

La gouvernance des établissements scolaires au Maroc : outils et ressources à l'usage du chef de projet, une revue intégrative de la littérature

School Governance in Morocco: Tools and Resources for the Project Manager, an Integrative Literature Review

Daoud HAJJI, (Doctorant)

*Laboratoire Management, Economie, Systèmes d'Information et Droit (LMESID)
École Nationale de Commerce et de Gestion de Tanger (ENCGT)
Université Abdelmalek Essaadi, Tétouan, Maroc*

Mohamed Amine M'BARKI, (Professeur chercheur)

*Laboratoire Management, Economie, Systèmes d'Information et Droit (LMESID)
École Nationale de Commerce et de Gestion de Tanger (ENCGT)
Université Abdelmalek Essaadi, Tétouan, Maroc*

Adresse de correspondance :	ENCGT, Université Abdelmalek Essaadi, Route de l'aéroport, B.P 1255, 90000 Tanger, Maroc. Standard de l'ENCGT Tél. +212 (0) 539 313 4 87 Tél. +212 (0) 539 313 4 88 Email : encgtanger@encgt.ma
Déclaration de divulgation :	Les auteurs n'ont pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude. Ils assument l'entière responsabilité de tout éventuel plagiat, de l'usage de l'intelligence artificielle dans la rédaction, ainsi que des résultats présentés dans cet article.
Conflit d'intérêts :	Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.
Citer cet article	HAJJI, D., & M'BARKI, M. A. (2026). La gouvernance des établissements scolaires au Maroc : outils et ressources à l'usage du chef de projet, une revue intégrative de la littérature. <i>International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics</i> , 7(8), 341–355. https://doi.org/10.5281/zenodo.21184535
Licence	Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND

La gouvernance des établissements scolaires au Maroc : outils et ressources à l'usage du chef de projet, une revue intégrative de la littérature

Résumé :

La direction des établissements scolaires publics marocains se trouve au croisement de deux vides scientifiques convergents : l'absence d'un cadre théorique intégrateur articulant Nouveau Management Public, leadership scolaire, management de projet et gouvernance numérique au niveau méso de l'établissement, d'une part, et l'absence de toute définition opérationnelle unifiée des notions d'*outils* et de *ressources*, pourtant centrales dans la prescription législative du rôle du directeur, d'autre part. Cet article présente une revue intégrative de la littérature (Torraco, 2005 ; Whittemore & Knafl, 2005 ; Snyder, 2019) conduite sur WoS et Scopus via IMIST-CNRST (juin 2026), couvrant la période 2015-2026 pour les articles indexés et sans restriction temporelle pour les oeuvres fondatrices. Un protocole PRISMA adapté a permis de sélectionner 58 sources scientifiques (51 articles indexés, 7 ouvrages académiques de référence) à partir de 603 notices initiales, selon des critères explicites d'inclusion et d'exclusion. L'analyse thématique fait émerger cinq clusters structurant le champ et produit une contribution originale : une définition opérationnelle unifiée des notions d'*outils* (dispositifs techniques et normatifs permettant l'exercice des capacités dynamiques du directeur, au sens de Teece, 2018) et de *ressources* (actifs humains, relationnels, informationnels et cognitifs effectivement mobilisables, au sens de Barney, 1991 et Abernethy et al., 2021), absente jusqu'ici de la littérature sur le leadership scolaire. La discussion identifie six insuffisances convergentes et esquisse le référentiel conceptuel exploratoire GOVPRO-Maroc, présenté comme une proposition non encore stabilisée, soumise à validation empirique auprès d'un échantillon multi-acteurs de la région Tanger-Tétouan-Al Hoceïma (dans le cadre d'un design mixte en cours).

Mots-clés : gouvernance scolaire ; outils de pilotage ; ressources organisationnelles ; chef de projet ; revue intégrative ; Maroc.

Classification JEL : I21, I28, M10, H83, O33

Type du papier : Recherche Théorique (revue intégrative de littérature)

Abstract:

The governance of Moroccan public schools stands at the intersection of two converging scientific gaps: on the one hand, the absence of an integrative theoretical framework articulating New Public Management, school leadership, project management and digital governance at the meso level of the school; and on the other hand, the absence of any unified operational definition of the concepts of *tools* and *resources*, even though these concepts are central to the legislative prescription of the principal's role. This article presents an integrative literature review (Torraco, 2005; Whittemore & Knafl, 2005; Snyder, 2019) conducted on WoS and Scopus via IMIST-CNRST (June 2026), covering the period 2015-2026 for indexed articles and without temporal restriction for foundational works. An adapted PRISMA protocol enabled the selection of 58 scientific sources (51 indexed articles, 7 reference academic works) from an initial pool of 603 records, based on explicit inclusion and exclusion criteria. Thematic analysis reveals five clusters structuring the field and yields an original contribution: a unified operational definition of *tools* (technical and normative devices enabling the exercise of the principal's dynamic capabilities, in the sense of Teece, 2018) and *resources* (human, relational, informational and cognitive assets that can be effectively mobilised, in the sense of Barney, 1991 and Abernethy et al., 2021), hitherto absent from the school leadership literature. The discussion identifies six converging shortcomings and sketches the exploratory conceptual framework GOVPRO-Maroc, presented as a proposition that is not yet stabilised and remains subject to empirical validation with a multi-stakeholder sample from the Tanger-Tétouan-Al Hoceïma region, within the framework of an ongoing mixed-methods design.

Keywords: school governance; steering tools; organisational resources; project manager; integrative review; Morocco.

JEL Classification: I21, I28, M10, H83, O33

Paper type: Theoretical Research (integrative literature review)

1. Introduction

Les systèmes éducatifs publics connaissent depuis les années 1980 une transformation profonde de leur mode de pilotage, désignée sous le terme de Nouveau Management Public (NMP) : d'une régulation centrée sur la conformité aux procédures, ils évoluent vers une régulation fondée sur l'autonomie des établissements, la contractualisation des objectifs et l'évaluation des résultats (Hood, 1991, 1995 ; Maroy, 2008). Cette transformation confère aux directeurs d'établissement un rôle nouveau de pilotage stratégique qui dépasse leurs missions administratives traditionnelles, aussi bien au niveau macro des systèmes (Verger & Normand, 2015) qu'au niveau méso de l'établissement.

Sur le plan scientifique, cette évolution soulève un double problème constitutif du gap que cet article entend combler. D'une part, les corpus théoriques sur le leadership scolaire (Leithwood et al., 2004 ; Spillane, 2006), sur le NMP (Hood, 1991) et sur les parties prenantes (Freeman, 1984) sont restés largement juxtaposés sans cadre intégrateur commun. D'autre part, les termes d'outils et de ressources, centraux dans la prescription législative du rôle du directeur, ne font l'objet d'aucune définition opérationnelle unifiée dans la littérature académique existante. Ce double vide constitue le point de départ de cet article.

Sur le plan institutionnel, le Maroc s'inscrit dans cette trajectoire avec une intensité particulière. Le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) a produit plusieurs documents d'orientation stratégique qui structurent la gouvernance des établissements. La Vision Stratégique 2015-2030 (CSEFRS, 2015), document d'orientation stratégique et non cadre juridique, constitue la source d'inspiration politique de la réforme : son Levier 15 (gouvernance performante), son Levier 17 (intégration socio-culturelle : interaction École-environnement, implication des familles, partenariats institutionnels, projets d'établissement), son Levier 22 (mobilisation sociétale pérenne) et son Levier 23 (leadership énergique et capacités managériales efficaces pour les différents paliers de l'École) en posent les orientations fondatrices. Le Rapport Al-Madrassa al-Jadida (CSEFRS, 2024), dans une démarche prospective, approfondit ces orientations en théorisant une gouvernance responsabilisante fondée sur l'autonomie collaborative des établissements, le principe de subsidiarité et la notion d'organisation apprenante. La loi-cadre 51.17 (2019) a assuré la transposition législative de ces orientations. La Feuille de route 2022-2026 (MENPS, 2022) en constitue l'instrument opérationnel de mise en oeuvre, à travers notamment l'Engagement 10 (directeur au leadership renforcé), l'Engagement 11 (esprit de coopération entre acteurs) et la Condition de réussite 1 (organisme de labellisation des établissements). La loi 59.21 (2026) en précise enfin les conditions opératoires : l'article 33 rend le PEI obligatoire, l'article 101 fait de MASSAR le système national de pilotage à usage obligatoire, et l'article 98 institue un devoir légal d'inscription à la formation continue. Il convient de souligner que ces textes confèrent au directeur des responsabilités formelles de planification, de pilotage et de suivi qui s'apparentent, par analogie théorique et non par dénomination juridique, à une fonction de chef de projet.

La contribution scientifique de cet article est double. En premier lieu, il cartographie les cinq clusters théoriques mobilisables pour penser la gouvernance scolaire sous l'angle du management de projet. En second lieu, il produit une définition opérationnelle unifiée des notions d'outils et de ressources, fondée sur les théories des capacités dynamiques (Teece, 2018) et des pratiques de gestion des ressources (Abernethy et al., 2021). Ces deux apports enrichissent le champ scientifique de la gouvernance scolaire au-delà des motivations institutionnelles marocaines.

L'article est organisé comme suit : revue de littérature en cinq clusters (section 2, dont la contribution originale 2.4 sur la définition opérationnelle) ; méthodologie (section 3) ; résultats (section 4) ; discussion (section 5) ; conclusion (section 6).

2. Revue de littérature

2.1 Le Nouveau Management Public et la régulation post-bureaucratique

Le NMP (Hood, 1991, 1995) substitue un pilotage par les résultats au pilotage par les procédures, accroît l'autonomie des unités opérationnelles et généralise les indicateurs de performance. Appliquée au champ éducatif, Maroy (2008) théorise ce passage comme une régulation post-bureaucratique. La littérature montre que les mécanismes de redevabilité se traduisent différemment selon les niveaux : au niveau macro, ils redessinent les systèmes d'inspection ; au niveau méso de l'établissement, ils imposent au directeur de rendre compte de résultats qu'il ne contrôle qu'imparfaitement ; au niveau micro, ils le contraignent à arbitrer entre la saisie administrative dans MASSAR et la conduite stratégique du PEI (Lee & Samuel, 2020).

Cette tension est documentée par Verger et Normand (2015) et Gunter et al. (2016) comme le risque du NMP dans les contextes du Sud global : l'isomorphisme institutionnel produit une conformité formelle sans transformation réelle des pratiques. Munch, Wieczorek et Dressler (2023) montrent empiriquement qu'une focalisation prolongée sur des indicateurs PISA peut dégrader l'équité scolaire. En contrepoint, O'Shea et al. (2025) montrent que la contractualisation peut produire des effets de gouvernance positifs dans des systèmes multi-niveaux, à condition que les parties prenantes soient effectivement impliquées. Ces résultats divergents illustrent les controverses internes au champ et alertent contre toute transposition mécanique au contexte marocain.

Pour la présente revue, ce premier cluster explique pourquoi le directeur est désormais investi d'une fonction de pilotage, mais ne fournit pas les outils opérationnels à travers lesquels cette fonction peut être exercée au niveau méso.

2.2 Gouvernance, parties prenantes et tensions multi-niveaux

Stoker (1998) définit la gouvernance comme co-construction des décisions impliquant une pluralité d'acteurs. La théorie des parties prenantes (Freeman, 1984) fournit le cadre opératoire de cette participation. Marks et Hooghe (2004) documentent la tension entre autonomie locale et contrôle central dans les systèmes multi-niveaux, précisée par Lee et Samuel (2020) à travers le concept de centralisme décentralisé, applicable à l'asymétrie informationnelle entre la saisie MASSAR et l'accès au tableau de bord stratégique réservé aux échelons ministériels.

Il convient de reconnaître explicitement que le passage de ces cadres analytiques au contexte marocain repose sur des analogies plausibles plutôt que sur des travaux empiriques directement établis dans ce contexte. Cette limite est explicitement assumée.

Le Rapport Al-Madrassa al-Jadida (CSEFRS, 2024) apporte un ancrage institutionnel marocain décisif à ce cluster. Son troisième enjeu théorise la notion de communauté éducative locale comme condition de réussite de la gouvernance de l'établissement : il préconise l'implication active des collectivités territoriales, des familles et de la société civile, et formule le principe de subsidiarité comme transfert de responsabilités aux acteurs locaux. Cette conceptualisation rejoint directement la théorie des parties prenantes (Freeman, 1984) et fonde la dimension D4 de GOVPRO-Maroc dans un document institutionnel marocain récent, réduisant ainsi la dépendance aux seules analogies internationales.

2.3 Du leadership scolaire au management de projet : le directeur comme intégrateur de ressources

Les fondements du leadership transformationnel (Burns, 1978 ; Bass, 1985) caractérisent le leader par sa capacité à mobiliser les membres de l'organisation autour d'une vision partagée. Appliquée au champ scolaire, cette perspective est développée par Fullan (2002). La dimension instrumentale trouve son origine chez Hargreaves et Hopkins (1991), dont le school

development plan constitue l'ancêtre direct du PEI marocain. Les méta-analyses de Leithwood et al. (2004) et de Robinson, Lloyd et Rowe (2008) établissent quantitativement le lien entre leadership du directeur et résultats des élèves. Spillane (2006) complète ce corpus par la dimension du leadership distribué.

La littérature sur le leadership scolaire constate la nécessité d'une instrumentation sans en théoriser les mécanismes. C'est là que la notion de directeur comme intégrateur de ressources permet de construire la médiation conceptuelle manquante. Au sens de la Resource-Based View (Barney, 1991) et des capacités dynamiques (Teece, 2018), le directeur identifie, active et combine des ressources hétérogènes dans le cadre de la conduite du PEI. Cette articulation reste une proposition théorique étayée par la convergence fonctionnelle, et non une équivalence établie empiriquement, ce qui justifie la phase de validation en cours.

Le Rapport Al-Madrassa al-Jadida (CSEFRS, 2024) renforce cette médiation : sa formule de gouvernance responsabilisante visant à libérer la créativité (p. 43) signifie que la gouvernance ne doit pas contraindre mais habilitier le directeur, ce qui justifie théoriquement l'articulation leadership transformationnel et management de projet. Les études de Hashem et Starr (2022) et d'Alsharija et Watters (2021) illustrent par ailleurs les difficultés de transposition dans des contextes de gouvernance hiérarchique comparables au Maroc, ce qui renforce la nécessité d'un cadre spécifique.

Dans le contexte marocain spécifiquement, Amghar (2019) documente empiriquement l'agenda de réforme éducative et ses implications sur le leadership scolaire. Son analyse met en évidence l'écart entre les prescriptions de la politique éducative et les pratiques réelles des directeurs, structurellement limités dans leur autonomie décisionnelle. Ce résultat marocain converge avec les insuffisances identifiées dans notre corpus international et constitue le seul antécédent empirique direct de la présente recherche dans la littérature indexée WoS. Amghar (2022) prolonge cette analyse en montrant que le néolibéralisme comme principe organisateur de la réforme marocaine produit paradoxalement un déficit de leadership des directeurs, faute d'autorité décisionnelle et de ressources adéquates.

2.4 Outils et ressources : une définition opérationnelle pour le directeur-chef de projet

Les trois clusters précédents convergent vers un constat : si la nécessité d'une instrumentation est documentée, les termes d'outils et de ressources ne font l'objet d'aucune définition opérationnelle unifiée dans la littérature sur le leadership scolaire. Cette lacune constitue la sixième insuffisance identifiée en section 5.

2.4.1 Définition opérationnelle des outils de gouvernance

Un outil de gouvernance est un dispositif à la fois technique et normatif qui oriente l'action des acteurs tout en produisant des effets d'autorité légitimes (Lascoumes & Le Galès, 2007). Teece (2018) applique les dynamic capabilities à la direction d'un établissement éducatif : les outils permettent au directeur d'exercer les trois capacités : sensing (détecter les signaux via les tableaux de bord), seizing (mobiliser collectivement autour du PEI) et transforming (amélioration continue via le PDCA). Un outil de gouvernance scolaire est donc défini comme tout dispositif, procédural, numérique, normatif ou méthodologique, mis à disposition du directeur pour exercer ses fonctions de pilotage stratégique, de pilotage par les données, d'amélioration continue, de mobilisation des parties prenantes, de communication et de gouvernance numérique.

2.4.2 Définition opérationnelle des ressources mobilisées

La Resource-Based View (Barney, 1991) postule que la performance organisationnelle dépend de la capacité à identifier, mobiliser et combiner des ressources rares, difficilement imitables et organisationnellement déployables (critère VRIO). Abernethy et al. (2021) établissent

empiriquement que le rapport cognitif du directeur scolaire à l'apprentissage détermine ses pratiques de gestion des ressources. Une ressource mobilisée par le directeur est donc définie comme tout actif, humain, relationnel, informationnel, financier, matériel ou cognitif, qu'il est en mesure d'identifier, d'activer et de combiner dans le cadre du PEI, en fonction de sa disponibilité institutionnelle (cadre légal), de la capacité à le détecter (Teece, 2018) et des pratiques managériales structurant son allocation (Abernethy et al., 2021).

2.5 Gouvernance numérique et intelligence artificielle en éducation (cluster émergent)

Ce cluster est quantitativement marginal dans la littérature WoS/Scopus (7 sources directement dédiées), ce qui constitue en soi un résultat et implique une prudence dans l'interprétation. Zawacki-Richter et al. (2019) documentent la concentration des travaux sur l'apprentissage adaptatif au détriment des questions de gouvernance. Holmes et al. (2022) analysent les enjeux éthiques de l'IA, soulignant l'absence de cadres au niveau de l'établissement. Berman et al. (2024) montrent que les promesses d'efficacité de l'IA se heurtent à des enjeux de transparence non résolus par la seule disponibilité technologique. L'importance de D6 pour GOVPRO-Maroc reste conditionnelle aux résultats de la phase qualitative en cours. La Recommandation CSEFRS n°1/2026 portant sur l'intégration de l'IA constitue le fondement réglementaire marocain de cette dimension prospective.

3. Méthodologie de recherche

3.1 Justification du choix d'une revue intégrative

La revue intégrative (Torraco, 2005 ; Whittemore & Knafl, 2005 ; Snyder, 2019) permet une synthèse critique et créative de littératures hétérogènes en vue de générer de nouveaux cadres conceptuels. Elle se distingue de la revue systématique en ce qu'elle accepte des sources conceptuelles et institutionnelles aux côtés des articles empiriques. La nature exploratoire de notre cadre conceptuel implique un raisonnement abductif (Creswell & Plano Clark, 2018), cohérent avec un paradigme post-positiviste pragmatique.

3.2 Stratégie de recherche documentaire et équations de recherche

La recherche a été conduite sur WoS et Scopus via IMIST-CNRST en juin 2026. Les quatre équations de recherche utilisées sont les suivantes :

Équation 1 (gouvernance scolaire/NMP) : ("school governance" OR "educational governance") AND ("principal" OR "school leadership") AND ("new public management" OR "accountability"). Filtres : Article OR Review ; Education OR Public Administration ; EN, FR.

Équation 2 (management de projet éducatif) : ("project management" OR "school development plan") AND ("school" OR "principal") AND ("public sector" OR "reform"). Filtres identiques.

Équation 3 (gouvernance numérique/IA) : ("digital governance" OR "AI governance" OR "data-driven") AND ("school" OR "principal" OR "educational governance"). Période : 2015-2026.

Équation 4 (ressources et capacités) : ("resource-based view" OR "dynamic capabilities") AND ("school principal" OR "school governance" OR "educational leadership" OR "public sector"). Date d'interrogation : juin 2026.

La procédure d'analyse de chaque source a suivi une grille de codage à cinq entrées : (1) objet et contexte, (2) méthodologie, (3) principaux résultats, (4) limites, (5) lien avec les dimensions de GOVPRO-Maroc. La catégorisation thématique s'est effectuée en deux temps : lecture individuelle puis comparaison transversale. La saturation a été constatée à 5 clusters récurrents. Critères d'exclusion : articles éditoriaux, commentaires sans données, doublons, sources portant exclusivement sur l'enseignement supérieur, travaux sans évaluation par les pairs.

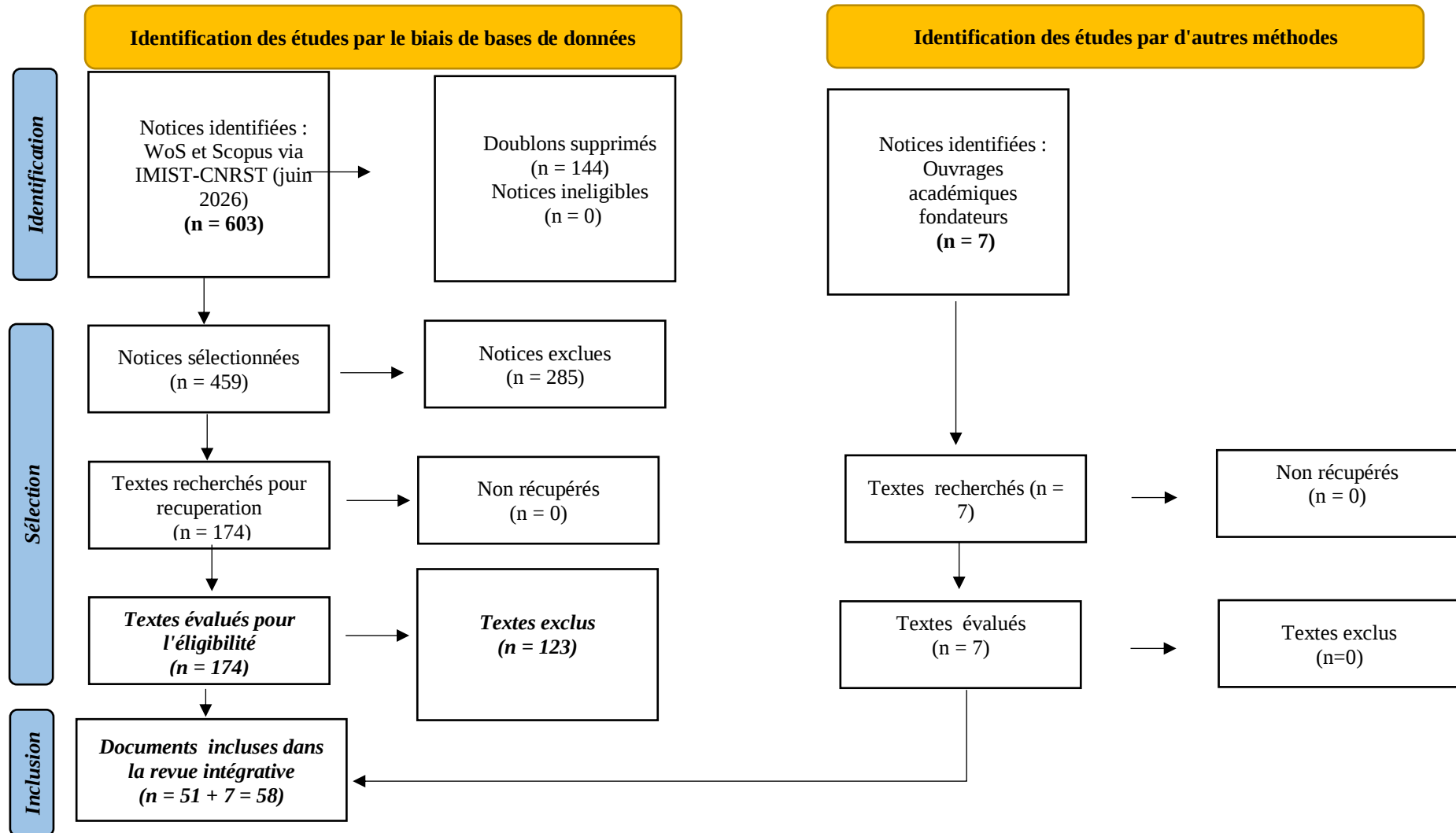
3.3 Composition du corpus

La revue intégrative repose sur des sources scientifiques. Les textes normatifs, législatifs, les documents d'orientation stratégique du CSEFRS et les documents de politique éducative constituent une catégorie distincte : les sources documentaires, mobilisées pour la contextualisation, mais pas pour la revue de littérature elle-même.

3.3.1 Corpus de la revue de littérature (flux PRISMA)

La démarche de sélection des sources scientifiques a suivi un protocole PRISMA 2020 (Page et al., 2021) adapté aux spécificités d'une revue intégrative (Torraco, 2005 ; Whittemore & Knafl, 2005). L'interrogation simultanée de deux bases de données indexées Web of Science et Scopus via la plateforme IMIST-CNRST a permis d'identifier un ensemble initial de : 603 notices en juin 2026. Après suppression de 144 doublons inter-bases (comparaison titres/auteurs/DOI), 459 références uniques ont été retenues pour la phase de sélection. La lecture systématique des titres et des résumés a conduit à l'exclusion de 285 notices jugées hors champ thématique ou relevant de types documentaires non éligibles (conference papers sans peer-review, actes de colloque non indexés), réduisant le corpus à 174 références candidates. La phase d'éligibilité a consisté en une lecture intégrale des 174 textes sélectionnés. Les critères d'inclusion exigeaient une indexation WoS ou Scopus vérifiée, un lien explicite et documenté avec au moins une des cinq dimensions du référentiel GOVPRO-Maroc, et l'accessibilité du texte complet via les ressources IMIST-CNRST. Sur cette base, 123 textes ont été exclus : essentiellement des articles sans lien direct avec la gouvernance scolaire ou le pilotage par outils. Les 51 articles retenus ont ensuite été complétés par 7 sources académiques complémentaires (ouvrages et articles peer-reviewed hors index principal) reconnues comme incontournables pour les fondements théoriques de la revue (Barney, 1991 ; Garel, 2011 ; Kaplan & Norton, 1992 ; Lascoumes & Le Galès, 2007). Le corpus scientifique final comprend ainsi 58 sources, dont le flux de constitution est présenté dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Diagramme de flux PRISMA (corpus scientifique, n = 58)



Source : élaboré par les auteurs à partir du modèle PRISMA 2020 (Page et al., 2021), adapté de Whitemore & Knafl (2005) et Torracco (2005).

3.3.2 Corpus documentaire complémentaire (hors flux PRISMA)

Le corpus documentaire complémentaire constitue une deuxième strate analytique, distincte du flux PRISMA, composée de sources normatives, législatives et institutionnelles mobilisées pour la contextualisation du cadre prescriptif marocain et l'analyse documentaire. Conformément à la méthodologie de la revue intégrative (Torraco, 2005), ces documents ne sont pas soumis aux critères d'indexation WoS/Scopus mais répondent à une logique de sélection raisonnée (purposive sampling) fondée sur leur pertinence directe pour le contexte institutionnel marocain. Ce corpus comprend quatre catégories : les textes législatifs et réglementaires marocains (n = 8), les rapports et recommandations du CSEFRS (n = 6), les documents de politique éducative opérationnelle (n = 4), les référentiels normatifs et standards professionnels (n = 2), et les rapports d'organisations internationales (n = 4).

La sélection de ces 24 documents obéit à un double critère : leur ancrage institutionnel dans le système éducatif marocain et leur fonction de contextualisation des dimensions théoriques du référentiel GOVPRO-Maroc. Les textes législatifs : notamment la Loi-cadre n°51.17 (2019) et la Loi n°59.21 (2026) ancrent le rôle prescrit du directeur dans un cadre normatif officiel. Les rapports du CSEFRS, en particulier Al-Madrassa al-Jadida (n°7/2024), fournissent les orientations stratégiques les plus récentes de la réforme éducative. Les documents opérationnels (Feuille de route 2022-2026, NMD/CSMD 2021) et les référentiels normatifs (ISO 21001:2025, PMI/PMBOK 7e éd.) complètent l'ancrage institutionnel et professionnel du référentiel. Le Tableau 2 ci-dessous présente la répartition détaillée de ce corpus par catégorie.

Tableau 2 : Corpus documentaire complémentaire (n = 24)

Catégorie	Exemples	N	Usage dans la recherche
Textes législatifs et réglementaires marocains	Loi-cadre 51.17 (2019) ; Loi 59.21 (2026) art. 33, 98 et 101 ; Note circulaire 014x24 (2024)	8	Contextualisation du cadre prescriptif ; analyse documentaire
Rapports et recommandations du CSEFRS	Vision Stratégique 2015-2030 ; Rapport Al-Madrassa al-Jadida n°7/2024 (CSEFRS, 2024) ; Rec. n°1/2026 ; Atlas territorial INE-CSEFRS (2024)	6	Chaîne normative et documents d'orientation stratégique ; contextualisation institutionnelle ; discussion
Documents de politique éducative opérationnelle	Feuille de route 2022-2026 (MENPS, 2022) ; NMD/CSMD (2021)	4	Mise en oeuvre opérationnelle de la réforme ; engagements E08-E11 ; conditions de réussite 1
Référentiels normatifs et standards professionnels	ISO 21001:2025 ; PMI/PMBOK 7e éd. (2021)	2	Cadres normatifs D1 et D3 de GOVPRO-Maroc
Rapports d'organisations internationales	OCDE (2024, Maroc) ; UNESCO (2023, GEM) ; Banque Mondiale (2021) ; Pont, Nusche & Moorman (2008)	4	Contextualisation comparative internationale
Total corpus documentaire	Sélection raisonnée (purposive sampling) : hors flux PRISMA	24	Mobilisé pour la contextualisation, l'analyse documentaire et la discussion.

Source : élaboré par les auteurs.

4. Résultats

4.1 Résultats descriptifs : répartition et déséquilibres du corpus

Le corpus présente des déséquilibres à assumer explicitement : surreprésentation des contextes nord-européens et anglo-saxons (60 %), représentation intermédiaire des contextes MENA et du Golfe (20 %), sous-représentation des travaux marocains directement indexés dans WoS et Scopus (6 articles, 12 % du corpus scientifique retenu). Ce résultat, vérifié par une recherche croisée sur WoS et Scopus (IMIST-CNRST, juin 2026), confirme le déficit de visibilité internationale des travaux marocains documenté par Medina (2015). Le corpus est dominé par

les études qualitatives et les revues de littérature (65 %), avec une représentation plus faible des études quantitatives longitudinales (12 %). Ces déséquilibres renforcent la nécessité d'une validation empirique locale.

4.2 Résultats analytiques : cinq clusters thématiques

L'analyse du corpus fait émerger cinq clusters thématiques. Le Tableau 1 les présente avec leur correspondance avec les dimensions de GOVPRO-Maroc. Il convient de distinguer le constat documentaire (convergences observées dans la littérature) de la reconstruction conceptuelle des auteurs (articulation en clusters et correspondance avec GOVPRO-Maroc).

Tableau 3 : Clusters thématiques et correspondance GOVPRO-Maroc

Cluster thématique	Auteurs-clés	Dim. GOVPRO	Insuffisance associée
1. NMP et régulation post-bureaucratique	Hood (1991, 1995) ; Maroy (2008) ; Verger & Normand (2015) ; Gunter et al. (2016) ; Munch et al. (2023)	D1, D3	Absence d'opérationnalisation des outils prescrits au niveau méso
2. Gouvernance, parties prenantes, multi-niveaux	Stoker (1998) ; Freeman (1984) ; Marks & Hooghe (2004) ; Lee & Samuel (2020) ; O'Shea et al. (2025)	D4, D2	Faible participation effective des parties prenantes ; centralisme décentralisé
3. Leadership scolaire et management de projet	Burns (1978) ; Bass (1985) ; Fullan (2002) ; Hargreaves & Hopkins (1991) ; Leithwood et al. (2004) ; Spillane (2006)	D1, D5	Absence de théorisation du directeur comme intégrateur de ressources
4. Comparatif et organisations apprenantes MENA/Golfe	Hashem & Starr (2022) ; Alsharija & Watters (2021) ; Papazoglou & Koutouzis (2020) ; Kools et al. (2020) Sur les 6 articles marocains identifiés dans WoS et Scopus, quatre portent directement sur le leadership des directeurs d'établissements scolaires publics marocains (Elmeski, 2015 ; Amghar, 2019, 2022 ; Laouni, 2023, 2025) et deux sur la gouvernance et la réforme éducative (Slimani, 2017). Ils confirment collectivement trois constats : (a) les directeurs marocains sont structurellement limités dans leur autonomie décisionnelle (Amghar, 2019, 2022) ; (b) les compétences numériques des directeurs constituent un levier d'amélioration documenté (Laouni, 2023, 2025) ; (c) la gouvernance scolaire marocaine reste sous-théorisée dans les bases internationales, ce qui fonde la pertinence de GOVPRO-Maroc comme première proposition de cadre intégrateur ancré dans le contexte marocain.	Transversal	Risque d'isomorphisme institutionnel ; notion d'organisation apprenante sous-mobilisée
5. Gouvernance numérique et IA (émergent)	de Hoyos et al. (2024) ; Berman et al. (2024) ; Zawacki-Richter et al. (2019) ; Holmes et al. (2022)	D6	Gouvernance IA non intégrée aux cadres de gouvernance scolaire existants

Source : élaboré par les auteurs. Constat documentaire : colonnes 1 et 2. Reconstruction conceptuelle des auteurs : colonnes 3 et 4.

4.3 Convergence vers une lecture outils et ressources

La mise en regard des cinq clusters révèle une convergence : chacun des trois premiers traite d'un aspect de l'instrumentation du pilotage sans qu'aucun n'articule ces dimensions. La contribution originale de la section 2.4 comble ce vide. Le cluster 4 joue un rôle transversal de mise en garde contre l'isomorphisme institutionnel. Le cluster 5 documente un champ émergent dont l'importance reste conditionnelle aux résultats de la phase qualitative en cours.

5. Discussion

5.1 Six insuffisances convergentes de la littérature

La mise en relation du corpus scientifique avec le contexte institutionnel marocain permet d'identifier six insuffisances. La première est l'absence d'un référentiel opérationnel articulant les outils formels et les ressources mobilisables au niveau méso. La deuxième est l'asymétrie informationnelle entre les plateformes de saisie (MASSAR) et de pilotage stratégique (TBS), théorisée comme centralisme décentralisé (Lee & Samuel, 2020). La troisième est l'absence de théorisation du directeur comme intégrateur de ressources. La quatrième est le caractère émergent et non intégré de la gouvernance de l'IA. La cinquième est la faible participation effective des parties prenantes externes. La sixième, insuffisance originale, est l'absence de définition opérationnelle unifiée des notions d'outils et de ressources dans la littérature sur la gouvernance scolaire.

5.2 Vers le référentiel GOVPRO-Maroc : justification théorique

La translation insuffisances-dimensions est fondée sur une logique de saturation analytique et sur une médiation théorique explicite : Lascoumes et Le Galès (2007) pour les outils (D1, D2, D3), Freeman (1984) pour les parties prenantes (D4), PMI (2021) pour la communication de projet (D5), Berman et al. (2024) et Holmes et al. (2022) pour la gouvernance IA (D6).

GOVPRO-Maroc doit être distingué d'un assemblage de bonnes pratiques. Sa valeur ajoutée tient à trois éléments : (1) il articule des capacités (Teece, 2018) avec des ressources (Barney, 1991) et des instruments de gouvernance (Lascoumes & Le Galès, 2007) dans un cadre contextuel marocain spécifique ; (2) il propose une définition opérationnelle originale des outils et ressources absente de la littérature ; (3) il intègre D6 comme variable modératrice conditionnelle.

GOVPRO-Maroc peut fonctionner à quatre niveaux distincts : (1) cadre analytique pour la recherche ; (2) outil de diagnostic pour les directeurs ; (3) instrument de pilotage structuré autour du cycle PDCA (D3), en cohérence avec l'organisme de labellisation prévu par la Condition de réussite 1 de la Feuille de route 2022-2026 et avec la gouvernance responsabilisante théorisée dans le Rapport Al-Madrassa al-Jadida (CSEFRS, 2024) ; (4) guide de formation pour le CRMEF, avec D4 et D3 comme priorités documentées. Ces niveaux ne sont pas équivalents : le niveau 1 est le seul directement attesté par la présente revue ; les niveaux 2, 3 et 4 constituent des propositions à valider empiriquement. Concernant D6, trois propositions analytiques sont formulées : P1 (impact conditionnel au niveau de formation numérique, Berman et al., 2024) ; P2 (associé au growth mindset du directeur, Abernethy et al., 2021) ; P3 (vide théorique comblé en première instance par D6).

5.3 Implications théoriques

Trois contributions théoriques sont hiérarchisées : (1) définition opérationnelle unifiée des outils et ressources, apport à la littérature sur la gouvernance scolaire ; (2) articulation capacités dynamiques et standards PMI en contexte de service public éducatif ; (3) conceptualisation de D6 comme variable modératrice conditionnelle.

5.4 Implications managériales et institutionnelles

Pour les directeurs d'établissement, la définition opérationnelle propose un cadre pour distinguer les outils formellement attribués des ressources effectivement mobilisables. Pour le CRMEF, les six dimensions offrent une architecture de formation modulaire, avec D4 et D3 comme priorités documentées par les données empiriques en cours (données en cours de collecte, région TTA). La chaîne normative marocaine crée des conditions institutionnelles inédites : le CSEFRS, à travers la Vision 2015-2030 et le Rapport Al-Madrassa al-Jadida

(2024), a théorisé la gouvernance responsabilisante, l'autonomie collaborative et la communauté éducative locale, qui correspondent aux dimensions D1, D3, D4 et D5 de GOVPRO-Maroc. La Feuille de route 2022-2026 (MENPS) en assure la mise en oeuvre opérationnelle via les engagements E09, E10, E11 et la Condition de réussite 1 (organisme de labellisation, lien direct D3). La loi 59.21 en précise les conditions juridiques. GOVPRO-Maroc offre ainsi un cadre conceptuel d'opérationnalisation de cette chaîne.

5.5 Limites

Trois limites doivent être explicitement assumées : (1) dépendance aux analogies internationales, partiellement réduite par l'ancrage dans les documents institutionnels marocains récents (CSEFRS, 2024) ; (2) sous-représentation des travaux marocains dans les bases WoS et Scopus : la recherche croisée conduite sur WoS et Scopus (IMIST-CNRST, juin 2026, période 2015-2026) a identifié 6 articles portant sur la gouvernance scolaire ou le leadership des directeurs avec un terrain explicitement marocain (Elmeski, 2015 ; Amghar, 2019 ; Slimani, 2017 ; Laouni, 2023, 2025 ; Amghar, 2022), soit 12 % du corpus scientifique retenu (51 articles indexés). Ce résultat confirme le déficit de visibilité internationale des travaux marocains documenté par Medina (2015) et renforce la pertinence de la présente recherche ; (3) hétérogénéité intrinsèque du corpus. Ces limites justifient la phase empirique en cours.

6. Conclusion

La contribution scientifique de cet article peut être formulée en trois apports hiérarchisés. Le premier apport, pour la littérature sur la gouvernance scolaire, est la définition opérationnelle unifiée des outils et ressources : les outils sont des dispositifs techniques et normatifs permettant au directeur d'exercer ses capacités dynamiques (Teece, 2018) ; les ressources sont les actifs effectivement mobilisables dans le cadre du PEI (Barney, 1991 ; Abernethy et al., 2021). Le deuxième apport est la démonstration que les théories des capacités dynamiques et les standards PMI sont articulables dans un cadre adapté au service public éducatif marocain. Le troisième apport est la conceptualisation de D6 comme variable modératrice conditionnelle.

L'analyse a mis en évidence six insuffisances convergentes, dont une insuffisance originale relative à l'absence de définition opérationnelle des outils et ressources. Trois limites doivent être assumées : dépendance aux analogies internationales, sous-représentation des travaux marocains indexés, hétérogénéité du corpus.

Un programme de recherche en quatre axes : (1) validation d'échelle des cinq dimensions D1 à D5 (dans le cadre d'un design mixte en cours, région TTA) ; (2) test du référentiel GOVPRO-Maroc par comparaison inter-régions (TTA vs Casablanca-Settat vs Marrakech-Safi) ; (3) études de cas sur les usages effectifs des plateformes MASSAR et ESISE par les directeurs ; (4) analyse de l'impact de la formation CRMEF sur les dimensions D3 et D4, identifiées comme verrous structurels prioritaires.

Références

- (1). Abernethy, M. A., Anderson, S. W., Nair, S., & Jiang, Y. A. (2021). Manager growth mindset and resource management practices. *Accounting, Organizations and Society*, 89, 101200.
- (2). Alsharija, M., & Watters, J. J. (2021). Secondary school principals as change agents in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 883-903.
- (3). Amghar, A. (2019). School-based leadership in the education reform agenda in Morocco: an analysis of policy and context. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 102-115. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1543538>

- (4). Amghar, A. (2022). Neoliberalism and education in the developing world: the case of principal leadership in Morocco. *International Journal of Leadership in Education*, 29(2), 294-329. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2117415>
- (5). Banque Mondiale. (2021). Bilan trois ans après : Projet sur le capital humain. Banque mondiale.
- (6). Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- (7). Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- (8). Berman, A., de Fine Licht, K., & Carlsson, V. (2024). Trustworthy AI in the public sector. *Technology in Society*, 77, 102471.
- (9). Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- (10). 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 Qualité pour Tous*. CSEFRS. www.csefrs.ma
- (11). Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2024). *Al-Madrassa al-Jadida : un nouveau contrat social pour l'éducation*. Rapport n°7/2024, décembre 2024. CSEFRS. www.csefrs.ma
- (12). Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2026, 14 avril). *Recommandation n°1/2026 relative à la gouvernance de l'intelligence artificielle dans l'enseignement scolaire*. CSEFRS.
- (13). Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). SAGE.
- (14). de Hoyos, V., Djaker, S., Ganimian, A. J., & Holland, P. (2024). School management and student learning: Experimental evidence. *Economics of Education Review*, 99, 102501.
- (15). Elmeski, M. (2015). Principals as leaders of school and community revitalization: a phenomenological study of three urban schools in Morocco. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 452-475. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.815803>
- (16). Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman.
- (17). Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- (18). Garel, G. (2011). *Le management de projet*. La Découverte.
- (19). Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (Éds.). (2016). *New Public Management and the Reform of Education*. Routledge.
- (20). Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. Cassell.
- (21). Hashem, R., & Starr, K. (2022). Imported policy ideals and distributed leadership in Jordanian schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(6), 1455-1472.
- (22). Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Buckingham Shum, S., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504-526.
- (23). Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- (24). Hood, C. (1995). The New Public Management in the 1980s. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2-3), 93-109.
- (25). International Organization for Standardization. (2025). *ISO 21001:2025*. ISO.
- (26). Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). The balanced scorecard. *Harvard Business Review*, 70(1), 71-79.

- (27). Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouédard, P. (2020). The school as a learning organisation. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42.
- (28). Laouni, N.-E. (2023). An investigation into the relationship between principals' leadership styles and level of technology integration in Moroccan public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 26(4), 742-761. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1799436>
- (29). Laouni, N.-E. (2025). Principals' technological competencies and technology integration in Moroccan public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 28(1), 112-131. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2006793>
- (30). Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). Introduction: Understanding public policy through its instruments. *Governance*, 20(1), 1-21.
- (31). Lee, H. Y., & Samuel, M. (2020). Decentralised centralism: Insights from a Malaysian cluster school. *Journal of International and Comparative Education*, 9(1), 29-43.
- (32). Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2004). Seven strong claims about successful school leadership. National College for School Leadership.
- (33). Loi-cadre n°51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. (2019). *Bulletin Officiel*, n°6805.
- (34). Loi n°59.21 relative à l'enseignement scolaire. (2026). *Bulletin Officiel*, n°7485.
- (35). Marks, G., & Hooghe, L. (2004). Contrasting visions of multi-level governance. In I. Bache & M. Flinders (Éds.), *Multi-level Governance* (pp. 15-30). Oxford University Press.
- (36). Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- (37). Medina, F. (2015). The output of researchers in Morocco compared to some North African countries from a bibliometric perspective. *Scientometrics*, 103(2), 749-762. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1545-7>
- (38). Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. (2022). Feuille de route 2022-2026 : 12 engagements pour une école publique de qualité. MENPS. www.men.gov.ma
- (39). Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. (2024). Note circulaire n°014x24 relative au Projet d'Établissement Intégré. MENPS.
- (40). Munch, R., Wiecek, O., & Dressler, J. (2023). Equity lost: Sweden and Finland in the struggle for PISA scores. *European Educational Research Journal*, 22(3), 413-432.
- (41). Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2024). L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc. Éditions OCDE.
- (42). Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (2023). *Global education monitoring report 2023*. UNESCO.
- (43). O'Shea, C., Connolly, M., & McNamara, G. (2025). Does practice make perfect? A longitudinal analysis of the contractual governance of Ireland's first PPP. *Public Administration*.
- (44). Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2020). Schools as learning organisations in Greece. *European Journal of Education*, 55(1), 43-57.
- (45). Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1 : Politiques et pratiques. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264044722-fr>
- (46). Project Management Institute. (2021). *A guide to the project management body of knowledge (7e éd.)*. PMI.
- (47). Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

- (48). Slimani, N. (2017). Essentials of governance and educational reform in Morocco: a critical discourse analysis approach. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue, 583-589.
- (49). Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
- (50). Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- (51). Stoker, G. (1998). Governance as theory: Five propositions. *International Social Science Journal*, 50(155), 17-28.
- (52). Teece, D. J. (2018). Managing the university: Why organized anarchy is unacceptable in the age of MOOCs. *Strategic Organization*, 16(1), 92-102.
- (53). Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356-367.
- (54). Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- (55). Whitemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553.
- (56). Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39.