

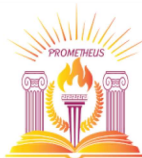
**Du cadre stratégique au pilotage local de la performance :****Une analyse documentaire des établissements scolaires publics au Maroc***From Strategic Frameworks to Local Performance Management:**A Documentary Analysis of Moroccan Public Schools***OUZAROUAL Hicham هشام أزروال***Doctorant**Laboratoire de recherche pluridisciplinaire en économie et gestion (LARPEG)**Faculté d'Economie et de Gestion .Université Sultan Moulay Slimane, Maroc*ouzaroualh@gmail.com**OU-MELLAL Brahim ابراهيم أوملال***Docteur**Laboratoire d'Economie et de Gestion (LEG)**Faculté Polydisciplinaire de Khouribga. Université Sultan Moulay Slimane, Maroc*

ORCID: 0009-0004-8388-272X

oumellal.brahim@gmail.com**EL ADNANI Mohamed Jallal محمد جلال العدناني***Enseignant chercheur**Laboratoire de recherche pluridisciplinaire en économie et gestion (LARPEG)**Faculté d'Economie et de Gestion. Université Sultan Moulay Slimane, Maroc*eladnani2000@yahoo.fr**Résumé**

Cet article analyse la manière dont les référentiels marocains de réforme éducative construisent le pilotage de la performance au niveau des établissements scolaires publics. Une analyse documentaire qualitative est conduite sur un corpus raisonné de sept textes institutionnels publiés entre 2015 et 2025, complété par la loi-cadre n° 51-17. Le codage thématique porte sur cinq dimensions : finalités de la performance, autonomie et responsabilisation, ressources humaines, usages de l'information et coordination territoriale. Les résultats font apparaître une évolution d'une logique de réforme centrée sur les orientations nationales vers une logique de pilotage davantage fondée sur les résultats, l'évaluation et l'amélioration continue. Ils révèlent toutefois quatre tensions : la distance entre objectifs nationaux et capacités locales, l'autonomie encore inégalement outillée, la prédominance de la production de données sur leur usage managérial et la fragilité de l'accompagnement professionnel. L'article propose un cadre intégré reliant capacités organisationnelles, boucle de pilotage et performance multidimensionnelle. Il montre que la performance scolaire ne peut être durablement améliorée





sans institutionnaliser, au niveau de l'établissement, des routines de diagnostic, de décision collective, de suivi et d'apprentissage.

Mots-clés : *Pilotage de la performance ; Etablissement scolaire public ; Capacités organisationnelles ; Evaluation ; Maroc.*

Abstract

This article examines how Moroccan education reform frameworks construct performance management at the public-school level. A qualitative document analysis was conducted on a purposive corpus of seven institutional texts published between 2015 and 2025, supplemented by Framework Law No. 51-17. The thematic coding focused on five dimensions: performance purposes, autonomy and accountability, human resources, information use, and territorial coordination. The findings indicate a shift from reform driven mainly by national policy orientations toward a management logic increasingly based on results, evaluation, and continuous improvement. Yet four tensions remain: the gap between national objectives and local capabilities, unevenly supported autonomy, the prevalence of data production over managerial use, and fragile professional support. The article proposes an integrated framework linking organizational capabilities, the management cycle, and multidimensional performance. It argues that sustainable school improvement requires institutionalized routines for diagnosis, collective decision-making, monitoring, and organizational learning at school level.

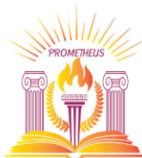
Keywords: *Performance management; Public school; Organizational capabilities; Evaluation; Morocco.*

Introduction

Depuis la Charte nationale d'éducation et de formation (COSEF, 1999), l'école publique marocaine est engagée dans une succession de réformes cherchant simultanément l'élargissement de l'accès, l'amélioration des apprentissages, la réduction des inégalités et une utilisation plus efficace des ressources. La Vision stratégique 2015-2030 a consolidé ces ambitions autour de l'équité, de la qualité et de la promotion de l'individu et de la société (CSEFRS, 2015). Leur traduction juridique dans la loi-cadre n° 51-17 a ensuite renforcé les exigences de planification, d'évaluation, de responsabilisation et de continuité de la réforme (Royaume du Maroc, 2019). Cette trajectoire traduit un déplacement progressif : il ne suffit plus d'énoncer des priorités nationales ; il faut organiser leur mise en œuvre, en suivre les effets et ajuster l'action publique.

L'établissement scolaire occupe, dans ce déplacement, une position décisive. Il est le lieu où les ressources humaines, les prescriptions pédagogiques, les données de suivi et les contraintes territoriales sont combinées pour produire un service éducatif. Pourtant, les documents de réforme sont souvent étudiés à l'échelle du système, alors que la performance dépend aussi des capacités concrètes de chaque établissement à diagnostiquer ses difficultés, fédérer les acteurs, choisir des priorités, conduire des actions et apprendre des résultats obtenus. Cette focale





organisationnelle rapproche la recherche en management public de celle consacrée à l'amélioration scolaire.

La littérature sur le management de la performance souligne qu'un dispositif de mesure ne constitue pas, à lui seul, un système de pilotage. Ce dernier articule objectifs, ressources, responsabilités, information, dialogue de gestion et apprentissage (Ferreira & Otley, 2009 ; Bititci et al., 2012). Dans le secteur éducatif, cette articulation est délicate : la performance est multidimensionnelle, les résultats sont coproduits par de nombreux acteurs et les effets de l'action managériale sont en partie différés. Une focalisation exclusive sur les indicateurs peut alors réduire la complexité du travail éducatif, tandis que l'absence de repères partagés affaiblit la capacité d'action collective.

Dès lors, la question de recherche est la suivante : comment les principaux référentiels institutionnels marocains configurent-ils le pilotage de la performance des établissements scolaires publics, et quelles tensions limitent sa traduction en capacités organisationnelles locales ? L'objectif est double. Il s'agit, premièrement, d'identifier les dimensions de la performance et les mécanismes de pilotage promus dans les documents institutionnels ; deuxièmement, de proposer une lecture intégrée des conditions permettant de transformer ces orientations en routines locales d'amélioration.

La contribution de l'article est triple. Sur le plan conceptuel, elle distingue la mesure des résultats du processus managérial par lequel l'établissement utilise l'information pour agir. Sur le plan empirique, elle met en perspective des textes structurants publiés sur une décennie, jusqu'aux évaluations récentes des écoles pionnières. Sur le plan managérial, elle propose un cadre reliant les capacités organisationnelles, la boucle de pilotage et une conception multidimensionnelle de la performance. Après la présentation du cadre conceptuel, l'article expose la méthode documentaire, restitue les résultats, puis en discute les implications, les limites et les perspectives de recherche.

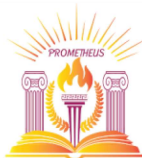
1. Cadre conceptuel : de la mesure au pilotage de la performance

1.1. Une performance scolaire multidimensionnelle

La performance organisationnelle ne se réduit ni à un résultat financier ni à l'atteinte mécanique d'une cible. Elle renvoie à la capacité d'une organisation à réaliser ses finalités, à utiliser ses ressources avec discernement, à répondre aux attentes de ses parties prenantes et à préserver les conditions de son action future (Ou-mellal.B & Oubrahimi.M, 2025). Dans une organisation publique, les critères d'efficacité, d'efficience, d'équité, de qualité et de légitimité doivent être considérés conjointement. Cette pluralité est particulièrement forte dans l'école, où les apprentissages constituent une finalité centrale sans épuiser les missions de socialisation, d'inclusion, de développement personnel et de cohésion sociale.

Une conception multidimensionnelle permet d'éviter deux réductions. La première assimile la performance aux seuls scores des élèves, sans considérer les écarts de contexte, les parcours, le climat scolaire ou la soutenabilité des efforts demandés aux professionnels. La seconde assimile la performance à la conformité administrative, alors qu'un établissement peut respecter les procédures sans améliorer suffisamment l'expérience ou les acquis des élèves. Le pilotage doit





donc relier des résultats éducatifs, des processus organisationnels et des conditions humaines de production du service.

Dans cette perspective, les indicateurs sont des supports de questionnement plutôt que des verdicts. Ils permettent de rendre visibles des écarts, de comparer une situation à des objectifs et d'ouvrir une investigation collective. Leur valeur dépend cependant de leur pertinence, de leur fiabilité et surtout des usages qu'en font les acteurs. Les travaux sur la décision fondée sur les données montrent que la capacité à interpréter l'information, à la contextualiser et à la traduire en action est aussi importante que sa disponibilité (Datnow & Hubbard, 2016).

1.2. Le pilotage comme boucle d'action et d'apprentissage

Le management de la performance peut être défini comme l'ensemble des arrangements formels et informels par lesquels une organisation précise ses objectifs, attribue des responsabilités, suit ses activités, interprète ses résultats et ajuste son action. Le cadre de Ferreira et Otley (2009) insiste sur la cohérence entre vision, facteurs clés de succès, structure organisationnelle, mesures, évaluation et circulation de l'information. Bititci et al. (2012) ajoutent que les systèmes contemporains doivent favoriser l'apprentissage et s'adapter à un environnement changeant.

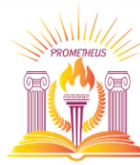
Appliqué à l'établissement scolaire, le pilotage peut être représenté par une boucle composée de cinq opérations : diagnostiquer la situation ; hiérarchiser les priorités ; planifier et répartir les responsabilités ; suivre l'exécution et les effets ; apprendre des écarts pour réviser l'action. Cette boucle n'est pas purement technique. Elle exige un leadership capable d'orienter l'attention vers les apprentissages, de structurer la coopération et de créer les conditions d'un dialogue professionnel (Hallinger, 2011 ; Leithwood et al., 2020). Elle suppose également que l'évaluation soit utilisée à des fins de développement et non exclusivement de contrôle.

Dans les administrations publiques, la diffusion de la gestion par les résultats a parfois produit une accumulation d'indicateurs déconnectés de la décision locale. Mayne (2007) rappelle que le pilotage axé sur les résultats doit être accompagné de capacités d'analyse, de mécanismes de retour d'expérience et d'une clarification des responsabilités. Dans l'éducation, l'enjeu consiste donc à construire une responsabilisation intelligente : suffisamment exigeante pour rendre compte des résultats, mais suffisamment contextualisée et formative pour soutenir l'amélioration.

1.3. Les capacités organisationnelles comme condition de mise en œuvre

Entre les prescriptions nationales et les résultats locaux se situent les capacités organisationnelles. Elles désignent ici les ressources et routines permettant à l'établissement de transformer une orientation en action coordonnée : compétences managériales, coopération professionnelle, disponibilité de l'information, marges de décision, dispositifs d'accompagnement et relations avec les échelons territoriaux. Cette notion aide à expliquer pourquoi des établissements soumis à des cadres réglementaires proches peuvent connaître des trajectoires différentes.





Les ressources humaines constituent la première de ces capacités. La formation ponctuelle produit peu d'effets si elle n'est pas articulée à l'accompagnement, à la reconnaissance, au partage de pratiques et aux besoins identifiés dans l'établissement. L'apprentissage organisationnel exige que les connaissances individuelles deviennent des ressources collectives, par l'observation, l'expérimentation et la discussion professionnelle (Bryk et al., 2015). Le chef d'établissement joue alors un rôle d'animation et d'interface, au-delà de l'administration courante.

La seconde capacité est institutionnelle. Une autonomie réelle ne correspond pas à un simple transfert de tâches ; elle suppose des compétences, des ressources, une information accessible et un cadre de responsabilité explicite. Enfin, la capacité territoriale dépend de la qualité des relations entre ministère, académies régionales, directions provinciales et établissements. L'articulation de ces trois niveaux détermine la possibilité de différencier l'action tout en maintenant une cohérence nationale.

2. Méthodologie

2.1. Positionnement et choix de l'analyse documentaire

La recherche adopte une approche qualitative interprétative fondée sur l'analyse documentaire. Cette méthode consiste à examiner les documents de manière systématique afin d'en extraire des significations, de repérer des régularités et de construire des catégories analytiques (Bowen, 2009). Elle convient à la question posée, car les référentiels institutionnels ne décrivent pas seulement une situation : ils définissent des finalités, distribuent des responsabilités et légitiment des instruments d'action publique.

Le document est ainsi traité à la fois comme une source d'information et comme un dispositif normatif. L'analyse ne vise pas à mesurer directement l'efficacité réelle de chaque établissement ni à attribuer causalement les résultats observés à une réforme particulière. Elle cherche à comprendre l'architecture de pilotage promue par les textes, ses évolutions et ses tensions internes.

2.2. Constitution du corpus

Le corpus a été constitué par échantillonnage raisonné selon quatre critères : caractère national du document ; relation explicite avec la réforme, l'évaluation ou la performance ; portée sur l'enseignement scolaire public ; accessibilité du texte intégral. La période 2015-2025 permet de suivre le passage de la Vision stratégique aux dispositifs plus récents d'évaluation et d'expérimentation. La loi-cadre est ajoutée comme texte juridique de consolidation.



Tableau 1. Corpus principal de l'analyse

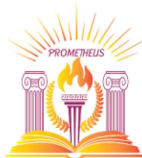
Année	Document	Fonction dans l'analyse
2015	Vision stratégique de la réforme 2015-2030	Finalités, équité, qualité, gouvernance et mobilisation
2019	Cadre de performance du suivi de la Vision stratégique	Traduction des orientations en dimensions, indicateurs et cibles
2019	Loi-cadre n° 51-17	Institutionnalisation juridique de la réforme, de l'évaluation et de la reddition des comptes
2021	Le métier de l'enseignant au Maroc	Professionnalisation, conditions d'exercice et développement des compétences
2022	Rapport national PISA 2018	Résultats d'apprentissage et facteurs associés
2025	Al-Madrassa al-Jadida : un nouveau contrat social pour l'éducation	Actualisation systémique des enjeux et du contrat éducatif
2025	Évaluation externe de la phase expérimentale des écoles pionnières	Mise en œuvre locale, accompagnement, conformité et premiers enseignements

Source : Auteurs

2.3. Procédure d'analyse

L'analyse a suivi quatre étapes. Une première lecture flottante a permis d'identifier le vocabulaire de la performance et les unités institutionnelles concernées. Une deuxième lecture a donné lieu à un codage déductif fondé sur cinq dimensions issues du cadre conceptuel : (1) finalités et critères de performance ; (2) autonomie et responsabilisation ; (3) ressources humaines et leadership ; (4) production et usage de l'information ; (5) coordination territoriale. Un codage inductif a ensuite permis de relever les tensions non entièrement couvertes par ces catégories. Enfin, les occurrences ont été comparées entre les documents afin d'identifier continuités, déplacements et points de rupture.

La cohérence de l'interprétation a été renforcée par une matrice reliant, pour chaque document, les problèmes diagnostiqués, les instruments proposés, les acteurs responsables et les effets attendus. Cette logique de traçabilité évite de confondre la présence d'un principe dans un texte avec sa mise en œuvre effective. Les résultats présentés ci-dessous portent donc sur les configurations institutionnelles du pilotage et sur les conditions qu'elles impliquent, non sur une évaluation causale de leur impact.



3. Résultats

3.1. Une extension progressive de la notion de performance

Le premier résultat concerne l'élargissement de la performance éducative. La Vision stratégique combine l'équité, la qualité et la promotion individuelle et sociale ; elle ne limite donc pas la réussite du système à la scolarisation ou aux résultats moyens. Le cadre de performance de 2019 prolonge cette approche en cherchant à rendre les objectifs observables à travers des dimensions et des indicateurs (CSEFRS, 2015 ; INE-CSEFRS, 2019). La loi-cadre confirme la place de l'évaluation et de l'amélioration continue dans le fonctionnement du système (Royaume du Maroc, 2019).

Les documents plus récents ajoutent deux éléments. Le rapport sur le métier enseignant lie les résultats à la professionnalisation et aux conditions d'exercice, tandis qu'Al-Madrassa al-Jadida réinscrit l'école dans un contrat social dépassant la seule relation pédagogique (INE-CSEFRS, 2021 ; CSEFRS, 2025). L'évaluation des écoles pionnières, enfin, rapproche le suivi des apprentissages, l'accompagnement des équipes et l'examen des conditions de mise en œuvre (INE-CSEFRS, 2025). Il en ressort une conception à trois niveaux : résultats pour les élèves, qualité des processus et capacités durables de l'organisation.

Cette extension est importante pour le pilotage local. Elle invite l'établissement à suivre non seulement les résultats finaux, mais aussi des indicateurs avancés : assiduité, progression, mise en œuvre des actions, coopération des équipes, besoins de soutien et climat de travail. Toutefois, plus la performance est multidimensionnelle, plus la hiérarchisation devient nécessaire. Sans priorités explicites, l'accumulation des objectifs risque de disperser l'action.

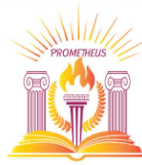
3.2. Une autonomie reconnue mais encore inégalement outillée

Le corpus valorise la responsabilisation des acteurs et le rapprochement de la décision du terrain. L'établissement est progressivement présenté comme une unité d'action, et non comme le simple dernier maillon d'une chaîne administrative. Cette évolution soutient le projet d'établissement, l'adaptation aux besoins locaux et la participation des acteurs. Elle demeure néanmoins encadrée par des objectifs, normes et dispositifs nationaux.

L'analyse fait apparaître une tension entre autonomie formelle et capacité effective. Confier à un établissement la responsabilité d'atteindre des résultats ne garantit pas qu'il dispose des marges budgétaires, des compétences, du temps collectif ou de l'appui technique nécessaires. L'autonomie peut alors se traduire par une charge supplémentaire plutôt que par un pouvoir d'agir. Inversement, une autonomie sans objectifs partagés ni mécanismes de suivi peut accroître les écarts entre établissements.

Les textes convergent ainsi vers une autonomie accompagnée, même si ses modalités restent dispersées. Celle-ci repose sur quatre conditions : un périmètre décisionnel explicite, des ressources proportionnées, une assistance de proximité et un dialogue de performance contextualisé. La responsabilisation devient alors un échange structuré sur les objectifs, les contraintes, les progrès et les ajustements, plutôt qu'une imputation unilatérale des résultats.





3.3. De la disponibilité des données à leur usage managérial

L'institutionnalisation de l'évaluation constitue l'une des évolutions les plus nettes du corpus. Le cadre de performance, les évaluations nationales et les dispositifs récents augmentent la quantité d'informations disponibles sur les apprentissages, les parcours, les ressources et les programmes. Le rapport national PISA 2018 illustre cette capacité à relier les résultats à des facteurs individuels, scolaires et contextuels (INE-CSEFRS, 2022).

Toutefois, produire de l'information ne signifie pas nécessairement qu'elle soit utilisée dans la décision quotidienne. Trois écarts sont repérables : entre la temporalité des évaluations nationales et celle de l'action locale ; entre le niveau d'agrégation des données et les besoins d'un établissement ; entre les compétences techniques nécessaires et celles effectivement disponibles. Le risque est celui d'un système riche en reporting, mais pauvre en boucles de rétroaction courtes.

Le passage au pilotage suppose donc une médiation. Les données doivent être sélectionnées, interprétées collectivement et reliées à une décision. Un tableau de bord local utile devrait rester limité, combiner résultats et processus, désagréger les informations lorsque cela est pertinent et documenter les actions entreprises. L'enjeu n'est pas de multiplier les indicateurs, mais de rendre visible le raisonnement qui conduit du diagnostic à l'ajustement.

3.4. Les ressources humaines, variable centrale mais dispositif fragmenté

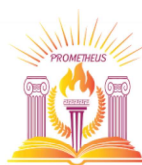
Tous les documents analysés accordent une place centrale aux enseignants et aux équipes de direction. Les compétences, la motivation, l'éthique professionnelle et la capacité de coopération sont reconnues comme des déterminants de la qualité. Le rapport sur le métier enseignant approfondit cette dimension en soulignant l'importance de la professionnalisation, de la formation et des conditions d'exercice (INE-CSEFRS, 2021).

Une tension apparaît néanmoins entre la centralité discursive des ressources humaines et la fragmentation des instruments qui les concernent. La formation, l'évaluation, l'accompagnement, la reconnaissance et la carrière sont souvent traités comme des dispositifs distincts. Or, leur effet sur la performance dépend de leur cohérence. Une formation déconnectée des besoins diagnostiqués, sans mise en pratique accompagnée ni retour sur les résultats, reste difficile à convertir en capacité organisationnelle.

Le chef d'établissement se trouve au cœur de cette articulation. Son rôle s'étend à la planification, à l'animation des équipes, au suivi des apprentissages, au partenariat et à la gestion de l'information. L'élargissement des attentes rend nécessaire une professionnalisation managériale et un soutien continu. Il importe également de préserver du temps pour le travail collectif, sans lequel le pilotage risque de rester individualisé et administratif.

3.5. La coordination territoriale, maillon de conversion de la réforme

Les Académies régionales d'éducation et de formation et les directions provinciales occupent une position d'interface entre stratégie nationale et action locale. Elles sont appelées à décliner



les priorités, allouer les ressources, accompagner les établissements et suivre les résultats. Cette fonction est déterminante dans un pays marqué par des contrastes territoriaux importants.

L'analyse montre que la territorialisation ne peut être réduite à la déconcentration de procédures. Elle doit produire une capacité de diagnostic régional, organiser la mutualisation entre établissements et fournir un appui différencié. La coordination verticale doit être complétée par une coordination horizontale associant collectivités territoriales, familles et acteurs sociaux lorsque les problèmes dépassent le périmètre scolaire, notamment en matière d'assiduité, de décrochage ou d'accès.

Le niveau territorial constitue ainsi le maillon de conversion de la réforme : il traduit les objectifs nationaux en soutien adapté et transforme les informations locales en apprentissages pour la politique publique. Lorsque cette double circulation fonctionne mal, l'établissement reçoit des prescriptions peu contextualisées et les décideurs centraux disposent d'une image incomplète des conditions de mise en œuvre.

4. Discussion

4.1. Quatre tensions structurantes du pilotage

La comparaison du corpus met en évidence quatre tensions qui ne relèvent pas d'un défaut isolé, mais de la conception même du système de pilotage. Elles peuvent être résumées comme suit.

Tableau 2. Tensions et leviers de conversion en capacités locales

Tension	Risque managérial	Levier proposé
Objectifs nationaux / réalités locales	Conformité formelle ou dispersion des priorités	Diagnostic contextualisé et objectifs locaux négociés
Autonomie / reddition des comptes	Responsabilité sans pouvoir d'agir, ou autonomie sans cohérence	Autonomie accompagnée, ressources et dialogue de performance
Production / usage des données	Reporting abondant mais faible apprentissage	Boucles courtes d'analyse, décision et retour d'expérience
Centralité / fragmentation des ressources humaines	Formation et évaluation sans effet organisationnel durable	Développement professionnel intégré et coopération structurée

Source : Auteurs

Ces tensions confirment qu'un dispositif de pilotage ne peut être évalué par la seule existence d'objectifs, d'indicateurs ou de structures. La question décisive est celle de leur couplage. Les travaux sur les systèmes de management de la performance montrent précisément que la cohérence entre stratégie, responsabilités, mesures et apprentissage détermine l'utilité du dispositif (Ferreira & Otley, 2009 ; Bititci et al., 2012). Dans le cas marocain, le cadre normatif



s'est densifié ; le défi se déplace vers la construction de routines organisationnelles au niveau où le service est effectivement produit.

Ce résultat nuance les lectures purement descendantes de la réforme. Les établissements ne sont pas seulement des sites d'exécution : ils interprètent les prescriptions, arbitrent entre des demandes concurrentes et adaptent les instruments à leur contexte. La qualité de cette traduction dépend du leadership, de la confiance et de la capacité à apprendre collectivement. Elle exige aussi que les échelons supérieurs considèrent les écarts non seulement comme des insuffisances à corriger, mais comme des informations sur la faisabilité et la pertinence des politiques.

4.2. Proposition d'un cadre intégré de pilotage

À partir des résultats, un cadre intégré est proposé. Il relie trois ensembles : les capacités organisationnelles, la boucle de pilotage et les dimensions de la performance. Les capacités ne sont pas des résultats intermédiaires accessoires ; elles conditionnent la possibilité même d'utiliser les instruments. La boucle de pilotage organise leur mobilisation. La performance est enfin appréciée de manière multidimensionnelle et alimente un nouveau diagnostic.

Tableau 3. Cadre intégré proposé

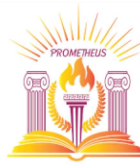
Capacités organisationnelles	Boucle de pilotage	Performance multidimensionnelle
Leadership et compétences managériales Coopération professionnelle Information accessible et interprétable Marges de décision et ressources Accompagnement territorial	1. Diagnostiquer 2. Prioriser 3. Planifier et responsabiliser 4. Mettre en œuvre et suivre 5. Évaluer, apprendre et ajuster	Acquis et progression des élèves Équité et inclusion Qualité des processus Efficacité dans l'usage des ressources Climat et développement professionnel

Source : Auteurs

Ce cadre répond au problème de la distance entre prescription et action. Il invite à apprécier, avant toute responsabilisation, les capacités disponibles et les contraintes du contexte. Il encourage ensuite un nombre limité de priorités, associées à des responsabilités identifiées et à des indicateurs utiles. Enfin, il fait de l'évaluation un moment de réflexion collective et non une clôture administrative.

Pour les directions d'établissement, l'implication principale est de construire des routines simples et régulières : revue périodique de quelques indicateurs, analyse des causes, choix d'une action, observation de sa mise en œuvre et retour d'expérience. Pour les AREF et les directions provinciales, l'enjeu est de différencier l'accompagnement en fonction des besoins, de faciliter la mutualisation et de réduire les demandes de reporting sans usage démontré. Pour le niveau central, il s'agit de stabiliser les priorités, de garantir l'interopérabilité des données et de tirer parti des apprentissages locaux.





Le cadre ne préconise donc pas un contrôle supplémentaire. Il propose une articulation plus cohérente entre autonomie, soutien et responsabilité. Cette orientation rejoint les approches d'amélioration continue dans lesquelles le progrès résulte de cycles d'enquête structurés, conduits au plus près du travail réel et soutenus par une infrastructure institutionnelle (Bryk et al., 2015).

Conclusion

Cet article avait pour objectif de comprendre comment les référentiels institutionnels marocains configurent le pilotage de la performance des établissements scolaires publics. L'analyse documentaire montre une évolution significative : la réforme ne se limite plus à la définition d'orientations nationales ; elle accorde une place croissante aux résultats, à l'évaluation, à la responsabilisation des acteurs et à l'expérimentation. La performance y apparaît progressivement comme un construit multidimensionnel associant apprentissages, équité, qualité des processus et capacités humaines.

Cette évolution reste traversée par quatre tensions : l'écart entre objectifs nationaux et capacités locales, une autonomie inégalement outillée, une production de données plus développée que leur usage managérial et une gestion des ressources humaines encore fragmentée. Ces tensions expliquent pourquoi l'existence d'un cadre stratégique ambitieux ne garantit pas automatiquement une amélioration durable au niveau des établissements.

La principale proposition de l'article consiste à placer les capacités organisationnelles au centre du pilotage. Leadership, coopération, information utilisable, marges de décision et accompagnement territorial rendent possible une boucle associant diagnostic, priorisation, action, suivi et apprentissage. La reddition des comptes gagne alors à être conçue comme un dialogue contextualisé sur les résultats et les conditions de leur production.

Sur le plan pratique, les établissements devraient disposer de tableaux de bord limités et orientés vers la décision, de temps institués pour l'analyse collective et d'un accompagnement articulé aux besoins identifiés. Les échelons territoriaux devraient jouer un rôle d'appui différencié et de circulation des apprentissages, au-delà du contrôle administratif.

La recherche présente deux limites. Premièrement, elle porte sur des documents institutionnels et ne permet pas d'observer les usages réels des instruments dans les établissements. Deuxièmement, le corpus raisonné privilégie les textes nationaux ; il ne rend pas compte de toute la diversité des déclinaisons régionales. Une recherche ultérieure pourrait confronter le cadre proposé aux pratiques de chefs d'établissement et d'enseignants, comparer les milieux urbains et ruraux, ou tester empiriquement le rôle médiateur des capacités de pilotage entre pratiques managériales et performance organisationnelle.

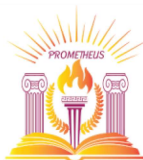




Références

- Bititci, U. S., Garengo, P., Dörfler, V., & Nudurupati, S. (2012). Performance measurement: Challenges for tomorrow. *International Journal of Management Reviews*, 14(3), 305–327. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00318.x>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Commission spéciale éducation-formation. (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*. Royaume du Maroc.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. CSEFRS.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2025). *Al-Madrassa al-Jadida : Un nouveau contrat social pour l'éducation*. CSEFRS.
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17, 7–28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Ferreira, A., & Otley, D. (2009). The design and use of performance management systems: An extended framework for analysis. *Management Accounting Research*, 20(4), 263–282. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2009.07.003>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Instance nationale d'évaluation auprès du CSEFRS. (2019). *Cadre de performance du suivi de la Vision stratégique à l'horizon 2030 : Niveau national 2015-2018*. CSEFRS.
- Instance nationale d'évaluation auprès du CSEFRS. (2021). *Le métier de l'enseignant au Maroc: À l'aune de la comparaison internationale*. CSEFRS.
- Instance nationale d'évaluation auprès du CSEFRS. (2022). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves : Rapport national PISA 2018*. CSEFRS.
- Instance nationale d'évaluation auprès du CSEFRS. (2025). *Évaluation externe de la phase expérimentale du projet « Écoles pionnières »*. CSEFRS.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mayne, J. (2007). Challenges and lessons in results-based management. *Evaluation*, 13(1), 87–109. <https://doi.org/10.1177/1356389007073683>





- OU-MELLAL Brahim and OUBRAHIMI Mostafa 2025. La Performance Organisationnelle: Une Revue de Littérature des Approches Théoriques et des Modèles Structurants. International Journal Of Applied Management And Economics. 2, 12 (Jan. 2025), 073 –. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14756174>.
- Royaume du Maroc. (2019). Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique (Dahir n° 1-19-113 du 9 août 2019). Bulletin officiel, 6944, 1967–1981.

