpersonnel, et ont mené à bien tout le processus d'élaboration et de mise en œuvre du projet d'établissement. Elles ont agi comme leader, gestionnaire de personnel, agent de liaison, pilote et diffuseur dans ce nouveau contexte de changements et certaines sont allées plus loin en agissant à la fois comme animateur, coordonnateur, mais aussi en exerçant certains rôles décisionnels, ce que nous présentons dans le texte qui suit.

Plusieurs directions de collèges et de lycées ont considéré les rôles interpersonnels au centre de leurs actions et des stratégies liées au pilotage du projet d'établissement, et nous ont confié que sans l'aspect relationnel, ils n'auraient pu découvrir toute l'importance de l'aspect informationnel. Ce qui rejoint ce que Kouzes et Posner (2003), qui nous précisaient que les relations humaines sont le moteur du leadership et ce dernier découle de la qualité des relations avec les autres. En ce sens, ils rejoignent Mintzberg (2019, p. 69) selon qui « les relations interpersonnelles font partie des rôles essentiels des dirigeants d'organisations ».

Malgré les actions positives décrites par les directions de collèges et de lycées, et la représentation plus claire de leurs rôles informationnels et interpersonnels qui sont prédominants, il reste néanmoins à s'assurer qu'au niveau des organes de gestion tels le conseil de gestion, le conseil pédagogique, les conseils d'établissement, où leur engagement est fondamental, nous pouvions constater une amélioration notable du fonctionnement comme le souhaitent les représentants du MEN dans le programme d'urgence 2009-2012 et ainsi favoriser une plus grande efficacité dans l'exercice de leurs rôles. Cette amélioration notoire ne pourra se faire sans offrir aux gestionnaires concernés une formation qualifiante, utile et pertinente et aussi une formation continue visant à renforcer leurs compétences, leur permettant ainsi d'optimiser la mobilisation de leurs rôles.

6.2.1.3 Les rôles décisionnels

Les rôles informationnels et interpersonnels traduisent une représentation de la réalité des directions rencontrées. Nos résultats indiquent que la dimension humaine est davantage représentée dans le discours des participants et cet aspect s'identifie au noyau central des représentations sociales de ces derniers. Le noyau central des représentations sociales des rôles informationnels et interpersonnels de la direction d'établissement d'enseignement fait ressortir cette spécificité. Les éléments périphériques, quant à eux, sont constitués de passages significatifs qui sont en lien avec les dimensions pédagogique et administrative. Cette observation rejoint ce que Payette (1997) met de l'avant lorsqu'il écrit que le noyau central en gestion est constitué des qualités personnelles de celles et ceux qui remplissent ce rôle ; par conséquent il y a et il y aura toujours des personnes qui deviennent d'excellents gestionnaires sans aucun diplôme ni aucune formation en management. La gestion n'est ni un métier, ni un art, ni une science, ni une profession. Gérer, c'est accepter de

jouer un rôle social dans une organisation. C'est pourquoi des différences notables sont présentes dans l'exercice des rôles interpersonnels. Nous avons vu comment les directions de collèges et lycées se représentaient les rôles informationnels et interpersonnels et nous sommes à même de constater que les qualités personnelles et les aptitudes aux relations interpersonnelles influencent considérablement la gestion du projet d'établissement et les rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement.

Une troisième catégorie de rôles selon le cadre conceptuel présenté au chapitre III décrit des activités liées à la prise de décisions, à la tenue des réunions servant à établir des stratégies, à résoudre des problèmes ou à négocier avec certains partenaires comme le décrit Mintzberg (2019, p. 87), ce sont les *rôles décisionnels.* C'est une partie cruciale du travail des directions et pour ce faire, celle-ci doit détenir une autorité formelle qui lui permettra de s'engager dans un processus stratégique en tenant compte des informations recueillies, des valeurs de l'organisation. Certaines de ces tâches concernent tout l'aspect du développement du projet d'établissement ainsi que la répartition des ressources financières et humaines requises.

Nos résultats ne nous permettent pas de dire que ces rôles ont été prédominants chez les directions de collèges et lycées. Nous constatons que peu de directions ont développé plusieurs actions ou stratégies favorisant l'exercice de leurs rôles décisionnels, et plus précisément dans la sphère pédagogique en lien avec le projet d'établissement, ce qui aurait nécessité des stratégies innovantes afin de résoudre de nouveaux problèmes. Cependant, nous pouvons observer que plusieurs directions, lors de réunions avec les différents comités et conseils où ils participaient, ont pris des décisions engageant les actions à mettre en œuvre dans le projet d'établissement.

Un autre obstacle s'est présenté aux directions dans la mobilisation de leurs rôles décisionnels, à savoir le peu de marge de manœuvre qu'elles détiennent dans leur processus décisionnel. Tout en étant responsable du pilotage du projet d'établissement, de la reddition de comptes qui s'y rattache, la direction de collège et lycées dispose de peu de flexibilité dans les décisions concernant la gestion des personnels et de la pédagogie. Cet aspect, jumelé à la complexification des tâches, est apparu relié à un aspect de la limite d'autorité dont disposaient les directions pour rallier tous les enseignants au projet d'établissement.

Ces résultats se rapprochent de ce que Loubes (1997) propose comme caractéristique s'exprimant sur le rôle décisionnel à savoir qu'elle concerne l'impact particulièrement dans les situations qui concernent le personnel. Pour certaines directions, malgré le peu de marge de manœuvre, des tâches pédagogiques peu définies, elles ont dépassé le simple cadre administratif de la gestion de projet et ont mobilisé des rôles interpersonnels, mais surtout décisionnels dans la sphère pédagogique. Ce sont les rôles émergents. Dans la deuxième sous-section, nous présentons ces nouveaux rôles des directions de collèges et de lycées marocains qui viennent rompre avec l'aspect traditionnel de la direction chez ces gestionnaires.

En résumé les directions de collèges et lycées ont mobilisé deux catégories de rôles que nous pouvons qualifier de prédominants, les rôles informationnels et interpersonnels faisant partie de façon générale de la gestion du projet d'établissement. Par ailleurs chez les sous-rôles qui s'y rattachent, nous pouvons observer des différences notables lors de la mobilisation des rôles dans le cadre du pilotage du projet d'établissement faisant ressortir ainsi les nombreuses distinctions dans l'exercice de ces sous-rôles et la représentation différente chez les directions.

6.2.1.4 Les rôles multidimensionnels

Les rôles représentés par les directions de collège et lycée selon le modèle conceptuel de Mintzberg avaient une nature unidimensionnelle, mais la fonction des gestionnaires d'établissement d'enseignement présente aussi des rôles multidimensionnels répertoriés chez l'ensemble des directions qui rejoignent les rôles informationnels, interpersonnels et même décisionnels, il s'agit des rôles d'animateur, d'organisateur d'activités étudiantes et de coordonnateur.

Nos résultats mettent en évidence ces trois rôles. L'animateur, lors de réunions, dans des comités et conseils, favorise les échanges entre les participants, apporte les informations pertinentes lors de l'élaboration du projet d'établissement, recueille les données nécessaires et assure un bon climat de travail. L'organisateur d'activités met en œuvre les actions priorisées dans le projet d'établissement et pour ce faire requiert des rôles informationnels et interpersonnels.

Quant au coordonnateur, il favorise le travail d'équipe, dynamise les actions entre acteurs et partenaires, etc. Le projet d'établissement nécessite de former des groupes et des comités qui se partagent les responsabilités. Ceci garantit la réalisation de chaque activité dans les délais prévus en vue de faciliter le fonctionnement du système scolaire (Bejjani, 2009). Cette délégation s'accompagne de la coordination d'un ensemble d'activités de la part des directions ce qui favorise une approche participative en prenant en considération l'avis des membres de la communauté éducative. C'est pourquoi la démarche du projet d'établissement, la coordination qui en est faite nécessite une planification, une réflexion sur les actions choisies et entreprises ainsi qu'un esprit d'équipe afin d'améliorer la pratique. Malgré la représentation de ces rôles par la majorité des directions, nous constatons de nombreuses distinctions dans l'exercice de ces derniers selon les tâches accomplies et

la marge de manœuvre dont disposent les directions. Les données recueillies ne nous fournissent pas des données comparatives claires qui nous permettraient de distinguer de façon significative ces rôles et d'affirmer qu'ils sont prédominants en mobilisant les mêmes rôles informationnels et interpersonnels dans le cadre des activités menées.

Conséquemment comme ces rôles secondaires varient selon les individus, nous pouvons observer que les rôles informationnels et interpersonnels bien définis constituent une représentation plus exacte des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées.

6.2.1.5 Les rôles émergents

Le projet d'établissement est un moteur de l'innovation pédagogique dans les établissements où il est mis en œuvre et l'amélioration des apprentissages des élèves constitue un grand défi pour les organisations scolaires. La démarche adoptée a nécessité changement et même transformation surtout dans la sphère pédagogique.

Un nouveau modèle de gestion s'est imposé par le pilotage du projet d'établissement et cette approche récente, dans un contexte éducatif marocain en évolution, a exigé de la part des directions de collèges et de lycées d'assurer différents rôles, comme nous l'avons présenté précédemment. De nouvelles dimensions en divergence avec leurs rôles traditionnels précédents ont suscité l'apport de rôles émergents qui ont eu un impact sur toute la gestion pédagogique du projet d'établissement dans certains établissements d'enseignement.

Le conseil supérieur de l'éducation du Maroc, dans son évaluation du plan d'urgence (2008), avait fait trois recommandations afin de donner une réelle opportunité

d'inscrire durablement l'école marocaine dans le chemin de la qualité et la réussite. Ces dernières ont déjà était été présentées au début de cette recherche. Cependant, notons la valeur accordée surtout au leadership efficace dans une gestion rationnelle, de même qu'au développement de la capacité de mobiliser dans un cadre de changement.

Ces recommandations fort pertinentes se sont traduites pour la plupart dans les différentes phases de gestion du projet d'établissement et ont engagé les directions dans une mobilisation de nouveaux rôles, notamment des rôles liés aux aspects pédagogiques de la gestion du projet d'établissement. Elles ont aussi favorisé de la part de la direction d'agir comme leader, rassembleur, permettant ainsi aux différents acteurs d'adhérer au projet d'établissement, même si cette recommandation n'a pas encore été appliquée dans tous les établissements concernés selon les données recueillies dans notre recherche. Cette optique consentie par les acteurs est en accord avec ce que Collerette et al. (2013, p. 165) indiquent, à savoir qu'« introduire un changement implique que les gestionnaires auront à influencer des personnes et cette influence s'exprimera dans le processus décisionnel de leur approche » et dans leur leadership ce qui dépassera le fait seulement d'exercer les rôles prédominants identifiés précédemment.

Si d'un côté les rôles secondaires varient d'une direction à l'autre, il n'en demeure pas moins que pour un grand nombre de directions, piloter un projet d'établissement exige d'exercer et mobiliser plusieurs rôles, dont certains sont reliés à la gestion pédagogique. Ces rôles sont nouveaux dans le contexte actuel de l'établissement d'enseignement marocain et ne sont pas tous exercés par les directions de collège et lycées, car ils sont étroitement associés à un changement pédagogique dont les principaux acteurs n'ont pas totalement intégré ce changement dans leur fonction de direction. Il s'agit :

- L’agent de changement
- Le leader pédagogique
- Le superviseur pédagogique

6.2.1.5.1 L’agent de changement

L’introduction de la mise en place du projet d’établissement constitue en soi un véritable changement dans l’école marocaine et ce dernier a demandé une nouvelle posture dans l’exercice du leadership des directions. Sans se substituer aux rôles des inspecteurs, plusieurs parmi elles se sont engagées dans ce changement. Pour les directions engagées dans ce rôle pédagogique attribué dans les documents du MEN et différent de celui de l’inspecteur, se greffent le développement d’une vision pédagogique ainsi que des activités qui y sont reliées.

Donner une vision pédagogique, la partager avec tous les acteurs de son établissement d’enseignement, traduit les premières étapes d’un changement majeur dans les rôles mobilisés par les directions. Sans exercer un véritable leadership transformationnel, souvent rencontré lors de changements organisationnels où les liens hiérarchiques peuvent varier, les directions ont joué divers rôles d’agent de changement. Notons principalement ceux d’initiateurs, de concepteurs, d’exécutants, d’évaluateurs comme le précise Collerette (2013) dans ses écrits. Dans le premier rôle d’agent de changement, les directions de collèges et de lycées marocains ont engagé des actions en vue d’apporter un changement dans l’amélioration des apprentissages des élèves. Comme concepteur, elles ont procédé à la mise en œuvre du projet d’établissement après avoir établi la priorisation des activités en concertation avec le personnel pédagogique de leur établissement. Lors de la mise en œuvre, comme exécutant, elles se sont assurées que les enseignants apportaient des modifications significatives dans

leur enseignement afin d'améliorer la réussite des élèves, et enfin, comme évaluateur, elles ont évalué le projet d'établissement avec tous les acteurs impliqués, mais ont aussi soumis leur évaluation aux autorités concernées.

Cette modulation du rôle d'agent de changement n'a pas été exercée seulement par la direction, mais par plusieurs acteurs impliqués dans tout le processus relié au projet d'établissement, c'est-à-dire les membres des conseils de gestion, des conseils pédagogiques, des conseils d'établissement, les enseignants et même les élèves. Cependant, nous notons que ce rôle émergent n'était pas présent chez toutes les directions rencontrées comme nous l'avons souligné précédemment. Plusieurs directions ont fait face à certains obstacles dans l'exercice de ce nouveau rôle. Le manque d'appropriation du projet d'établissement par certains enseignants, le manque de formation de ces derniers, la résistance à ce changement par d'autres acteurs à la fois à l'interne et à l'externe de l'établissement d'enseignement, la non maîtrise des compétences exigées pour gérer un tel changement, pour ne citer que ces quelques difficultés, ont eu un impact sur le développement du rôle d'agent de changement par la direction au projet d'établissement. C'est pourquoi on ne peut affirmer que ce rôle secondaire ait pu se déployer complètement lors du pilotage du projet d'établissement, seules quelques directions de lycées ont considéré avoir exercé ce rôle plus amplement dans le cadre de ce changement.

6.2.1.5.2 Le leader pédagogique

Procéder à un nouveau changement ciblant l'amélioration des apprentissages des élèves par la gestion efficace du projet d'établissement requiert un certain leadership, comme l'ont souligné précédemment plusieurs directions. Afin de motiver les différents acteurs impliqués dans une action pédagogique concertée, les directions ont

reconnu qu'elles devaient posséder des qualités, des capacités et des compétences pour mener à bien le projet d'établissement, mais certaines sont allées plus loin en reconnaissant qu'elles devaient intervenir auprès des enseignants afin d'améliorer les pratiques éducatives et qu'à ce titre, elles pouvaient exercer un leadership pédagogique. Ce type de leadership spécifiquement appliqué dans des établissements d'enseignement reste encore un concept qui peut manquer de clarté ou est sujet à une subjectivité liée à la représentation que peut se faire chaque direction, selon une recension d'écrits faite par Leithwood, Jantz et Steinbach (1999).

Dans notre recherche, le concept de leadership pédagogique n'est pas encore suffisamment bien conceptualisé par les acteurs concernés et constitue un nouveau rôle en émergence et en développement. Nous observons que certaines directions de lycées démontrent des capacités à mobiliser ce rôle le trouvant essentiel dans la gestion pédagogique du projet d'établissement. Cependant les données recueillies tendent à montrer selon leur perception que la plupart des directions ne disposent pas de toutes les compétences requises pour faire face à ce processus de changement et cela se traduit dans la représentation de leur rôle de leader pédagogique. Une rupture presque totale avec leurs pratiques habituelles amène quelquefois des tâtonnements et des hésitations à adopter de nouveaux rôles. À cette limite plus personnelle, s'ajoute aussi celle reliée à l'autorité dont disposent les directions étant dans une posture parfois inconfortable avec les rôles exercés par les inspecteurs responsables de l'évaluation pédagogique dans la classe.

Dans notre étude, puisque plusieurs directions en sont encore aux balbutiements du développement de leur leadership pédagogique, certaines d'entre elles faisaient surtout de l'accompagnement pédagogique, ce qui ne nécessite pas de choix pédagogiques précis à mettre en œuvre. Tout en reconnaissant l'importance d'exercer ce rôle, plusieurs obstacles les empêchent de l'assumer dans sa plénitude. Notons

ceux dont elles nous ont parlés, à savoir leur statut dans l'établissement d'enseignement, leur expertise liée à tous les aspects pédagogiques, les exigences administratives de leur supérieur, sans compter les défis inhérents aux nouvelles tâches plus complexes dans le cadre de la réforme, etc., car pour assurer ce rôle central dans la gestion du projet d'établissement, les directions doivent démontrer des compétences reliées à la gestion pédagogique et ces compétences ne sont pas encore totalement développées chez les directions rencontrées. Il faut aussi reconnaître que toute crédibilité de la direction est souvent reliée au poste qu'elle occupe. Actuellement, elles sont des enseignants principaux et selon les politiques en place, le MEN n'a pas encore reconnu officiellement un statut différent aux directions de collèges et lycées, ce qui les place dans une situation parfois inconfortable face aux enseignants.

Le leadership pédagogique se traduit parfois à travers une collégialité pédagogique qui laisse place au professionnalisme de la direction d'établissement d'enseignement et des enseignants, lesquels participent au processus décisionnel en mettant à profit leur expertise liée à leurs compétences professionnelles. Cependant, dans le cadre de notre recherche, bien que les compétences des directions aient été citées comme centrales dans le développement de leur leadership, actuellement, celles-ci ne font pas partie d'aucune formation spécifique à court terme, même si elles sont requises dans l'implantation d'un changement majeur comme celui de l'exercice du rôle de leader pédagogique.

Pour exercer le rôle de leader pédagogique et conduire un processus de changement qui implique de manière pérenne la participation de tous les acteurs concernés dans la communauté éducative, il faut s'assurer du développement des capacités et des compétences des directions concernées, mais aussi de leur pouvoir d'agir afin d'améliorer la qualité de l'enseignement dans la classe. Dans cette même perspective,

Gather-Thurler (2010) fait remarquer l'importance accordée au leadership pédagogique en précisant que les directions doivent accorder la priorité à ce rôle et cela de façon presque identique chez chaque direction. Car ce rôle de composition et de chef d'orchestre favorise l'harmonisation des pratiques professionnelles et pédagogiques.

La direction, en tant que leader pédagogique, doit avoir une bonne expertise de l'ensemble du curriculum, afin d'assurer une appréciation de l'enseignement donné et de pouvoir en discuter pour assurer une bonne régulation dans le projet d'établissement. Plusieurs directions ont indiqué que cet aspect pouvait parfois leur poser problème, car elles ne considèrent pas maîtriser toutes les connaissances curriculaires. Le développement de ces connaissances et des connaissances pédagogiques exige l'engagement de la direction dans son propre développement professionnel, mais aussi dans celui des enseignants. Les directions de collèges et lycées doivent maîtriser ces éléments clés du projet d'établissement afin d'en faire un suivi efficace. Cependant, dans la situation actuelle, il est à noter que ce dernier aspect, relève plus des inspecteurs et vient confronter l'exercice du rôle de leader pédagogique.

Cependant, le processus relié à une supervision pédagogique favorisant des échanges multiples et des questionnements pertinents, et la compréhension de processus méthodologiques et pédagogiques font partie, pour quelques directions de lycées, des atouts nécessaires à l'exercice de leur leadership pédagogique. Le leadership pédagogique des directions de collèges et de lycées marocains est donc une pièce centrale du processus de transformation des établissements concernés dans la visée d'une meilleure réussite des élèves et l'amélioration de la qualité de l'enseignement passera précisément par la mise en place d'une **supervision pédagogique** assurée par la direction afin d'apporter une meilleure cohérence dans les pratiques pédagogiques.

Nos résultats ne présentent pas l'exercice du rôle de leader pédagogique dans toutes ses dimensions et surtout en ce qui concerne l'instauration d'une supervision pédagogique officielle en lien avec les résultats désirés dans le projet d'établissement. Il reste à préciser la délimitation entre le rôle pédagogique exercé par la direction de collège et lycée au regard du projet d'établissement et celui de l'inspecteur si on veut s'assurer à la fois de l'exercice du rôle de leader pédagogique et d'une bonne supervision pédagogique.

Le rôle de leader pédagogique reste un rôle en émergence, de même que celui d'agent de changement et de superviseur pédagogique car il est peu ou pas représenté chez plusieurs directions de collège et lycée marocains, les directions de collèges et lycées faisant surtout de l'accompagnement pédagogique, tel que présenté dans le Tableau 5.3. Les données tendent à montrer que le rôle se construit non seulement à partir des attentes et des perceptions des acteurs du milieu, mais aussi de façon significative à partir des croyances, des visées, des perceptions de l'individu au regard de son propre rôle dans la sphère pédagogique du projet d'établissement.

Conséquemment, même si d'un côté les rôles secondaires varient d'un répondant à un autre, il n'en demeure pas moins que les directions de collèges et lycées ne se définissent pas seulement par la mobilisation des rôles prédominants exercés, mais aussi par des rôles secondaires en émergence. Ils reconnaissent que le pilotage du projet d'établissement requiert des rôles reliés à la gestion pédagogique, puisque certaines directions des écoles primaires sont déjà engagées dans l'exercice de ces rôles, mais que ce processus est évolutif et dépendra de plusieurs conditions pour la direction de collèges et lycées. Nos résultats mettent en lumière que les directions de collèges et lycées, malgré les obstacles présents, sont engagés dans un processus de mobilisation de tous les rôles requis dans le pilotage du projet d'établissement.

Afin de mettre en place les meilleures conditions permettant d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants en lien avec les apprentissages des élèves, il sera essentiel de rationaliser la gestion pédagogique du projet d'établissement afin de rendre la pratique plus claire et moins intuitive et ainsi favoriser le développement de l'innovation pédagogique. Le Plan d'urgence souhaite un renforcement des compétences de tout le personnel de l'établissement d'enseignement et considère la formation continue et la formation qualifiante pour les directions comme incontournables. La gestion du projet d'établissement et la mobilisation de l'ensemble des rôles exercés par les directions de collèges et lycées marocains met en évidence cette facette de la réforme amorcée au Maroc dans son système éducatif.

6.2.1.6 Les conditions et défis

La gestion du projet d'établissement a requis une méthodologie précise de la part des directions de collèges et de lycées, développée différemment dans les différents établissements ; une mobilisation de rôles essentiels divers liés aux tâches, parfois complexes, inhérentes au pilotage du projet d'établissement et des conditions nécessaires à la mise en place d'un projet d'établissement.

Ces conditions se situent à différents paliers dans tout le processus du pilotage du projet d'établissement. Certaines se trouvent liées à l'établissement lui-même, d'autres au niveau de la direction qui exerce et a mobilisé certains rôles, d'autres encore au niveau institutionnel. Ces conditions viennent appuyer les directions dans le développement de leurs compétences afin d'assurer un espace de bonnes pratiques professionnelles.

6.2.1.6.1 Au niveau de l'établissement

L'application du modèle du projet d'établissement plaçant en évidence les rôles des différents acteurs, autant ceux des différents conseils et comités que ceux de la direction, des enseignants et des autres intervenants, devrait permettre de mettre en place un type de gestion efficace afin de maîtriser tous les aspects liés au projet d'établissement. Autour du projet d'établissement se développent une gestion participative assurant une communication efficace et une prise de décision adéquate en lien avec les objectifs poursuivis. Cependant, cette harmonisation des pratiques pédagogiques et de gestion n'est pas encore totalement arrimée pour assurer une amélioration notable des apprentissages des élèves au Maroc.

Pourtant, la direction d'établissement d'enseignement a un rôle essentiel dans la définition du projet et dans sa conduite. La définition du projet qu'il propose à l'établissement s'appuie sur une vision de l'avenir, à la fois fondée sur les valeurs partagées et en rupture avec les traditions. Dans la conduite du projet, il doit anticiper et préparer chacun aux changements pour éviter la surprise et le désengagement qui peut en résulter. Il doit être pragmatique, s'adapter aux réalités et trouver des compromis comme le précise l'UNESCO (2006).

Le grand défi des directions de ces établissements se situe à plusieurs niveaux dans l'établissement. Un de ceux-là est de convaincre, de mobiliser les enseignants à intégrer de façon coordonnée le projet d'établissement dans la classe. Cette intégration ne se fait pas sans résistance, car elle constitue en soi un très grand changement dans les pratiques d'enseignement et elle demande une coordination entre les interventions ponctuelles des inspecteurs et leurs connaissances des projets des établissements d'enseignement visités.

Un autre défi concerne l'exercice du rôle de leader qui peut être déployé dans différentes actions que mènent les directions de collèges et de lycées. Comme plusieurs rôles sont mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement, la précision quant aux tâches qui y sont rattachées, aux responsabilités de chacun peut constituer une condition favorable à la mise en œuvre efficace du projet d'établissement.

Néanmoins, le climat organisationnel, souligné par plusieurs directions, reste un élément clé favorisant la mise en œuvre du projet d'établissement, car il suscite une meilleure adhésion aux actions et activités à mettre en place favorisant l'amélioration des apprentissages. Cette condition soulignée par plusieurs directions constitue en soi un facteur essentiel à un contexte participatif, collaboratif, où plusieurs équipes travaillent en synergie à mettre en place les meilleures pratiques sources des facteurs influençant la réussite des élèves et ainsi participées harmonieusement à un changement organisationnel adéquat.

Les résultats scolaires ne sont pas seulement imputables aux caractéristiques individuelles et familiales des élèves, mais sont également influencés par le climat scolaire au sein des établissements éducatifs. En effet, le climat scolaire est reconnu pour avoir un effet important tant sur les apprentissages des élèves que sur la qualité de vie au sein de l'école, aussi bien pour les professionnels que pour les élèves. Certaines études démontrent en effet le lien significatif qui existe entre le climat organisationnel et affectif de l'école et le rendement scolaire. Le climat scolaire est déterminé par de multiples variables comme les conditions de travail dans leur ensemble, le type de leadership exercé par la direction, et le dynamisme de l'école. Le climat créé dépend beaucoup de la volonté de l'équipe de direction d'entretenir un climat de confiance dans les échanges au sein de l'établissement, l'instauration et le maintien de relations de qualité entre les différents acteurs qui fréquentent l'établissement (personnel, élèves, parents, partenaires).

6.2.1.6.2 Au niveau de la direction

Afin de piloter adéquatement le projet d'établissement dans toutes ses dimensions, les directions d'établissements d'enseignement rencontrées nous ont fait savoir que leur formation en gestion, concernant autant l'aspect administratif, relationnel que pédagogique, n'était pas suffisante. La formation d'un gestionnaire requiert un développement de compétences qui ferait actuellement défaut, car l'accès au poste de direction de collège ou de lycée ne requiert pas une formation spécifique en gestion de l'éducation.

Cette situation a parfois placé certaines directions dans une position où leur crédibilité était mise en jeu, venant ainsi fragiliser la confiance dans l'importance de leurs actions à toutes les étapes nécessaires pour mener à bien le projet d'établissement.

De plus le pilotage du projet d'établissement a requis des qualités de leur part, des habiletés essentielles dans la mobilisation de plusieurs rôles qu'elles ont exercés sans toutefois disposer d'une formation adéquate, ce qui a suscité chez certaines, un niveau de créativité hautement développé. Quelques-unes ont eu recours à des échanges entre collègues afin d'enrichir leur gestion du projet d'établissement et certaines ont fait de l'autoformation en consultant plusieurs ressources pertinentes. Mais toutes ont reconnu comme incontournable de disposer de formations continues afin de développer ou d'améliorer leurs compétences, et surtout d'assurer une gestion efficace de toutes les phases du projet d'établissement.

Mieux former les directions, surtout par la formation continue, dans plusieurs sphères de la gestion, celle du personnel, des finances, de la pédagogie etc., afin de leur permettre de maîtriser le processus et les outils inhérents au pilotage du projet

d'établissement. Leur donner de la formation en gestion, plus précisément en gestion pédagogique afin de mobiliser tous leurs rôles et d'exécuter toutes les tâches inhérentes au projet d'établissement. C'est dans cette direction que va le MEN en s'engageant à mieux valoriser les personnels des établissements d'enseignement et en reconnaissant que ces principaux acteurs ne peuvent être encouragés à prendre des initiatives s'ils ne disposent pas de formation adéquate. Aujourd'hui il est plus que nécessaire de valoriser la responsabilisation dans le travail d'équipe surtout au niveau des directions et des enseignants avec un soutien fort de leur direction provinciale et de leur AREF. Le personnel de gestion nécessaire mis à la disposition des établissements devront être dotés de compétences leur permettant d'utiliser adéquatement des outils de pilotage opérationnel performants dans le cadre du projet d'établissement. Une formation continue pertinente sera un incontournable.

6.2.1.6.3 Au niveau institutionnel

La décentralisation des activités éducatives du ministère de l'Éducation nationale jusque dans l'établissement d'enseignement a précisé certaines activités devant être menées dans l'établissement, sans toutefois indiquer de façon claire les rôles et les responsabilités de chacun au regard du projet d'établissement. Il serait nécessaire que le Ministère de l'éducation puisse préciser le degré d'autonomie dont dispose les directions afin de développer et maintenir tous les objectifs concernant la réussite des élèves. L'autonomie plus grande dédiée aux établissements d'enseignement et à leur direction viendrait renforcer les rôles au niveau relationnel et décisionnel, et permettrait ainsi de contribuer à créer des conditions favorables à la mise en œuvre du projet d'établissement impliquant les différents acteurs dans toutes les phases du changement, répondant ainsi aux spécificités vécues dans les différents établissements d'enseignement.

En l'absence d'une gestion pédagogique cohérente et d'enseignants qualifiés, il pourrait être difficile de poursuivre une mission éducative visant l'amélioration des apprentissages des élèves dans les collèges et les lycées marocains, qu'ils soient situés en milieu urbain ou rural, d'où l'importance de parachever la décentralisation assurant un transfert de la gestion des ressources humaines aux Académies qui pourrait leur permettre une gestion des ressources humaines et financières plus efficace tout en précisant les rôles et responsabilités des directions d'établissement d'enseignement, les distinguant de ceux et celles des inspecteurs.

CONCLUSION

Le système éducatif marocain vit depuis plusieurs années une importante réforme caractérisée à la fois par le désir d'amélioration de la qualité d'éducation, par l'implantation d'une décentralisation de certaines activités jusque dans l'école. Dans les recherches qui se sont intéressées à la réforme de l'école publique marocaine, plusieurs portaient sur la structure et le fonctionnement du MEN et de ses différentes directions centrales ou sur les acteurs importants dans les universités marocaines, mais nous avons constaté que très peu ont porté sur les activités menées par les acteurs principaux, c'est à dire les directions d'établissement d'enseignement face aux orientations de cette réforme et notamment en ce qui concerne le pilotage du projet d'établissement. Dans notre recension des écrits nous avons pris connaissance d'études faites dans les pays occidentaux sur des problématiques semblables mais à notre connaissance aucune dans un pays comme le Maroc. La présente recherche avait pour but de décrire la représentation des rôles mobilisés chez les directions de collège et lycées marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement, d'analyser les écarts, s'il y avait lieu, entre les différentes représentations des rôles dans les trois académies régionales d'éducation et formation (AREF) visitées afin de dégager les aspects qui apporteront des modifications dans les nouvelles pratiques de gestion et enfin de formuler de nouvelles propositions concernant l'exercice des rôles chez les directions d'établissement d'enseignement marocains dans le cadre de la gestion pédagogique. Dans la première partie de la conclusion, nous résumerons brièvement toute la démarche suivie en faisant des liens avec les éléments clés du contexte, de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie choisie. Suivra un résumé des principaux résultats obtenus et nous terminerons par diverses

contributions pour des futures recherches tout en précisant certaines limites à notre recherche.

Concernant le contexte, la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie

L'ambitieuse réforme amorcée par le Maroc s'est traduite par l'élaboration de deux documents officiels : la Charte de l'Éducation et le Plan d'urgence qui sont venus mettre de l'avant une nouvelle vision, traçant ainsi les grandes orientations afin d'introduire des changements planifiés concernant plusieurs aspects du système éducatif. Ces deux piliers documentaires ont précisé des choix stratégiques et des actions à entreprendre qui se sont déployées jusque dans l'établissement d'enseignement afin d'améliorer la gouvernance des milieux scolaires.

La conduite du changement indispensable en vue de mettre en place les chantiers de la réforme a placé au centre de l'établissement d'enseignement, le projet d'établissement, et en choisissant de le faire, le MEN a donné plus de responsabilités à la direction de l'établissement. C'est dans ce cadre de transformations que la direction d'établissement d'enseignement a été impliquée comme pilier central du pilotage du projet d'établissement. Dans notre étude nous ne nous sommes pas attardées à l'analyse des types de projets d'établissement, nous nous sommes concentrés surtout sur le processus de gestion employé par les directions de collèges et lycées marocains au regard des activités qu'elles ont déployées, des tâches accomplies et des rôles qu'elles ont mobilisés.

Afin d'assurer une vision claire du projet d'établissement, d'exercer des rôles exigeant des capacités et diverses compétences, les directions de collèges et lycées rencontrées avec peu ou pas de formation en gestion, surtout en gestion pédagogique

devaient relever le grand défi de piloter un projet d'établissement dans un contexte où les directives générales, les orientations étaient présentes, mais pas la démarche opérationnelle.

Au niveau théorique et conceptuel, la théorie des rôles et plus particulièrement celle de Katz et Kahn (1978) a servi au départ et leur modèle a été mis en perspective et complété par les approches de Silverman (1973) et de Crozier et Friedberg (1977). Comme le rôle se définit, d'une part, par les comportements adoptés par l'acteur principal et, d'autre part, par l'ensemble des attentes incluant celles de son propre rôle, il nous est apparu important de préciser les catégories de rôles exercés et mobilisés par ces directions en nous référant au modèle conceptuel de Mintzberg qui se rapprochait des tâches accomplies et des rôles exercés et mobilisés dans le cadre du pilotage du projet d'établissement.

À celui de rôle s'est ajouté celui de la représentation et plus précisément celui de la représentation sociale. Pour bien clarifier ce concept, nous nous sommes référés à la théorie du noyau central d'Abric (1997) qui nous a permis de mieux l'illustrer en lien avec celui du rôle. Les représentations, lorsque confrontées à une réalité, qui sont situées ici dans le cadre des activités menées par les directions lors du pilotage du projet d'établissement, se transforment et peuvent conduire à un changement de position à l'égard de cette réalité perçue par les directions. Cela suggère que, selon des conditions mises en place, les représentations peuvent être à nouveau modifiées et c'est ce qu'on a pu constater dans les représentations des rôles mobilisées par les différentes directions de collèges et lycées.

Le projet d'établissement constitue un concept clé. La littérature occidentale nous présente ce concept sous différents vocables comme projet éducatif ou projet

pédagogique ou projet d'activités pédagogiques. Une définition précise en présentant les différentes tâches inhérentes à la gestion de celui-ci, a mieux clarifié le concept.

La méthodologie retenue a été qualitative et s'inscrivait dans une perspective interprétative. Elle visait à se rapprocher de la réalité des individus pour comprendre leur situation plutôt que l'expliquer par des relations de cause à effet. Nous avons opté pour ce choix, étant donné que le sujet était relativement nouveau et que le contexte de changement était très jeune. L'échantillon était diversifié : il se composait d'hommes (plus nombreux) et de femmes ayant une expérience dans la fonction et ayant mené l'élaboration d'un projet d'établissement depuis au moins trois ans. Les participants venaient de collèges et lycées situés dans des milieux urbains, semi-urbains et ruraux. La collecte de données s'est effectuée en deux phases : les entrevues individuelles ont été réalisées au Maroc. Il s'agissait d'entrevues semi-structurées d'environ une heure. Le codage des entrevues s'est fait à partir du logiciel NVIVO 11. Par la suite, une première étape du traitement des données a consisté à analyser le sens de chaque entrevue afin de mettre en évidence, les tâches accomplies dans le projet d'établissement, la représentation des rôles. La deuxième étape a été de réaliser une synthèse pour chacun des thèmes de recherche. Par la suite nous avons procédé à une analyse plus fine. Les résultats ont été présentés au Chapitre V.

Les résultats

Le pilotage du projet d'établissement nécessitait de mettre en place une démarche opérationnelle précise tout en respectant les directives émises dans les documents officiels du MEN. Dans notre étude, nous avons constaté que la méthode É.P.A.R. était présentée de façon générale et ne comportait pas de tâches et d'activités bien définies dans les documents officiels tout en ayant été suivi par toutes les directions.

C'est pourquoi la gestion du projet d'établissement dans toutes ces étapes a nécessité une approche fonctionnelle et d'analyse de situations spécifique pour chaque direction afin de bien cerner les activités à mener. Nous avons pu constater que les tâches de gestion du projet d'établissement sont fort différentes d'un établissement à l'autre, en concordance avec la SNPE qui reconnaît à chaque établissement une spécificité dans les choix pédagogiques du projet d'établissement. En reconnaissant l'autonomie de chaque établissement de mener le pilotage de son propre projet d'établissement, la SNPE a admis que toutes les tâches à mettre en place et tous les rôles mobilisés se feraient différemment chez chaque direction concernée. Cependant notre étude ne nous a pas permis de faire des analyses comparatives entre les divers établissements afin de faire ressortir tous les nuances de la mise en œuvre du projet d'établissement, nous nous sommes concentrés surtout sur la représentation des rôles mobilisés par ces directions.

Les représentations sociales des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées marocains ont contribué dans un premier temps de mieux cerner l'approche choisie pour mener à bien le projet d'établissement et de constater comment les directions rencontrées se représentaient leurs rôles lors du pilotage du projet d'établissement. Les variétés de tâches, le contexte de décentralisation, de consultation inhérent à la mise en œuvre du projet d'établissement ont mis en évidence la prédominance de certains rôles *informationnels* et r*elationnels* autant pour les directions de collèges que de lycées, mais très peu au niveau *décisionnel*. Pourtant ces derniers sont liés aux décisions importantes prises par les directions. Ils permettent de tenir des réunions, tel que présenté dans le chapitre V, mais aussi d'élaborer de nouvelles stratégies, de résoudre différents problèmes, etc. Selon nos données, nous avons pu constater que ces rôles étaient restreints dans leur action pour la plupart des directions. Ainsi il a été mis en évidence que le statut officiel des directions non reconnu comme autorité légale leur attribuant des pouvoirs et des

responsabilités définies dans la gestion de leur établissement, un manque de marge de manœuvre et aussi le peu de formation en gestion ont été des facteurs qui ont limité l'action de ces rôles, les reconnaissant pourtant comme prédominants lors du pilotage du projet d'établissement et comme rôles majeurs pour les gestionnaires.

Les distinctions que nous avons pu noter, se situent au niveau des sous-rôles exercés lors du pilotage du projet d'établissement, notamment en ce qui concerne le rôle de leader, d'agent de liaison, de gestionnaire de personnel. Ces rôles ont été mobilisés de façon différente selon la représentation que chaque direction s'en faisait et selon leur contexte et leur réalité. Tout en reconnaissant l'importance de mobiliser ces rôles, les directions de collèges et lycées ont reconnu que leur représentation pouvait varier. Nos résultats ne nous ont pas permis d'apporter toutes les nuances requises dans l'exercice de ces rôles, mais nous avons pu distinguer que la représentation sociale de certains rôles mobilisés mettaient en évidence les capacités personnelles de réflexivité et d'objectivation de nouveaux apprentissages dans l'action.

À cette typologie de rôles informationnels et relationnels s'ajoutent ceux exercés et mobilisés par la majorité des directions à savoir les rôles multidimensionnels qui sont à la fois informationnels et relationnels. Une autre catégorie de rôles s'est développée dans un contexte nouveau de gestion pédagogique du projet d'établissement. Les rôles émergents d'agent de changement, de leader pédagogique et de superviseur pédagogique sont apparus comme des rôles secondaires dans notre étude, étant exercés et mobilisés par une minorité de direction, surtout des directions de lycées. Malgré cette observation, nous constatons que ces rôles sont centraux dans une gestion pédagogique du projet d'établissement. Leur représentation a aussi varié d'une direction à une autre tout dépendant de l'expérience des directions, des stratégies qu'elles ont choisies, mais aussi des compétences déterminantes en lien avec la gestion pédagogique du projet d'établissement, ces dernières étant en général

peu développées. En ce sens, les compétences requises pour intervenir dans des situations de plus en plus complexes et l'impact des décisions en lien avec la gestion pédagogique des directions selon leur degré d'appropriation peuvent être en cause dans la représentation qu'elles nous ont partagée.

Contributions de la recherche

Sur le plan théorique et conceptuel, certains éléments sont à souligner. D'abord, cette recherche a contribué à valider le recours à un cadre théorique qui s'appuie sur un modèle plutôt fonctionnaliste issu des travaux de Katz et Kahn (1966 ; 1968) et revu dans la perspective de l'approche stratégique de Crozier et Friedberg (1977) appuyé par le cadre conceptuel de Mintzberg (2019) et par la théorie du noyau central d'Abric (1997) concernant les représentations sociales. Ainsi il a été possible de décrire la représentation des rôles mobilisés chez les directions de collèges et lycées marocains et de mettre en évidence les différentes tâches accomplies et rôles mobilisés lors du pilotage du projet d'établissement. En ce sens, des rôles prédominants et secondaires essentiels ont été décrits. Cependant une nouvelle recherche s'intéressant au développement des compétences pédagogiques autant qu'administratives des directions d'établissement d'enseignement au Maroc pourra contribuer à l'avancement des connaissances en administration de l'éducation au Maroc.

Sur le plan de la pratique, notre recherche a mis en évidence les rôles majeurs mobilisés par les directions dans le cadre du pilotage du projet d'établissement selon les marges de manœuvre qu'elles ont développées. La reconnaissance de ces rôles par les directions de collèges et lycées, le développement important au niveau pédagogique pour ces directions était un sujet de recherche relativement nouveau au

Maroc. C'est pourquoi nous pouvons envisager un réinvestissement des connaissances mises à jour dans des activités de formation initiales et continues, destinées aux directions. Au départ une reconnaissance de la spécificité et des exigences d'exercice des rôles des directions et plus précisément au niveau pédagogique pourrait faciliter la mise en œuvre du projet d'établissement.

Si les résultats de la présente recherche révèlent ce cadre central en lien avec la réussite des élèves, l'examen de la littérature a montré que peu d'études menées auprès des directions d'établissement d'enseignement avaient été faites au Maroc surtout concernant leurs nouveaux rôles pédagogiques émergents. Cette pratique interpelle directement les gestionnaires du milieu. En ce sens, il y aurait lieu d'entreprendre une réflexion approfondie sur les modalités d'attribution des responsabilités de chacun au regard du pilotage du projet d'établissement et de ses spécificités afin que les rôles mobilisés dans la gestion pédagogique du projet d'établissement puissent être exercés par des acteurs concernés compétents et les mieux outillés pour assurer ce type de gestion.

Limites

Toute recherche a ses limites et celle-ci ne fait pas exception. Nous présentons donc les limites de notre recherche. Suivront quelques pistes de développement susceptibles d'informer ou de guider dans une réflexion concernant le domaine du projet d'établissement, celui du développement des compétences des directions et celui de l'exercice de divers leaderships lors de la conduite d'un changement, notamment en ce qui concerne l'amélioration et le développement des pratiques professionnelles de gestion et les pratiques pédagogiques.

La première concerne le paradigme de recherche qualitatif. En effet, nous avons vu que le savoir produit par la recherche qualitative interprétative est perçu comme une dynamique temporaire, parce que se référant à un contexte qui continue d'évoluer, à un aspect itératif où les principaux acteurs changent et peuvent orienter les résultats différemment. Bien que relativement élevé selon les canons du paradigme qualitatif, le nombre de participants ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population cible, ce qui d'ailleurs n'était pas le but d'une recherche exploratoire. Enfin, les représentations sociales dont il est question ici sont toujours susceptibles de changer en fonction de la réalité à laquelle les individus sont confrontés et les résultats demeurent le fruit de notre propre représentation comme chercheur dans un temps bien défini. Cependant, la transférabilité des résultats de cette étude est donc possible à la condition que soit pris en compte l'aspect de la transformation des représentations sociales des rôles mobilisés confrontées à une nouvelle réalité impliquant une conduite de changement différente dans ce contexte. Notre recherche s'étant limitée à la représentation sociale des rôles mobilisés dans un contexte où le pilotage du projet d'établissement était nouveau et où les directions d'établissement d'enseignement avaient réalisé leur projet d'établissement sur une période de trois ans ; ce qui était relativement récent comme situations.

Les recommandations

Les conditions présentées dans le chapitre précédent précisent le contexte souhaité afin de réaliser le projet d'établissement jusque dans la classe en assurant une coordination à tous les paliers, mais un engagement majeur de la part des autorités envers les établissements d'enseignement précisément envers la direction qui est responsable de toute la gestion du projet d'établissement, serait un appui incontestable dans le processus de réussite chez les élèves des collèges et lycées

marocains. La gestion du projet d'établissement constitue en soi un facteur de régulation des pratiques pédagogiques qui peuvent assurer une amélioration des apprentissages des élèves.

Accroître l'impact positif du projet d'établissement passe par plusieurs étapes. La première concerne la formation continue adéquate des directions en poste, formation qui viendrait renforcer leurs capacités et leurs compétences dans la gestion du projet d'établissement, dans la gestion des ressources humaines, financières, pédagogiques, dans l'exercice de leurs rôles, notamment celui de leader pédagogique et de superviseur pédagogique, etc. Elle passe aussi par la formation de tous les intervenants dans le projet d'établissement, notamment les enseignants et les inspecteurs. Le bon pilotage du projet d'établissement pourra se faire notamment sous l'égide d'une direction compétente qui maîtrise toutes les étapes de la gestion de celui-ci. Une formation initiale est aussi nécessaire pour les nouvelles directions, car comme celles en poste, elles sont perçues comme des leviers premiers, des agents capables d'influencer les conditions locales d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent une détermination et une représentation plus précise des rôles exercés

La deuxième étape concerne le statut de la direction. Afin de reconnaître la direction comme pierre angulaire d'une bonne gouvernance et d'une gestion efficace du projet d'établissement, le poste de direction doit se distinguer de celui d'un enseignant, il doit être mieux défini en tant que rôles à exercer, responsabilités et compétences requises. Mieux préciser les rôles de chacun c'est aussi s'assurer des compétences de base pour les exercer. C'est aussi reconnaître les compétences essentielles des directions au regard de la mise en œuvre du projet d'établissement ou celles-ci peuvent intervenir afin d'améliorer la réussite des élèves de son établissement. Pour le MEN, les directions sont le pivot central d'une réalisation du projet

d'établissement et leurs rôles dans la sphère pédagogique se doivent d'être distingués clairement.

D'autre part, la gestion du projet d'établissement ne pourra pas se déployer efficacement sans une précision des rôles pédagogiques dédiés aux directions d'établissement d'enseignement et aux inspecteurs qui interviennent dans ces milieux. Nous n'avons pas étudié les conflits de rôles et les situations d'ambiguïté dans l'exercice des rôles, cependant, cet aspect nous est apparu comme un élément essentiel à envisager pour une gestion plus efficace du projet d'établissement et un engagement de tous les acteurs concernés. Délimiter de façon précise les rôles de chacun pourra concourir certainement à une meilleure gestion pédagogique du projet. Une bonne conduite du changement requiert l'appropriation de l'esprit du changement, de la volonté d'innover et de la méthode dans l'action et la gestion à toutes les échelles et dans diverses composantes de l'établissement d'enseignement.

Une bonne conduite du changement repose sur de hautes compétences humaines au niveau de la gestion, de la communication et de la mise en œuvre des mesures appropriées. Ces compétences doivent pouvoir rendre compte régulièrement des réalisations de la réforme et évaluer ses résultats. Parmi les qualités requises des responsables de la conduite du changement, figure leur capacité d'impliquer régulièrement tous les acteurs, au sein des établissements et pour le MEN au niveau régional et national. L'ensemble de ces mesures combinées aidera à réunir les conditions de réussite de la conduite du changement et de la réalisation de la réforme escomptée. Un leadership stimulant et des capacités de gestion efficientes et efficaces dans la gestion du projet d'établissement vont concourir à une meilleure réussite des élèves marocains. Plusieurs concepts restent encore à être étudiés dans le contexte de réforme au Maroc et plus précisément en ce concerne les directions d'établissement d'enseignement dans un processus évolutif des mesures mises en place, dans le

déploiement de la délégation de pouvoir en lien avec les divers niveaux de responsabilités et de la marge de manœuvre attribuée à cette dernière, etc. Les directions d'établissement d'enseignement marocaines restent un sujet de recherche très actuel dont plusieurs aspects n'ont pas tous été étudiés dans le cadre de la réforme implanté au Maroc.

ANNEXE A

ORGANIGRAMME DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE MAROCAIN

Ministre délégué

L'inspection générale d'éducation et de formation :

- Inspecteur général chargé des affaires administratives
- Inspecteur général chargé des affaires pédagogiques

Secrétaire général

Direction d'évaluation, de l'organisation de la vie scolaire et des formations communes interacadémies

Direction des curricula

Centre national des innovations pédagogiques et de l'expérimentation

Direction de la promotion du sport scolaire et de l'organisation des compétitions sportives scolaires

Direction de la stratégie des statistiques et de la planification

Direction du système d'information

Direction des affaires juridiques et contentieuses

Direction des affaires générales, du budget et du patrimoine

Direction des ressources humaines et de la formation des cadres

Direction de la coopération et de la promotion de l'enseignement scolaire privé

Division de la communication

ANNEXE B

PROFIL DE COMPÉTENCES DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT MAROCAINES

Pour mettre en œuvre sa réforme de l'éducation jusque dans la salle de classe, le Maroc mise sur ses directions d'établissement. C'est un authentique « métier de l'éducation » qui est en émergence pour répondre aux besoins éducatifs de base. L'éthique de travail des DÉ est ancrée sur les valeurs prônées par la Charte nationale d'éducation et de formation, notamment la bonne gouvernance, l'égalité des chances et l'EFH. Le profil de compétences des DÉ est résumé ici pour l'essentiel. Il est présent dans le REC du MEN. Il est à noter que ce profil de compétences n'a pas encore été mis en œuvre dans un dispositif de formation initiale des DÉ.

1. Compétence 1 — AVOIR UNE VISION LARGE DE L'ÉDUCATION ET DE LA GESTION (DÉ visionnaire)
   - 1.1. Adhérer à un système de valeurs compatibles avec les valeurs prônées par la Charte
   - 1.2. Agir en cohérence avec ces valeurs
   - 1.3. Mobiliser l'établissement autour d'un PÉ véhiculant des valeurs partagées
   - 1.4. Adopter une démarche réflexive sur ses pratiques professionnelles.
   - 1.5. Contribuer à l'avancement de sa profession
2. Compétence 2 — SOUTENIR L'APPRENTISSAGE ET ANIMER LA PÉDAGOGIE (DÉ pédagogue)
   - 2.1. Promouvoir les orientations de la Réforme du MEN

2.2. Créer un environnement éducatif favorable à l'épanouissement de l'élève et à sa réussite éducative.
2.3. Poser au quotidien des gestes éducatifs de base
2.4. Adapter l'offre de services aux besoins de son environnement
2.5. Évaluer la qualité des services
2.6. Assurer un suivi cohérent auprès des acteurs

3. Compétence 3 — DÉVELOPPER DES RELATIONS HUMAINES CONSTRUCTIVES (DÉ humaine)

3.1. Agir en toute transparence et authenticité
3.2. Communiquer efficacement
3.3. Faire preuve d'ouverture et s'adapter aux circonstances
3.4. Par la gestion participative, rechercher le consensus et faire des compromis
3.5. Faire confiance et responsabiliser

4. Compétence 4 — BÂTIR UNE DYNAMIQUE D'ÉQUIPE CONTRIBUANT AURENDEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT (DÉ leader)

4.1. 4.1. Faire converger les efforts individuels vers les objectifs communs et les résultats attendus.

4.2. Donner l'exemple (influence idéalisée)
4.3. Nourrir le personnel de sens et de défis (motivation/inspiration)
4.4. Stimuler l'imagination créatrice du personnel et encourager l'initiative
4.5. Accompagner le personnel au quotidien

5. Compétence 5 — SAISIR TOUTES LES OPPORTUNITÉS D'AMÉLIORER LASITUATION DE SON ÉTABLISSEMENT (DÉ stratège)

5.1. Établir des contacts dans le milieu
5.2. Faire connaître et valoriser son établissement
5.3. Ouvrir l'établissement à la communauté
5.4. Faire appel aux ressources du milieu, notamment le personnel et les parents d'élèves
5.5. Établir des partenariats avec les acteurs de la Collectivité locale

6. Compétence 6 — ADMINISTRER L'ÉTABLISSEMENT (DÉ gestionnaire)

6.1. Prendre des décisions et les assumer

6.2. Appliquer la gestion axée sur les résultats
6.3. Prévenir et gérer les problèmes
6.4. Évaluer, valoriser, apprécier
6.5. Rendre des comptes et faire les ajustements nécessaires.

ANNEXE C

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 1813

Certificat émis le: 16-05-2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Les représentations des rôles mobilisés chez les directions de collège marocains dans le cadre de la mise en oeuvre du projet d'établissement
Nom de l'étudiant:	Denise BERGERON
Programme d'études:	Doctorat en éducation
Direction de recherche:	Lise BESSETTE
Codirection:	Houssine DRIDI

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Jacinthe Giroux

Professeure
Présidente du CERPE 3

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Les représentations des rôles mobilisés par les directions de collèges et lycées marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement

Étudiant-chercheur :
Denise Bergeron, Programme de doctorat en éducation,
Section gestion de l'éducation
20 rue du Maroc,Candiac, Québec,J5R 5W9,
514-241-6243
bergeron.denise@uqam.ca

Direction de recherche :
Madame Lise Bessette,
Directrice du département Éducation et pédagogie,UQAM 514-987-3000 #2465
bessette.lise@uqam.ca

PRÉAMBULE

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique un entretien de quelques heures avec vous et un partage de documents que vous jugerez

pertinent de nous transmettre. Avant d'accepter de participer à ce projetde recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles avant de débuter l'entretien.

DESCRIPTION DU PROJET ET DE SES OBJECTIFS – Brève description du projet (sa nature et son envergure)

Le présent projet de recherche se situe dans le contexte des réformes amorcéesdans le système éducatif marocain depuis plusieurs années dont l'objectif visait à répondre aux diverses préoccupations des autorités nationales en termes d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Au Maroc, dans le but d'améliorer la réussite des apprentissages des élèves, dans le cadre de la réforme, le projet d'établissement est considéré comme l'outil de gestion de la réforme éducative. Selon les politiques éducatives, la direction d'établissement d'enseignement a la responsabilité entière de la mise en œuvre du projet d'établissement autant au niveau pédagogique qu'administratif.

Compte tenu de ce qui précède, nous sommes amenés à nous poser un certain nombre de questions : dans quelle mesure le contexte marocain favorise-t-il l'émergence de rôles et le développement de nouvelles compétences chez le DÉ ?

Dans quelle mesure les directions d'établissement sont-elles préparées, qualifiées pour piloter adéquatement le projet d'établissement ? Dans quelle mesure, leministère de l'Éducation nationale marocain s'engagera-t-il vers une piste de professionnalisation de ses DÉ en soutenant le développement de leurs compétences ?

Tout en tenant compte de la problématique d'implantation de la nouvelle réforme, toutes ces questions orientent le but général de la recherche entreprise vers une meilleure compréhension de la représentation des rôles mobilisés par les DÉ de collèges et lycées marocains –

Durée prévue du déroulement du projet

La collecte de données devrait se faire fin juin, début juillet 2017 pour avoir accès au maximum de participants

- Nombre de participants impliqués : Les participants impliqués sont des directionsde collèges issus de trois Académies (AREF), Casablanca, Rabat et Meknès. Ils seront au nombre de 10 par Académie, pour un total de 30 directions.
- Population ciblée : Les directions d'établissement d'enseignement qui ont déjà mis en place un projet d'établissement dans leur collège ou lycée et dont le niveau d'avancement est important. Les directions d'établissement

d’enseignement qui ont participé à des communautés de pratiques favorisant la mise en œuvre du projet d’établissement.

Objectifs poursuivis

Afin de mieux répondre aux questions suscitées par cette recherche, trois objectifs seront poursuivis :

- Décrire les rôles des Directions de collège marocain.
- Décrire les représentations des rôles par les Directions de collèges et lycées marocains dans le cadre d’une mobilisation lors du pilotage du projet d’établissement
- Analyser les écarts entre les différentes représentations des rôles dans les trois AREF visitées afin de dégager les aspects qui apporteront des modifications dans les nouvelles pratiques de gestion chez les Directions d’établissement d’enseignement marocain.

Nature et durée de votre participation

Il sera demandé une seule rencontre individuelle par participant d’environ 60 à 75 minutes. Lors de cette rencontre, le chercheur procédera à un entretien semi-dirigé dont les questions principales sont présentées dans le cadre de la demandedu certificat d’éthique. Une période de suivi pourrait être jugée nécessaire pour faire certaines vérifications, le cas échéant. Ces périodes de suivi se feront par courriel ou par SKYPE. Les rencontres auront lieu soit à l’Académie (AREF) soit àla Délégation ou

l'établissement de la direction. Lors de ces rencontres, seule l'utilisation de l'enregistrement sera admise pour collecter les données.

Avantages liés à la participation

Dans le cadre de cette recherche, il pourrait y avoir plusieurs avantages pour le participant, notamment une plus grande précision des rôles du gestionnaire, une compréhension plus fine des nouvelles tâches et des activités de gestion, une évaluation du développement ou du renforcement des capacités des directions de collèges et lycées en lien avec le pilotage du projet d'établissement. Cette recherche pourra constituer un apport important de nouvelles connaissances en gestion de l'éducation, domaine d'étude tout à fait nouveau dans le système éducatif marocain. De plus, cette recherche à contenus scientifiques sera aussi un apport pour le système éducatif marocain et pour les dirigeants du ministère de l'Éducation nationale au Maroc, car à ma connaissance aucune recherche sur le sujet n'a été faite auparavant.

Risques liés à la participation

En principe aucun risque ne sera lié à la participation à la recherche de la part de la direction d'établissement d'enseignement. Cependant, lors du choix des candidats, le chercheur s'assurera du volontariat de chacun des participants sans impact sur leur situation, car les autorités de l'AREF choisiront les candidats en fonction de critères bien précis sur lesquels nous nous serons entendus. Voici unexemple des critères qui seront communiqués aux Directions des AREF avant le choix des directions : l'état d'avancement du projet d'établissement, la participation des directions de collèges à des communautés de pratique concernant le projet d'établissement, etc. Chaque

participant choisira de participer ou non au projet de recherche et cet aspect sera partagé et expliqué à la direction de l'AREF. Cependant si une direction ne désire pas participer à la recherche pour des raisons inconnues du chercheur, il sera important de communiquer cette information auprès des autorités afin de s'assurer que la personne qui refusera de participer, ne subira aucun préjudice par la suite.

Comme chercheur, nous nous assurerons auprès des autorités que les directions qui font ce choix ne subissent aucune pression qui viendrait influencer leur choix.

Confidentialité

Les informations personnelles et nominatives des participants ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entretiens seront numérotés et ensuite seront transcrits avec un logiciel et seul le chercheur aura accès à la liste des participants et cette liste comprendra des numéros assignés à chacun. Les enregistrements sont de la responsabilité du chercheur et une fois qu'ils seront transcrits, tous les documents relatifs aux entretiens seront conservés dans un coffret de sûreté durant la durée de l'étude. Toutes les données numériques seront cryptées et seul le chercheur y aura accès avec un mot de passe. Lors de la dernière communication scientifique, après cinq ans, l'ensemble des documents sera détruit. La suppression des fichiers de données se fera à partir d'un disque dur sur lequel ces données auront été formatées.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser le chercheur, madame Denise Bergeron verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Dans le cadre de ce projet de recherche, aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Pour l'UQAM, la Directrice de recherche, madame Lise Bessette, au 514-987-3000 # 2465, par courriel : bessette.lise@uqam.ca

Vous pourrez aussi en tout temps, communiquer avec le chercheur, madame Denise Bergeron, au 514-241-6143, par courriel : bergeron.denise@uqam.ca

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet derecherche auquel vous allez participer.

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche auplan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : courriel : cerpe3@uqam.ca ou par téléphone : 514-987-3000 #3359

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier profondément.

CONSENTEMENT

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose, tel que présenté dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction. Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur Je, soussigné(e) certifie avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ; avoir clairement indiqué au participant qu'à tout moment, il est libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ; remettre une copie signée et datée du présent formulaire au participant.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE E

CANEVAS D'ENTRETIEN

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

PRÉAMBULE

Présentation de l'intervieweur

Bonjour, je m'appelle DENISE BERGERON. En vue de l'obtention du grade de Ph D en administration de l'éducation, nous menons une recherche qualitative sur « Les représentations des rôles mobilisés chez les directions de collège marocain, dans le cadre du pilotage du projet d'établissement ».

Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants : vos tâches, les différents comités où vous siégez, les différents rôles exercés, mobilisés dans le cadre de vos fonctions en lien avec le projet d'établissement et les compétences requises en gestion, etc.

Je vous demanderai aussi de remplir le formulaire de consentement ainsi que celui concernant les données nominatives utiles à la recherche.

Ces documents sont sous le sceau de la confidentialité.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

- Décrire les rôles de la Direction d'établissement d'enseignement marocainlors de la mise en œuvre du projet d'établissement.
- Décrire les représentations des rôles par les Directions d'établissement d'enseignement marocain dans le cadre d'une mobilisation lors du pilotage du projetd'établissement.
- Analyser les écarts entre les différentes représentations des rôles dans les trois AREF visitées afin de dégager les aspects qui apporteront des modifications dans les nouvelles pratiques de gestion.

QUESTIONS D'ENTRETIEN

A. *Représentations des tâches à accomplir lors du pilotage du projet d'établissement*

1. Dans l'élaboration du projet d'établissement, il y a différentes tâches en lien avec le diagnostic sur l'état de la situation des apprentissages des élèves, pouvez-vous décrire pour votre collège les différentes tâches que vous accomplissez dans ce contexte ?
2. Par la suite pouvez-vous expliquer comment vous avez procédé à l'étape de la priorisation des activités en lien avec le projet d'établissement ?
3. Une fois le diagnostic établi ainsi que les priorités, quelles mesures avez-vous identifiées à mettre en place, dans votre établissement ?

4. Quels mécanismes de régulation et de contrôle avez-vous choisispour assurer un suivi efficace ?

B. *Représentations des rôles lors des réunions des différents comités*

1. Dans le cadre des rencontres du conseil pédagogique que vous présidez, quels types de rôles exercez-vous en lien avec la préparation des projets de programmes d'actions pédagogiques ?
2. Lors des rencontres du conseil de gestion, quels rôles de gestionnaire sont les vôtres dans le cadre de la gestion du projet d'établissement ?
3. Au niveau du conseil d'établissement, quelle autorité ou quel responsabledéfinit les besoins pédagogiques de l'établissement ?
4. Et dans ce contexte, quels rôles exercez-vous ?

C. *Représentations plus globales des rôles de direction*

1. Entre les rôles interpersonnels, informationnels et décisionnels, lesquels sont les plus mobilisés chez vous dans le cadre de l'encadrement pédagogique et dans tout le processus de gestion pédagogique ?
2. Dans le cadre du pilotage du projet d'établissement, quels sont les rôles qui sont prescrits par la Délégation ou par l'Académie (AREF) ?
3. Comme la réussite des apprentissages des élèves est considérée comme tributaire de la réalisation efficace du projet d'établissement, quels sont les rôles les plus mobilisés chez vous dans le cadre de ces activités ?

D. *Nouvelles activités de gestion*

1. Quelles sont les nouvelles activités de gestion qu'exige le pilotage du projet d'établissement ?
2. Dans quelle mesure ces nouvelles activités nécessitent-elles chez vous un développement ou un renforcement de capacités ? Si c'est le cas, en quoi consiste-t-il ?

3. En quoi les mécanismes de reddition de compte sont-ils nouveaux pour vous ? Si oui en quoi consistent-ils ?
4. Dans tout le processus dans lequel vous êtes impliqués, diriez-vous que la gestion pédagogique des activités en lien avec le projet d'établissement exige un leadership pédagogique. Dites pourquoi.
5. Dans quelle mesure d'autres facteurs comme le climat organisationnel, la vision de la mission de l'école, la culture de l'établissement, les attentes des parents viennent-ils interférer ou modifier l'exercice de vos rôles reliés au projet d'établissement ?

E. *Aspect prospectif*

1. En vous référant à vos rôles antérieurs, comment percevez-vous la priorisation de vos tâches pédagogiques de Direction, au regard de l'inspectorat ?
2. Est-ce que vous considérez être suffisamment bien préparé pour piloter adéquatement le projet d'établissement ? Sinon, quels seraient les ajouts, les soutiens, etc. dont vous auriez besoin ?

MERCI de votre collaboration dans le cadre de cette recherche doctorale.

APPENDICE A

GLOSSAIRE

GLOSSAIRE POUR LES FINS DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

CADRE CONCEPTUEL : C'est un cadre de référence des concepts clés d'un objet d'étude

CAPACITÉ OU APTITUDE : Ces deux termes sont synonymes. La capacité ou l'aptitude est une disposition innée ou acquise, permettant à une personne de réussirdans l'exercice d'une activité.

CLIMAT ORGANISATIONNEL : c'est l'humeur de l'organisation, c'est l'atmosphère qui délimite le champ du possible en ce qui concerne l'implication et l'engagement réels des personnels envers l'organisation. En effet, l'être humain agit généralement selon le principe de la réciprocité, en ce sens qu'il tend à redonner en proportion de ce qu'il reçoit. Comme le climat équivaut à la perception qu'a le personnel de la façon d'être traité dans et par l'organisation, il établit de ce fait l'investissement que le personnel est disposé à retourner vers l'organisation (Brunet et Savoie, 1999). D'où l'importance primordiale du climat de travail pour optimiserl'apport des ressources humaines durablement, efficacement, positivement.

CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT : Le conseil d'établissement est un comité consultatif et parfois décisionnel qui détermine pour l'école un projet d'établissementet un plan de réussite, pour répondre aux besoins de formation de tous les élèves.

FONCTION : définit les tâches principales, les compétences et les moyens mis en œuvre, ainsi que les relations tant hiérarchiques qu'opérationnelles liées à la fonction d'un membre du personnel ou d'une catégorie de membres du personnel d'une organisation.

FONCTION ORGANISATIONNELLE : activité première dont se chargent les gestionnaires dans l'organisation, soit la gestion, la planification, l'organisation, ladirection, le contrôle et l'évaluation

GESTION : « L'activité administrative qui consiste à assumer la responsabilité d'un secteur de l'organisation ou d'une activité de l'organisation et à s'en occuper. » (Brassard, A.) La gestion fait partie de l'administration

GESTION ADMINISTRATIVE : comprend un ensemble d'activités administratives définies dans le cadre de la fonction du Directeur.

GESTION PÉDAGOGIQUE : comprend un ensemble de principes, de techniques de gestion et de supervision des activités pédagogiques dans un établissement d'enseignement. La gestion pédagogique se décline selon différents modèles et met en jeu la définition, le déploiement des différents rôles qui y sont rattachés ainsi que les pratiques du leadership.

GESTION DES RESSOURCES HUMAINES : se définit comme un ensemble de pratiques ayant pour objectif principal de mobiliser et de développer les ressources humaines pour une plus grande efficacité et efficience, en soutien à la stratégie du Ministère. La gestion des ressources humaines comprend des fonctions administratives et opérationnelles.

GESTION SCOLAIRE : Concerne la fonction de gestion appliquée aux écoles primaires, secondaires, collèges, lycées

GESTIONNAIRE : Un gestionnaire est une personne cadre qui voit à la bonne marche d'une organisation, en exerçant les différentes fonctions d'administration

GOUVERNANCE : La gouvernance est un mode de gestion qui réfère aux processus collectifs, formels et informels, qui déterminent, dans une société donnée, la manière dont les décisions sont prises et les normes ou institutions élaborées relativement auxaffaires publiques.

LEADERSHIP : Le leadership est la capacité d'influencer les autres.

LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE : dépasse le simple management. C'est une pièce d'un processus de transformation communautaire des établissements concernés, dans la visée d'une meilleure réussite des élèves. Une partie du rôle du leader pédagogiqueconsiste à créer des systèmes et des structures à l'appui des valeurs et de la vision qu'ils ont pour construire un milieu d'apprentissage de qualité La plupart des directeurs encouragent et soutiennent toute démarche permettant d'améliorer la qualité des pratiques au sein de leur établissement. Le leadership pédagogique des chefs d'établissement en éducation porte sur l'agir professionnel des enseignants et autres personnels responsables des élèves dans le collège ou le lycée.

MISSION : énonce succinctement le rôle de l'organisation, ses buts, la clientèle qu'elle dessert, le secteur géographique dans lequel elle œuvre et ce qui la distingue. Dans un plan stratégique, la mission s'exprime sous forme de mandat et traduit laraison d'être de l'organisation.

MISSION ÉDUCATIVE : C'est la raison d'être d'un établissement d'éducation définie par une loi.

POSTE : place occupée dans la structure hiérarchique, habituellement elle est explicitée par une description de tâches.

REDDITION DE COMPTES : La reddition de comptes est le processus par lequel un mandataire exerce son devoir d'imputabilité (REDEVABILITÉ).

RÉGULATION : La régulation c'est un processus d'ajustement composé dedifférents contrôles pour assurer le bon fonctionnement d'une organisation.

RÔLE : Le rôle est un modèle organisé de conduite, relatif à une certaine position de l'individu dans une organisation. Le gestionnaire remplit des rôles interpersonnels, informationnels et décisionnels. (Mintzberg, 1984).

RÔLES DÉCISIONNELS : Ces rôles découlent du processus par lequel les décisions importantes de l'organisation sont prises et reliées les unes aux autres. (Mintzberg 1984).

RÔLES INFORMATIONNELS : Ces rôles découlent d'un ensemble d'activités constitué par la réception et la transmission d'informations. (Mintzberg 1984).

RÔLES INTERPERSONNELS : Ces rôles découlent des interactions avec d'autres personnes dans la réalisation des activités. (Mintzberg 1984).

SUPERVISION PÉDAGOGIQUE : est un ensemble d'opérations critiques (observation, analyse, jugement, intervention) par lesquelles une personne en situation de responsabilité, un encadreur, directeur vise à améliorer la qualité de l'acte professionnel des personnes dont il a la responsabilité, de façon à assurer laplus grande cohérence possible entre les référentiels et les pratiques. (Inspiré de Massé, 2004).

TÂCHE : activité précise et concrète confiée à un personnel.

VISION : Une vision est une projection réaliste, crédible et mobilisatrice d'une situation meilleure pour l'organisation. Elle lui indique la voie à prendre entre la situation actuelle et la situation souhaitée. L'énoncé de la vision doit être clair, bref, positif et inspirant. Il doit exprimer les projections àvenir. La vision est en lien avec les valeurs de l'organisation.

APPENDICE B

LETTRE D’AUTORISATION DE LA DIRECTION DU MEN AU MAROC

** NOUVEAU FAX REÇU **

DATE HEURE RECEPTION	IDENTIFIANT DISTANT	NUMERO DESTINAT	DUREE	PAGES	ETAT
22 mai 2017 09:27:48 utc-04:00		212517700628	04	1	Nouveau

22-MAY-2017 21:28 From: To:00151498774688 Page:1/1

Royaume du Maroc

Ministère de l'Education Nationale
de la Formation Professionnelle
de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

22 Mai 2017 94 / 17

Mme la Directrice
Département d'éducation et pédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Object : réponse à votre demande d'autorisation concernant la recherche doctorale de madame Denise Bergeron du 19 avril 2017

Madame la Directrice

Faisant suite à votre demande citée en objet ci-dessus, et sachant que l'objet de la recherche, en l'occurrence : « les représentations des rôles chez les directeurs de collèges marocains mobilisés dans le cadre de la mise en œuvre du projet d'établissement », présente un grand intérêt pour le Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans le cadre de l'évaluation de la mise en œuvre du projet d'établissement, j'ai le plaisir de vous informer que nous valorisant votre initiative de conduire cette étude scientifique au Maroc, et acceptons votre demande sous condition que l'étude se déroule en coordination avec nos services concernés au niveau central et régional ; dans le respect de la déontologie de la recherche scientifique ; et de faire part au ministère des résultats détaillés pour validation avant toute publication.

Veuillez recevoir, Madame, l'assurance de ma considération distinguée.

Royaume du Maroc « Ministère de l'éducation » Division de l'Organisation de la Vie Scolaire

Le Directeur Adjoint
Chargé de la Gestion
de la Vie Scolaire
Abdelaziz ANKOUR

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Nouveau Centre des Ministères Dad Hassan Rabat Tél : 0537 77 19 77 Fax : 0537 77 20 41

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans C. Guimelli, *Textes de base en sciences sociales : Structures et transformations des représentations sociales*. Delachaux et Niestle.

Abric, J.-C. (1997). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.

Abu-Duhou, I. (1999). *Une gestion plus autonome des écoles*. Paris, UNESCO, Institut international de planification de L'éducation.

Affichard, J. (1997). *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination : les principaux cadres d'analyse*. Paris : L'Harmattan.

Akesbi, A. (2015, juillet). *Quelle gouvernance pour une éducation de qualité au Maroc ?* Economia. http://www.economia.ma/fr/content/quelle-gouvernance-pour-une-%C3%A9ducation-de-qualit%C3%A9-au-maroc

Aktouf, P. (1999). *Le management entre tradition et renouvellement* (3e éd.). Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

Alis, D. (1999). Les régulations autonomes du personnel en contact avec la clientèle : le cas des agents généraux d'assurance. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (34), 15-29.

Anadón, M. (dir.). (2007). La recherche participative : multiples regards. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regard*s (p. 11-30). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

Anderson, M. E. (1991). *Recruiting and selecting in principals. How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's Schools*. Eugene, Oregon: Clearinghouse on Educational management.

Astolfi, J.-P. *et al*. (1997). Représentation (ou conception). Dans *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.

Asuga, G. N. *et al*. (2016). *Educational leadership, management and administration in Africa: an analysis of contemporary literature.*

Atieno 2, O. E. (2013). Role performance of female headteachers in primary schools: A case of Bondo District, Kenya. *Advancing Women in Leadership,33*.

Baby, A. (1992). À travers le chaos épistémologique ou comment la théorie des deux sacs permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative, 6*, 9-20

Banque africaine de développement. (2009). http://www.afdb.org

Banque mondiale. (2019). http://data.worldbank.org/data-catalog/ed-stats

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Barosso, J. (2012). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie*, (130), 57-71.

Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation : exemple de l'éducation au développement durable*. L'Harmattan.

Bataille, M. (2000). Représentations, implication des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M. -L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation*. Montréal, Éditions Nouvelles.

Beck, L.W. (1950). Constructions and infered entities. *Philosophy of Science, 17*, 74–86.

Becker, H. S. (2003). Inférence et preuve en observation participante. Fiabilité des données et validité des hypothèses. Dans D. Céfaï (dir.), *L'enquête de terrain* (p. 350-362). Paris, La Découverte

Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Le rapport au savoir, Formes et formationsdu rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan

Bejjani, M. (2009). *Le projet d'Établissement scolaire, élément de développement au sein de l'École Catholique au Liban*. Université Saint-Esprit de Kaslik, faculté de philosophie et des sciences humaine.

Bergeron, P. G. (2006). *La gestion dynamique. Concepts, méthode et applications* (2e éd). Montréal: Gaétan Morin.

Berkovich, I. et Eyal, O. (2015) educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational research, 85*(1), 129–167.

Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope, 17*(3), 158-175.

Biddle, B. J. (1986). Recent developments in Role Theory. *Annual Review of Sociology*, (12), 67–92.

Blanche, S. *et al.* (1998). Représentations sociales des compétences. Dans B.-X. René et B. Foucteau, *Éditions Pédagogies de Médiations, 3,* 120-129.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Block, J. et Funder, D.C. (2008). *Social roles and social perception: Individual differences in attribution and error*. Irwin G. publication.

Bogdan, R. (1998). *Qualitative research for education* (3e éd.). Toronto: Allyn and Bacon.

Boivin, J. A. (2021). *Exploring the role of the school principal in predominantly white middle schools: school leadership to promote multicultural understanding*. Routledge.

Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999*). Les représentations sociales*. Paris : Dunod.

Botha, R. J. (2004). Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African Journal of Education, 24*(3), 239–243.

Botha, R. J. (Nico). (2012). The role of management and governance in effective school based management in South African. *Journal of the International Society for Teacher Education, 16*(2), 110–124.

Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires, *Éducation et francophonie, 32*(2) 62-78

Bouchamma, Y. et Brie, J.-M. (2014). Communities of practice and ethical leadership. *International Studies in Educational Administration, 42*(2), 81–96.

Boudrias, J.-S. et Savoie, A. (2006). Les manifestations comportementales de l'habilitation au travail : développement d'un cadre conceptuel et d'un instrument de mesure. *Psychologie du travail et des organisations, 12*, 119-138.

Bouillaget, A. (1997). *L'analyse de contenu.* Paris : PUF.

Bouraq, A. et Bourass, F. (2013). Planification de l'éducation au Maroc. Enjeux des pratiques et contraintes de la réalité. *Revue A1TADR1SS*, (5).

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif.* Sainte-Foy : Presses de L'Université du Québec.

Boutinet, J.-P. (1996). *Anthropologie du projet*. Paris. PUF.

Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de L'administration de l'éducation : Une analyse critique de l'expérience Québécoise. *Revue française de pédagogie, 130*, 15-28.

Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie, 32* (2), 36-61.

Brassard, A. et Corriveau, L. (1988). Portrait de bons directeurs et de bonnes directrices d'école. *Vie pédagogique*, 53. Québec : MEQ, 17-36.

Brassard, A. *et al*. (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec* (1re partie) — 2e trimestre. Montréal : Université de Montréal.

Brassard, A. et Brunet, L. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec* (2e partie) — L'exercice des rôles et L'efficacité organisationnelle. Montréal : Université de Montréal

Brassard, A., Corriveau *et al*. (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation. GRIDES.* Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. https://www.gride-qc.ca/

Breaugh, J. A. et Colihan, J. P. (1994). Measuring facets of job ambiguity: Construct validity evidence. *Journal of Applied Psychology, 19*(2), 191–202.

Brillaud, D. (2006). *Pilotage et projet d'établissement : enjeux, démarches, outils*, Bordeaux : SCEREN-CRDP Aquitaine.

Bristol, D.C. (1979). The applicability of Mintzberg's managerial role theory to describing educational administrator behaviour. *Dissertation abstract International*, *40*(4), 1765–1766.

Broch, M-E. et Cros, F. (1989). *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon : Chronique sociale.

Brunet, L. (2003). La gestion des mouvements des ressources humaines : la mobilisation et la mobilité. Dans J.-J Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 267-290). Sainte-Foy : PUQ.

Brunet, L. (2004). L'intelligence émotionnelle et sélection des directions d'école. *Le Point en administration scolaire, 6* (3), 8-9.

Bush, T. (2014). Educational leadership and leadership development in Africa: Building the knowledge base. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(6), 787–791.

Buttram, J. L. et Farley-Ripple, E. N. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in Schools, 15*(2), 192–220.

Campusano, M. J. (2006). *Le nouveau rôle du directeur d'établissement dans la. formation continue des enseignants dans le cadre de la réforme du curriculum au primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].

Carey, J. (1975). *Sociology and public affairs: The Chicago School.* Beverly Hills, CA : Sage.

Carnoy, M. (1999). Mondialisation et réforme de l'Éducation : ce que les planificateurs doivent savoir. UNESCO, IIPE.

Charte nationale d'éducation et de formation, Maroc, Octobre 2000.

Chênevert, M., et Tremblay, M. (2003). Rôle des pratiques d'empowerment et de rémunération sur la performance des ressources humaines : un enjeu méthodologique. *Série scientifique. CIRANO*. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations. Montréal

Chevalier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris, France : Unesco.

Chevrier, J. (2003). *La spécification de la problématique*. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4e éd.) Québec : Presses de l'Université du Québec.

Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement*. Ste-Foy : PUQ

Collerette, P., Delisle, G. *et al*. (1997). *Le changement organisationnel* : *théorie et pratique*. Ste-Foy : PUQ.

Conseil supérieur de l'éducation du Maroc. (2008). *Rapport : Point de vue sur le plan d'urgence.*

Cros, F. (1985). À propos du projet d'établissement : une formation recherche où les rôles de chercheur, formateur et praticien interfèrent. *Revue française de pédagogie,* 99-105.

Crozier. M. (1964). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Éditions du Seuil.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système : les contraintes de faction collective*. Paris : Éditions du Seuil.

D'Iribarne, P. (2003). *Le tiers-monde qui réussit* : *Nouveaux modèles*. Paris : Odile Jacob.

Dahl, R. A. (1957). The Concept of Power. *Behavioral Science*, 201.

Daunais, J. P. (1984). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique a la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de L'Université du Québec.

Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et pratiques publiques. *Éducation et formation,* (88-89), 1-18.

Degallaix, É. et Meurice, B. (2013). *Construire des apprentissages au quotidien : du développement des compétences au projet d'établissement*. Bruxelles : De Boeck.

Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P. et Deniger, M.-A. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux* (p. 89-106). Bruxelles, Belgique : DeBoeck.

Dembowski, F. (1997). The roles of leadership and management in school district administration. *The AASA Professor, 20(*2).

Denzin, N. et Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA.

Denzin, N. et Lincoln, Y. (1998). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks.

Depover, C. et Joannert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique ? Despolitiques au curriculum.* Bruxelles : De Boeck.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative* : *guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Deslauriers, J.-P., Keresit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart *et al*. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Montréal : Gaétan Morin.

Dolan, S. L., Gosselin, E. et Carrière, J. (2007). *Psychologie du travail et comportementorganisationnel.* Montréal : Gaëtan Morin.

Drucker-Godard *et al*. (2003). Validité et fiabilité de la recherche. Dans R.-A. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2e éd.) Paris : Dunod.

Duhamel, F. et Fortin, M.-F. (1996). Les études de type descriptif. Dans M.-F. Fortin, *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Montréal.

Dupriez, V. et Vaniscotte, F. (2005). La transformation du métier de chef d'établissement en communauté française, politiques d'éducation et de formation. *Analyses et comparaisons internationales* (13), 11-25.

Eacott, S. et Asuga, G. N. (2014). School leadership preparation and development in Africa: A critical, educational management. *Administration & Leadership, 42*(6), 919–934.

Enerstvedt, R. T. (1989). The problem of validity in social science. Dans S. Kvale (dir.), *Issues of validity in qualitative research* (p. 135–173). Malabar, FL : Robert E. Krieger.

Éthier, G. (2002). *La gestion de l'excellence en éducation.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Faure, N. (2008). Le projet d'établissement pour une nouvelle dynamique au sein des équipes. *Spirale, 48*(4), 111-114.

Ferréol, G. (dir.) (2002). *Dictionnaire de sociologie* (3e éd.). Armand Colin.

Flament, C. (2003). Aspects périphériques des représentations sociales. Dans Guimelli, C. (dir.), *1994, Textes de base en sciences sociales : Structures et transformations des représentations sociales* (p. 85-118). Lausanne : Delachaux et Niestle.

Flick, U. (2004). Design and process in qualitative research. Dans U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (dir.), *A companion to qualitative research*. London.

Fontana, A. et Frey, J. H. (2004). Interviewing: The Art of Science. Dans *Handbook of Qualitative Research*.

Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.

Fortin, R. et Gélinas A. (1999). Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école. Dans *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action*. Paris : De Boeck Université.

Fournier, S. et Masou, R. (2016). Le rôle managérial des chefs d'établissement : quels enjeux de satisfaction pour les enseignants du secondaire en France. *CAIRN*, (15 décembre), 71-93.

François, P. H. (2004). Représentations des compétences, une approche psychosociale. *Psychologie du travail et des organisations, 10*, 131-144.

Francois, P.-H. et Aissani, Y. (2002). Les représentations sociales des compétences et les processus d'autorégulation des conduites. Dans C. Garnier et W. Doise, *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études*. Montréal : Editions Nouvelles AMS.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership, mai*, 15–20.

Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode : les grands lignes d'une herméneutique philosophique.* Paris : Seuil.

Galois, I. (2007), *Soutien, confiance, satisfaction et engagement organisationnel affectif : mesure et relations entre les variables*. 18e Congrès, AGRH - Outils, modes et modèles, Fribourg, Suisse.

Ganon-Shilon, S. et Schechter, C. (2019), School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education, 22*(3), 279–300.

Garnier, C. et Sauvé, L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche. *Réflexions, 1*, 63-76.

Garnier, C. et Doise, W. (2002). *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études.* Montréal : Editions Nouvelles.

Garnier, C. et Rouquette, M. L. (2000). *Les représentations sociales en éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Garris O'Dell, R. (2020). *The role of the secondary school principal: examining the evolution and current dynamics of the role of secondary principals* [Thèse de doctorat, University Robert Morris].

Gather-Thurler, M. P. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et éducation, 102*, 67-76.

Gather-Thurler, M. P. (2000-2001). Le projet d'établissement dans l'enseignement genevois : des croyances aux pratiques. Dans *Politiques d'éducation et formation, analyse et comparaisons internationales* (p. 57-69).

Gauthier, C. et Tardif, M. (2000). Mais moi, comment ai-je appris à enseigner ? Et comment puis-je savoir que je suis compétent ? *Vie pédagogique, 117* (nov.-déc.), 15-19.

Gaymard, S. (2021). *Les fondements des représentations sociales : sources, théories et pratiques.* Dunod.

Gilly, M. (1980). *Maitre-élève : rôle institutionnel et représentations*. Paris : PUF.

Gloton, R. (1977). *L'établissement scolaire, unité éducative*. Paris : Casterman.

Godin, A. (1993). *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives, 24,* 3-17.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. Traduction française (2002). L'intelligence émotionnelle au travail. Montréal : Village Mondial.

Goodwin, R. H., Cunningham, M. L. et Childress, R. (2003). The changing role of the secondary principal. *NASSP Bulletin, 87*(634), 26–42.

Gougou, M. (2011). *La réforme de l'université au Maroc vue par les acteurs universitaires* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Gourgues, J. (1998). *Rôles de gestion et conflits de rôles chez les Administrateurs universitaires haïtiens* [Thèse de doctorat. Université de Montréal].

Grigsby, B. (2010) *A principal's dilemma : Instructional leader or manager* [Présentation]. National Conference of Professors of Educational Administration (NCPEA) annual conference in San Antonio, TX, August 2009. Volume 8 - Issue 3 Jun 1, 2010 – 1-31.

Grima, F. (2004 a). Les conséquences de l'ambiguïté de rôle au travail : proposition d'un modèle explicatif synthétique. *Revue de Gestion des Ressources Humaines,* (54), 56-71.

Grima, F. (2004b). Faire face au conflit de rôle : analyse des stratégies d'ajustement des responsables de formation professionnelle continue (RFPC). *Revue de Gestion,* (52), 47-62.

Grobler, B., Bisschoff, T. et Beeka, A. (2012). Changing perceptions of teachers regarding the importance and competence of their principals as leaders. *South African Journal of Education, 32*(1), 40–55.

Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans J. Poupart et al., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 55-82). Montréal : Gaétan Morin.

Guerrero, S. et Herrbach, O. (2009). La confiance organisationnelle au cœur de l'échange social. Et si bien traiter ses employés était payant ? *Relations industrielles, 64*(1), 6-26.

Hall, R. H. (1999). *Organizations* (7e éd.). London: Prentice-Hall.

Hallinger, P. et Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership, 45*(1), 54-61.

Hanson, E. M. (1995). *Best (and worst) practices in educational decentralization: the cases of Venexuela, Colombia, Argentina and Spain*. Séminaire de la Banque mondiale sur la Décentralisation de l'éducation. http://data.worldbank.org/data-catalog/ed-stats

Healy, M. et Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research, 3*(3), 118–126.

Huberman, A. M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil denouvelles méthodes* (Traduit de l'anglais par C. DeBacker et V. Lamongie). Bruxelles : De Boeck.

Illa, H. et Karsten L. (2007). L'introduction de la qualité totale en Afrique : proposition d'une nouvelle approche des styles de management. Dans J. Nizet et F. Pichault (dir.), *Les performances des organisations africaines* (p. 147-161). Paris : L'Harmattan.

IsaBelle, C. et Martineau-Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, *43* (2), 84-118.

Jashapara, A. (2003). Cognition, culture and competition: An empirical test of the learning organisation. *The Learning Organisation, 5*(2), 86-98.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Jones, G. R. *et al.* (2016). *Fondements du management contemporain*. Montréal : Édition Chenelière.

Kahn, R. L. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*. New York: John Wiley and Sons.

Kahn, R. L. et Byosiere, O. (1992). Stress in organization. Dans M. D. Dunette et L. M. Hough (dir.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, p. 571–650).

Kahn, R. L. et Wolfe, D. (1964). Role conflict in organizations. Dans R. L. Kahn etE. Boulding (dir.), *Power and conflict in organization*. New York: BasicsBooks.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke.

Katz, D. et Kahn, R. (1978). *The social psychology of organization.* New York: John Wiley and Sons.

Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. Dans *Harvard Business Review* (vol. 33).

Kipnis, D. (1974). The Powerholder. Dans *Perspective on social power* (p. 82–122). Chicago : Aldine.

Koffi - Kougbevena, V. (2000). *Quand l'école se prend en main*. Québec : PUQ.

Koffi - Kougbevena, V. (1991). *Rôle, priorité de rôle et conflit de rôle des directeurs d'écoles primaires de la circonscription pédagogique d'Ogou·sud au Togo* [Thèse de doctorat, Université de Laval].

Koontz, H. et O'donnell, C. (1980). *Management : principes et méthodes de gestion.* Montréal: McGraw-Hill.

Kouzes, J. et Posner, B. (2003). Ten lessons for leaders and leadership developers. *The Journal of Leadership Studies, 3*(2), 3-10.

Kvale, S. (1983). The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and Hermeneutical Mode of Understanding. *Journal of Phenomenological Psychology, 14*(2), 171–196.

Labelle, J. et St-Germain, M. (2001). Décentralisation et rapports de forces : Évolutionset stratégies politiques. Dans Origines et incidences des nouveaux rapports deforme dans la gestion de l'éducation. *Education et francophonie, 29*(2).

Lafond, D. (2008). *Représentation du rôle d'école comme leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, J. *et al*. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-390). Montréal : Gaétan Morin.

Laplantine, F. (1989). Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie. Dans D. Jodelet (dir.), *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.

Lapointe, P. *et al.* (2005). *Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire*. Québec : PUL.

Larsen, T. J. et Marcoulides, G. A. (1990). *Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model* [Conférence]. Annual meeting of the American Educational Research association, Washington, DC.

Lasnier, F. (2000-2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal : Guérin.

Laveault, D. (2003, avril). Les compétences des directeurs d'école : un atout à ne pas négliger. Dans *Actes du Congrès de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement* (p. 19-31). Montréal.

Le Boterf, G. (2006). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Montréal : Editions organisation.

Lee, T. W. (1999*). Using qualitative methods in organisational research*. Thousand Oaks, CA.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing time*. Press University Philadelphia.

Lemieux, V. (1997*). La décentralisation*. Québec : Édition de I'IQRC.

Les acquis scolaires au Maroc : un état des lieux | Unesco IIEP Learning Portal. (s.d.). https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/bibliotheque/les-acquis-scolaires-au-maroc-un-etat-des lieux

Lessard-Hébert, M. (1996). *La recherche qualitative : fondements pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Recherche qualitative.* Montréal : Éditions Nouvelles ; Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Lévesque, M., Blais, M. R. et Hess, U. (2004). Motivation, comportements organisationnels discrétionnaires et bien-être en milieu Africain : quand le devoir oblige. *Revue canadienne des sciences du comportement, 36* (4), 321 - 332.

Levy, S. R. et Dweck, C. S. (1998). Trait vs processed-focused social judgment. *Social Cognition, 16,* 151–172.

Lewis, J. (2003). Dans J. Ritchie et J. Lewis (dir.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London, UK: Sage Publications.

Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly-Hills, Calif.

Lindner, R. (2005). *Role definitions: Leading versus managing.* http://www.bostrom.com/solutions/Solutions1-1.htm

Lipham, J. M. *et al.* (1985). *The Principalship: Concepts, Competencies, and Cases*. New York: Longman.

Lo Monaco, G., Delouvée, S. et Rateau, P. (dir.). (2016). *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*. De Boeck Supérieur.

Lobert J. (2003). *Est-il possible de concilier les rôles pédagogique et administratif d'un directeur ?* [Mémoire présenté à l'Institut supérieur de pédagogie de Namur]. Belgique.

Loubes, A. (1997). *Contribution à l'étude des tensions de rôle des agents de maîtrise en milieu industriel* [Thèse de doctorat inédite, Université de Montpellier II, Montpellier].

Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.

Mace, G. et Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche* (2e éd.). Québec, Presses de l'Université Laval.

Mahlangu, V. P. (2018). Pertinent Leadership and Governance Challenges Facing Schools in South Africa. *BCES Conference Proceedings*, 136–142.

Mailis, N. (2018). Management de la qualité et organisation apprenante : l'apport de Deming. *Apprentissage et Management de qualité*, 2 (3), 11-27.

Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales* (7e éd.). Presses universitaires de France.

March, J. G. et Simon, H. A. (1969). *Les organisations* (2e éd.). Paris : Dunod.

Marshall, C. et Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3e éd.). Thousand Oaks, CA.

Martin, D. et Royer-Rastoll, P. (1990). *Représentations sociales et pratiques quotidiennes*. L'Harmattan.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62*(3), 279–300.

McClelland, D. C. (1999). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science, 9*(5), 331–339.

McGinn, N. Welch, T. (1999). *La décentralisation dans Éducation : pourquoi,quand, quoi et comment ?* Paris : UNESCO.

Mendès, M. (1991). *Projet d'établissement* : *Élaboration, présentation, validation.* Bordeaux : CRDP.

Mérieu, P. (1990). *Des compétences, de la pédagogie et autres*… [extrait]. https://www.actibloom.com

Merleau-Ponty, M. (1946). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Midoihoma, I. (2014). *Perceptions des enseignants, directeurs des collèges et proviseurs des lycées au sujet du rôle lié au leadership pédagogique de chef d'établissement : cas de Ngazidja-Comores*. [Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton].

Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd). Paris : De Boeck

Ministère de l'éducation du Québec. (2008). *Référentiel de compétences pour les directions d'établissement*. Québec.

Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et dela recherche scientifique. (2009). *Programme NAJAH : programme qui définit le cadre de référence et les orientations de la charte de l'éducation*. Royaume du Maroc.

Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. (2009). *Aperçu sur le système éducatif marocain*. Conférence internationale sur l'éducation.

Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de La recherche scientifique. (2011). *Stratégie nationale du projet d'établissement*.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Mintzberg, H. (1984-2019). *Le manager au quotidien*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Ed. d'Organisation.

Mintzberg, H. (1984). *Le management au quotidien : les dix rôles du cadre*. Paris : Éditions d'Organisation.

Mintzberg, H. (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Paris : Dunod.

Mitroff, I. (1983). *Stakeholders of the Organizational Mind*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mncube, V. (2009). Perceptions of the principal's role in democratic school governance in South Africa. *Journal of Educational Administration &History, 41*(1), 29–43.

Moisset, J. (1997). L'éducation de l'économie pour une nouvelle gestion scolaire Dans L.Corriveau et Saint-Germain (dir.), *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.

Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification des représentations sociales. Dans C. Guimelli (dir.), *Textes de base en sciences sociales : Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestle.

Moliner, P. (2000). Étudier pour quoi faire ? Dans C. Garnier, et M. -L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et Éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Morin, E. M. (1996). *Psychologies au travail*. Montréal : Gaétan.Morin.

Morin, E.M. (2008a). Qu'est-ce qui donne un sens au travail ? *Objectif Prévention, 31*(2), 10-14.

Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

Moscovici, S. (1993). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Colin.

Mucchielli, A. (2016). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110–138.

Mulford, B. (2003). *L'Évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements.* Université de Tasmanie, OCDE.

Murphy, J. et Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform: takingstock*. Thousand oaks CA: Corwin Press.

Naidoo, L. *et al*. (2012*).* The Leadership Behaviour of the School Principal: An Exploratory Study in Five Special Schools in Kwazulu-Natal. *Gender & Behaviour, 10*(2), 4883–4912.

Nancy, C. (2004). *The practice of management and the idea of leadership: An overview of theory and practice*. http://www.incitelearninginc.com/twiki/pub/Main/InciteLearningArticle/The Practice of Management and the Idea of Leadership.doc

Naud, D. (1997). Sciences sociales - Normes de scientificité. Dans T. Andréani *et al.* (dir.), *Objet des sciences sociales et normes de scientificité*. Paris : L'Harmattan.

Negura, L. (dir.). (2016). *L'intervention en sciences humaines : l'importance des représentations.* Presses de l'Université Laval.

Noiseux, G. (1998). *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition* ; [Traité de formation d'enseignement par médiation, Tome 2]. Sainte-Foy : MST Éditeur.

Norton, M. (1984). What's so important about school climate? *Contemporary Education, 56*(1), 43-35.

Obin, J.-P. et Cros, F. (1991-2003). *Le projet d'établissement*. Paris : Hachette.

OCDE. (2001). *Gestion des établissements. De nouvelles approches*. Paris : OCDE.

OCDE. (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Rapport de base national de la France Présenté par Jean-Pierre Obin.

OCDE. (2015). *La gouvernance publique*. Cadre de la gouvernance publique. Le gouvernement ouvert du Maroc. Edition OCDE, 2015-18.

Paillé, P. (1996). Problématique d'une recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paille, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Armand Colin.

Palmonari, A. et Doise, W. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestle.

Paquette, C. (1991). *Éducation aux valeurs et Projet éducatif. Tome 1 : l'approche*. Éditions Québec/Amérique.

Paquette, D. (2001). La pensée sociale dans l'étude des dispositifs de formationmulti-médiatisée. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales, des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Montréal : Éditions Logiques.

Pascoe, S. et Pascoe, R. (1998). Education reform in Australia: 1992-97. A case study, Washington, D.C. *Banque mondiale, Education Reform and Management Series*, (2).

Patchen, M. (1974). The locus and basis of influence on organizational decisions. *Organizational Behavior and Performance*, 195–221.

Patrinos, H. A. et Ariasingham, D. L. (1997). *Decentralization of education: demand-side financing.* Washington, D.C. : Banque mondiale, Directions in Development.

Payette, A. (1997). Les compétences des gestionnaires et la performance des organisations publiques : Essai de synthèse. Dans M. Guay (dir.), *Performance et secteur public : Réalités enjeux et paradoxes*. Sainte-Foy : PUQ.

Pedler, M., Burgoyne, S. et Boydell, T. (1978). *A Manager's Guide to Self Development.* UK: McGraw-Hill.

Perrot, S. (2005, 27 mai). *Nature et conséquences des conflits de rôles* [Communication]. Journée de recherche CEROG-AGRH, IAE d'Aix-En-Provence.

Piggot-Irvine *et al*. (2013). South Africa Principal Role and Development International Studies in Educational Administration. Commonwealth Council for *Educational Administration Management (CCEAM), 41*(3), 55–72.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin.

Progin, L., Letor, C., Étienne, R., Pelletier, G. (dir.). (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement : pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives.* De Boeck Supérieur.

Quenneville, N., Simard, G. et Bentein L. (2008). Quand mobiliser et proximité riment : le rôle déterminant du supérieur immédiat. *Relations industrielles, 87* (2), 189-222. http://id.erudit.org/iderudit/018573ar

Quenneville, N., Bentein K. et Simard, G. (2010). Des valeurs organisationnelles à la mobilisation des ressources humaines. *Revue canadienne des sciences de l'administration*, *27*(2), i-xvi.

Quivy, R. et Van Campenhoud, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod.

Renaux, C. (2003*). (Ré) inventer l'école à travers le projet d'établissement*. Mons: Institut d'administration scolaire.

Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical and critical literature on the practice ofeducational administration, *Review of Educational Research, 70*(1), 55–81.

Rizzo, J. R. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organization. *Administrative Science Quarterly*, (15), 150–163.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Québec : Hurtubise, HMH.

Roland-Lévy, C. (2002). Comment manipuler les représentations sociales : une exploration. Dans C. Garnier et W. Doise (dir.), *Les représentations sociales* : *balisage du domaine d'études*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.

Rouquette, M. -L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Royaume du Maroc - Le Chef du Gouvernement et Observatoire National du Développement Humain. (2017). *Enquête sur les indicateurs de prestation de services en éducation (IPSE) au Maroc*. http://www.ondh.ma/sites/default/files/2021-05/rapport_ipse_vf_compressed.pdf

Royaume du Maroc. (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation formation-Rapport détaillé du programme d'Urgence 2009-2012*.

Royaume du Maroc. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030. Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et dela Recherche Scientifique.

Sahuc, L. (1985). *Comment identifier les futurs managers ?* Paris : INSEP.

Saint-Germain, M. (1999). La formation des gestionnaires de L'éducation : nécessité d'un renouveau des contenus et des méthodologies. Dans *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans faction*. Paris : De Boeck Université.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) *Recherche sociale. De la problématique a la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide *? Recherches Qualitatives, Hors-Série*(5), 99-111.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage. *Éducation et formation*, (293), 9-20.

Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif*. Paris : Les éditions Logiques.

Senge, P. (1990) *The fifth discipline. The art and matrice learning organisation*. New York: Doubleday/Currncy.

Sergiovanni, T. J. et Starratt, R. J. (2013). *Supervision: A redefinition* (9e éd.). New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.

Shamba, P. B. (2007). *Le management africain à l'épreuve des évidences empiriques.* Université catholique de Louvain. http://www.unifr.ch/rho/agrh2007/Articles/pages/papers/Papier110.pdf

Silverman, D. (1973). *La théorie des organisations.* Paris : Dunod.

Smith, J. K. et Hodkinson, P. (2005). Relativism, criteria, and politics. Dans N. K. Denzin, N., Lincoln, Y. S. (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (3e éd.). Thousand Oaks, CA.

St-Cyr Tribble, D. et Saint-Onge, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : Quelques questionnements. *Recherches Qualitatives,20*, 113-125.

Stryker, S. et Statham, A. (1985). *Symbolic interaction and role theory.* Dans G. Lindsay et L. Aronson (dir.), *The handbook of social psychology* (3e éd.). New York: Random House.

Système éducatif au Maroc. (2021). Dans *Wikipedia*. https://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_au_Maroc

Szeto, E. *et al*. (2015*). A systematic review of research on educational leadership in Hong Kong,* 1995-2014.

Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. NewburyPark, CA

Tawil, S., Cerbelle, S. et Alama, A. (2010). *Éducation au Maroc : analyse du secteur*. Unesco IIEP Learning Portal. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189743

Taylor, S. J. et Bogdan, R. C. (1984). Introduction to qualitative research methods. *Journal of Educational Administration, 53(4),* 534–553.

Thiebaud, M. (1998). *Développer des compétences de direction*. http://afides.org/formation/thiebaud.html

Tivinarlik, A. et Wanat, C. L. (2006). Leadership styles of New Ireland high school administrators: A Papua New Guinea study. *Anthropology & Education Quarterly, 37*(1), 1–20.

Toffler, A. (1991). *Les nouveaux pouvoirs*. Paris : Fayard.

UNESCO. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*.

UNESCO. (2008). *Le défi mondial de l'alphabétisation. Bilan de l'alphabétisation des jeunes et adultes à mi-parcours de la Décennie des Nations-Unies pour l'alphabétisation 2003-2012*.

UNESCO. (2010). *Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie. VI Conférence internationale sur l'éducation des adultes* [Rapport final].

UNESCO. (2013). *Éducation au Maroc analyse de secteur sur l'éducation*.

UNESCO. (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014*.

UNESCO. (2015a). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf

UNESCO. (2015b). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2015. Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232433

UNESCO. (2020). *Les contenus éducatifs vus de près : étude des dimensions de l'apprentissage de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374166/PDF/374166fre.pdf.multi

Van der Maren, J.-M. (1996). La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse ? *Cahiers de recherche HEC*, (96-11-11), 1-9.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Visemand, M. (2003). *Le rôle attendu des professionnels RH lors d'un changement organisationnel* [Mémoire de maîtrise, HEC, Université de Montréal].

Weva, K. (2003). *Le rôle de la formation des directeurs d'école en Afrique* [Présentation]. Biennale de l'ADEA.

Whetten, D. A. et Cameron, K. S. (1984). *Developing management skills*. New York: Harper, Collins.

Willis, L. D. (2021) *Principal leadership for parent engagement in disadvantaged schools.* Springer.