

Le cadre institutionnel et stratégique de la formation des enseignants du secondaire au Maroc

[The Institutional and Strategic Framework for Secondary School Teacher Training in Morocco]

Asmaa ESSARSAH¹, Brahim BOUMAZZOU¹

¹Université Ibn Tofail , Kenitra , Maroc

ABSTRACT: Teachers are at the heart of any educational reform. This is particularly the case in Morocco, which considers teachers as an essential potential for successful learning. Teacher training has become an essential necessity, especially in this knowledge-based society. This analysis aims to analyze the institutional and strategic framework that governs the operation of teacher training, focusing on the integration of digital technology as an essential portal for modernizing and developing the quality of the education system. This article uses the descriptive-analytical method to observe the development of the pedagogical model based on legislative texts and national strategies. It is important to emphasize that Morocco has made great strides in the field of teacher training, becoming a fundamental strategic lever for improving the quality of learning and having a quality school.

KEYWORDS: Teacher training, digital, institutional framework, strategy, digital.

RESUME: Le staff des enseignants est le centre de n'importe quelle réforme éducative. C'est notamment le cas du Maroc qui considère les enseignants comme un potentiel essentiel dans la réussite d'apprentissage. La formation des enseignants est devenue une nécessité primordiale surtout dans cette société de la connaissance. Cette analyse vise à analyser le cadre institutionnel et stratégique qui gouverne l'opération de la formation des enseignants en se concentrant sur l'intégration du numérique comme un portail essentiel à la modernisation et au développement de la qualité du système éducatif. Cet article se base sur la méthode descriptive analytique pour observer le développement du modèle pédagogique à partir des textes législatifs et des stratégies nationales. Il importe de souligner que le Maroc a fait de grand pas dans le domaine de la formation des enseignants en devenant un levier stratégique fondamental pour améliorer la qualité des apprentissage et avoir une école de qualité.

MOTS-CLEFS: La formation des enseignants, le numérique, cadre institutionnel, stratégique, le numérique.

1 INTRODUCTION

La formation des enseignants constitue un levier stratégique dans la réforme de tout système éducatif car la qualité d'enseignement dépend de la qualité de la formation des enseignants. Il est vrai que dans cette époque numérique, il s'avère important d'améliorer les compétences numériques chez les enseignants pour s'adapter à cette époque en perpétuelle mutation technologique. Au Maroc, dans les dernières années, la formation des enseignants a subi une série de réformes éducatives importantes.

En effet parmi ces réformes, on trouve la création des Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF). Ces derniers ont bouleversé le modèle traditionnel basé sur la transmission du savoir à un modèle moderne qui englobe le théorique et la pratique sur le terrain de travail et met la formation continue au centre de ces intérêts. De ce sens, cet article vise à chercher le cadre institutionnel et stratégique qui organise le processus de la formation de l'enseignant du secondaire qualifiant. Ainsi que de décortiquer profondément la place du numérique dans la formation initiale et

continue et comment l'intégrer aux pratiques enseignantes. Dans l'espace de ce papier, nous cherchons à répondre à la problématique centrale suivante : dans quelle mesure le cadre institutionnel et stratégique de la formation des enseignants contribue à la création d'un nouveau référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant marocain et d'une nouvelle identité professionnelle de l'enseignant du 21^{ème} siècle ?

Nous allons essayer à travers cet article de partager notre réflexion autour des différents mots clés qui sont mentionnés précédemment dans le corps de ce travail de recherche pour ouvrir en quelque sorte des pistes d'approfondissement devant les lecteurs de ce travail.

2 CADRE CONCEPTUEL ET DEFINITIONS

Cadre institutionnel:

Selon Crozier et Friedberg 1(1977), le cadre institutionnel représente "l'ensemble des structures formelles et informelles qui organisent les relations entre acteurs dans un système donné" (p. 45). Dans le contexte marocain, il englobe les CRMEF, le Ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, et les Académies Régionales d'Éducation et de Formation.

Formation des enseignants:

Altet 2(1994) définit la formation des enseignants comme "un processus continu visant le développement de compétences professionnelles multiples, allant des savoirs disciplinaires aux compétences pédagogiques et réflexives" (p. 78). Cette définition rejoint celle de Paquay et al. 3(2012) qui insistent sur "la dimension transformative de la formation enseignante".

Compétences numériques:

Selon l'UNESCO4 (2018), les compétences numériques pour les enseignants comprennent "la capacité à utiliser, créer et évaluer des ressources numériques, mais aussi à développer une pensée critique face aux technologies" (p. 15). Karsenti 5(2019) insiste sur leur rôle "dans le développement des compétences du 21^e siècle" (p. 34).

3 ÉVOLUTION HISTORIQUE

La formation des enseignants constitue, selon Perrenoud6 (1994), "un enjeu de professionnalisation qui dépasse la simple transmission de savoirs disciplinaires". Au Maroc, cette formation s'inscrit dans un cadre institutionnel et stratégique en constante évolution, particulièrement depuis l'adoption de la Vision Stratégique 2015-2030 qui affirme que "la qualité de l'éducation dépend fondamentalement de la qualité de la formation des enseignants" (CSEFRS, 2015, p. 23).7

Historiquement, la formation des enseignants marocains était en exclusivité dans les Écoles Normales Supérieures (ENS) et les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR). En effet, ce système forme des enseignants pour les cycles primaire et

¹ • Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

² • Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

³ • Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

⁴ • UNESCO (2018). *Compétences numériques pour les enseignants*. Paris : UNESCO.

⁵ • Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation : pour développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

⁶ • Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

⁷ • Conseil Supérieur de l'Éducation (2015). **Vision Stratégique 2015-2030**. Rabat : CSEFRS.

secondaire, avec une qualité des formations souvent critiquées pour leur aspect trop théorique au détriment de la pratique. Ladite formation donne une certaine déconnexion entre l'aspect théorique et la réalité du terrain du travail.

Face à ces limitations, le Maroc a entamé une réforme dans le cadre de la Vision Stratégique 2015-2030 en créant ainsi une rupture majeure avec le modèle traditionnel et donnant naissance aux Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF). Cette refonte a mis fin à la distinction héritée en adoptant l'unification de la formation sous un même toit institutionnel dans le but de professionnaliser le métier.

4 ARCHITECTURE INSTITUTIONNELLE ACTUELLE

Le paysage institutionnel de la formation des enseignants est structuré autour de plusieurs acteurs interdépendants. Cette architecture est caractérisée par une répartition claire des responsabilités entre les différents acteurs :

- Le Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports : Il demeure le principal pourvoyeur de postes et définit les besoins en recrutement en organisant les concours d'accès au métier ainsi que la gestion du cursus professionnel de l'enseignant. Autrement dit, il pilote la politique éducative nationale.
- Les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) : Ce sont les pierres angulaires du nouveau système. En effet, ils sont responsables de la formation initiale et continue de tous les personnels de l'enseignement (enseignants, cadres administratifs, etc.). Leur création vise à territorialiser la formation et à l'adapter aux spécificités locales.
- Les CRMEF Créés par la loi 01-00, représentent, selon le rapport du MEN8 (2019), "une innovation majeure dans l'architecture de formation des enseignants au Maroc" (p. 34).

Malgré que cette architecture institutionnelle est récente mais elle est innovante dans le fait qu'elle garantit la professionnalisation de la formation des enseignants au Maroc. En outre, cette avancée signifie une grande volonté de dépasser les modèles traditionnels et d'instaurer une gouvernance solide afin de répondre aux défis de l'enseignement au 21ème siècle.

5 LE CADRE STRATEGIQUE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE AU MAROC

La réforme de la formation des enseignants au Maroc s'articule autour de deux documents officiels fondamentaux qui assurent une métamorphose profonde du système éducatif marocain. En effet, la Vision Stratégique 2015-2030 et la Loi-Cadre 51-17 forment un cadre cohérent et unifié qui place la professionnalisation de la formation des enseignants et l'intégration du numérique au cœur des priorités nationales.

Il importe d'avouer que ces textes officiels complémentaires élaborent les vrais fondements d'un système éducatif modernisé qui répond aux exigences d'un enseignement secondaire de qualité et capable de répondre aux défis éducatifs du 21ème siècle.

La Vision Stratégique 2015-2030, élaborée sous l'égide du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), définit les orientations fondamentales pour la formation enseignante. Ce document visionnaire insiste sur la professionnalisation du métier, marquant une transition cruciale d'une formation purement académique vers une approche par compétences. En effet, la Vision stratégique accorde une importance particulière à l'équité et à la qualité, visant à réduire les disparités régionales tout en garantissant un standard de formation uniforme à travers le réseau des CRMEF.

En plus, le numérique y occupe une place centrale, avec l'intégration obligatoire des TICE dans les curricula et le développement de ressources pédagogiques digitales adaptées aux besoins éducatifs.

⁸ • **Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Loi-cadre 51-17*. Rabat : MEN.**

Force est de constater que le nouvel esprit de la réforme éducative inaugurée par les deux documents officiels cités plus haut s'articule autour de trois concepts clés: équité, qualité et promotion. Donc la qualité de la formation des enseignants à l'ère du numérique est une nécessité stratégique dans cette société du 21ème siècle.

Il importe de savoir que la Vision Stratégique fixe les objectifs à long terme et les ambitions politiques, tandis que la Loi-Cadre en assure la traduction opérationnelle et juridique. Cette équation assure une cohérence entre les aspirations éducatives nationales et les mécanismes concrets de leur mise en œuvre.

6 LES STRATEGIES NUMERIQUES EDUCATIVES ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU MAROC : ENTRE VISION NATIONALE ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Au Maroc, l'intégration du numérique dans le système éducatif s'est imposée obligatoirement comme un axe prioritaire dans les politiques nationales depuis plusieurs années. En effet, cette orientation vise non seulement à moderniser les infrastructures scolaires, mais surtout à métamorphoser les pratiques enseignantes.

Le Maroc a construit une vision stratégique complète pour intégrer le numérique dans son système éducatif. En effet, cette évolution s'est articulée autour de trois programmes majeurs qui se complètent et se renforcent ensemble.

Le programme GENIE (Généralisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement), lancé en 2005, a constitué la première phase significative de cette digitalisation nationale. Selon le rapport d'évaluation de la Banque Mondiale⁹ (2018), "le programme GENIE a permis d'équiper 89% des établissements secondaires en infrastructures de base, mais a peiné à transformer les pratiques pédagogiques" (p. 67).

Son approche initiale s'est concentrée sur quatre axes fondamentaux : l'équipement infrastructurel des établissements scolaires avec le déploiement de salles multimédias et de réseaux, la formation de base des enseignants aux outils numériques, le développement de ressources pédagogiques digitales adaptées aux programmes nationaux, et la mise en place d'un système de gouvernance déconcentré avec des coordinateurs régionaux. Bien que ce programme ait permis d'équiper plusieurs écoles et de former plusieurs enseignants, il a rencontré certaines limitations, notamment une approche trop centrée sur l'équipement au détriment des usages pédagogiques, des problèmes de maintenance dans les zones rurales et une connectivité internet souvent insuffisante ou inexistante.

En outre, le programme Nawarat Attalim ("Lumières de l'Enseignement"), initié en 2018, a représenté une évolution significative vers une approche plus sophistiquée. Piloté par le Ministère de l'Éducation Nationale, ce programme s'est articulé autour de plusieurs innovations majeures. Cette stratégie s'appuie sur "l'exploitation pédagogique des données massives (big data) pour personnaliser les apprentissages" ¹⁰(MEN, 2019, p. 22).

La plateforme Massar a offert un système d'information intégré pour la gestion administrative et pédagogique, tandis que l'utilisation du numérique et des données a permis une personnalisation des apprentissages adaptée aux besoins spécifiques des élèves.

Le programme a également introduit une formation hybride pour les enseignants, combinant le présentiel et le distanciel et a développé des ressources numériques avancées incluant des éléments de réalité pour certaines disciplines scientifiques. Ces avancées se sont concrétisées dans la réalité par la généralisation de Massar dans des établissements secondaires et le déploiement de classes numériques pilotes équipées de haute technologies.

La stratégie Maroc Digital 2030 élargit cette vision à une échelle nationale et intersectorielle. Cette stratégie ambitieuse fixe des objectifs clairs pour le secteur éducatif : assurer une connectivité universelle avec le haut débit dans les 100% des établissements, généraliser l'équipement en tablettes et ordinateurs avec une attention particulière aux zones rurales, intégrer des compétences numériques avancées comme la programmation et la cybersécurité dans les curricula. La réussite de cette stratégie repose sur des partenariats multisectoriels impliquant les opérateurs télécoms, les universités et le secteur privé.

⁹ • **Banque Mondiale. (2018).** *Évaluation du programme GENIE*. Washington : Banque Mondiale.

¹⁰ • **Ministère de l'Éducation Nationale. (2019).** **Loi-cadre 51-17**. Rabat : MEN.

7 INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

FORMATION INITIALE :

L'intégration du numérique dans la formation initiale des enseignants au Maroc repose sur une approche structurée et progressive, visant à doter les futurs enseignants d'un référentiel de compétences nécessaires pour évoluer dans un environnement éducatif de plus en plus digitalisé. En effet, la formation initiale repose sur trois piliers fondamentaux. Premièrement, les modules obligatoires incluent désormais une formation systématique aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), couvrant à la fois les aspects techniques et pédagogiques.

En effet, ce module aborde les fondamentaux des outils numériques, leur utilisation pédagogique, et leur intégration dans les pratiques de classe. Les futurs enseignants apprennent à manipuler des logiciels éducatifs, à créer des ressources digitales, et à exploiter les plateformes d'apprentissage en ligne. De plus, la pédagogie digitale qui fait l'objet d'un enseignement spécifique, abordant les méthodes d'enseignement hybrides et à distance. Il inclut la conception de cours en ligne, l'animation de classes virtuelles, et l'utilisation des outils collaboratifs pour favoriser l'interaction entre les élèves et les enseignants. En plus, ce module initié à la citoyenneté numérique qui vise à sensibiliser les futurs enseignants sur la sécurité numérique comme la protection des données, la cyber sécurité, la lutte contre la désinformation, et l'éducation aux médias.

Deuxièmement, les parcours hybrides combinent formation présentielle et distancielle, permettant aux futurs enseignants d'expérimenter concrètement les outils et méthodes digitales. Cette alternance favorise une immersion progressive dans l'écosystème numérique éducatif, tout en encourageant l'autonomie et la réflexivité chez l'enseignant du 21ème siècle.

Troisièmement, des certifications validant les compétences digitales sont délivrées à l'issue de la formation. Elles attestent de la maîtrise d'outils spécifiques (ex. : suite Google Workspace, Microsoft 365) et de méthodologies pédagogiques innovantes (ex. : classe inversée, apprentissage par projet digital).

FORMATION CONTINUE :

La formation continue des enseignants en exercice constitue un pilier essentiel pour maintenir et actualiser leurs compétences à l'ère du numérique. Elle s'appuie sur une diversité de dispositifs complémentaires, conçus pour répondre aux besoins variés des professionnels de l'éducation tout en tenant compte des contraintes de temps et d'accès. En effet, parmi les dispositifs, on trouve les plateformes dédiées à ce genre de formation, telles qu'e-takwina, jouent un rôle central en offrant un accès permanent à des ressources pédagogiques et à des parcours de formation modulaires. Ces plateformes permettent aux enseignants de se former à leur rythme, en fonction de leurs disponibilités et de leurs besoins spécifiques.

Parallèlement, des MOOCs (Massive Open Online Courses) conçus en collaboration avec des universités et des institutions internationales permettent une montée en compétences à large échelle. Ces cours couvrent des thématiques variées, allant des fondamentaux du numérique éducatif à des sujets plus spécialisés, et sont évidemment accessibles à un large public.

En outre, les formations continues reflètent les évolutions technologiques récentes et les enjeux émergents du secteur éducatif. En effet, la formation continue s'adapte aux besoins des enseignants la flexibilité des parcours de formation continue permet une personnalisation la maîtrise au niveau du numérique, des disciplines enseignées et des contextes d'exercice. Les enseignants peuvent ainsi choisir des modules correspondant à leurs besoins immédiats, tout en construisant progressivement une expertise approfondie dans des domaines spécialisés. Cette approche favorise une adoption durable et pertinente du numérique dans les pratiques pédagogiques.

8 DEFIS ET LIMITES

La mise en œuvre de l'intégration du numérique dans la formation des enseignants se heurte à plusieurs défis. La fracture numérique constitue l'un des obstacles les plus significatifs qui se manifeste à travers des disparités régionales.

En effet, les zones rurales et les régions éloignées souffrent d'un retard important en matière d'infrastructures, avec un accès limité au haut débit et des équipements souvent insuffisants ou inexistants. Cette inégalité d'accès aux ressources numériques augmente les écarts entre les établissements scolaires et compromet l'équité des chances pour les élèves comme pour les enseignants.

Le défi de la formation des formateurs revêt une importance cruciale car de nombreux encadrants pédagogiques, issus d'une génération pré-numérique, nécessitent eux-mêmes une mise à niveau de leurs compétences pour pouvoir accompagner efficacement les enseignants dans leur appropriation des outils digitaux. Cette situation crée un cercle vicieux

où les formateurs, insuffisamment compétents, souffrent à transmettre des compétences qu'ils maîtrisent mal, limitant ainsi la qualité de la formation.

L'adéquation pédagogique représente un autre écueil majeur car un écart important persiste entre les compétences numériques acquises en formation et leur application effective en classe. En effet de nombreux enseignants éprouvent des difficultés à transposer leurs connaissances théoriques dans leur pratique enseignante quotidienne, faute de temps, de soutien technique ou de ressources adaptées.

Parallèlement, des résistances culturelles au sein du corps enseignant, souvent liées à un attachement aux méthodes traditionnelles ou à une certaine méfiance vis-à-vis des innovations technologiques, freinent l'adoption généralisée du numérique.

Le budget financier constitue un obstacle structurel majeur. En effet, les investissements initiaux requis pour l'équipement des établissements en matériel numérique (ordinateurs, tablettes, tableaux interactifs) représentent des coûts considérables pour de nombreuses écoles, surtout en milieu rural. Plus préoccupant encore, les budgets alloués à la maintenance, à la mise à jour des logiciels et au renouvellement des équipements s'avèrent généralement insuffisants provoquant ainsi le dysfonctionnement du matériel numérique.

9 RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES

Face à ces défis, plusieurs axes d'amélioration prioritaires se dessinent. Le renforcement infrastructurel doit devenir une priorité absolue, avec pour objectif de garantir l'accès au haut débit dans toutes les écoles et surtout dans les zones les plus défavorisées. Cet effort nécessitera des partenariats forts avec les opérateurs de télécommunications et les collectivités territoriales car les infrastructures numériques sont la base de la concrétisation des différents programmes.

La formation des formateurs mérite une attention particulière car elle favorisera le développement de programmes certifiants adaptés, élaborés en collaboration avec des universités et des experts internationaux. En effet, ces programmes devraient combiner aspects techniques et pédagogiques tout en incluant un accompagnement sur le long terme.

Le développement de partenariats universités et experts internationaux pourrait considérablement stimuler l'innovation et la recherche dans le domaine. De telles collaborations permettraient de construire des ressources pédagogiques innovantes, d'expérimenter de nouvelles approches et d'évaluer l'impact des technologies sur les apprentissages.

Parmi les innovations émergentes les plus prometteuses, l'IA générative qui ouvre des perspectives passionnantes pour le développement de tuteurs intelligents capables de s'adapter au rythme et aux besoins spécifiques de chaque élève. La réalité virtuelle offre quant à elle la possibilité de créer des laboratoires immersifs pour l'expérimentation pédagogique dans des domaines complexes ou dangereux. Enfin, la blockchain pourrait révolutionner la certification des compétences en assurant une authenticité infalsifiable des diplômes et des formations continues.

Ces avancées technologiques devront s'accompagner d'une réflexion pédagogique approfondie pour garantir que le numérique serve effectivement les objectifs d'amélioration de la qualité éducative et de réduction des inégalités scolaires. La réussite de cette intégration dépendra de la capacité à articuler innovation technologique et accompagnement humain, dans une perspective de développement professionnel continu des enseignants.

10 CONCLUSION

Le cadre institutionnel et stratégique marocain de formation des enseignants témoigne, selon les termes de Demailly¹¹ (2001), "d'une volonté de modernisation ambitieuse mais confrontée à des défis structurels importants" (p. 234). La réussite de cette transformation dépendra, comme le note l'OCDE 12(2019), "de la capacité à articuler innovation technologique et réflexion pédagogique dans une perspective inclusive et durable" (p. 156).

¹¹ • Demailly, L. (2001). *Les politiques de formation des enseignants*. Paris : PUF.

¹² • OCDE (2019). *Education Policy Outlook : Morocco*. Paris : OECD Publishing.

Le cadre institutionnel et stratégique marocain de formation des enseignants démontre une volonté politique affirmée d'intégrer le numérique comme levier essentiel d'amélioration de la qualité éducative. Les réformes entreprises, notamment la Vision Stratégique 2015-2030 et la Loi-Cadre 51-17, ont permis de poser des fondements solides pour une transformation digitale durable du système de formation des enseignants. La création des CRMEF et l'unification des parcours de formation représentent des avancées structurelles significatives.

Les programmes GENIE, Nawarat Attalim et Maroc Digital 2030 illustrent cette évolution progressive vers une approche de plus en plus sophistiquée et intégrée du numérique éducatif. Ces initiatives complémentaires ont permis de passer d'une logique d'équipement à une vision plus globale centrée sur les usages pédagogiques, la personnalisation des apprentissages et le développement d'écosystèmes numériques cohérents.

Cependant, des défis importants persistent. Comme le constate Nfissi¹³ (2022), "la fracture numérique au Maroc présente une double dimension : territoriale (urbain/rural) et sociale (public/privé)" (p. 89). Il est vrai que la fracture numérique entre les régions, les résistances culturelles au changement, l'inadéquation entre formation et pratiques réelles, ainsi que les contraintes de financement constituent autant d'obstacles à une généralisation effective du numérique dans les pratiques enseignantes. La formation des formateurs et la maintenance des équipements restent notamment des points critiques nécessitant une attention particulière.

La réussite de cette transition digitale dépendra de la capacité des différents acteurs à articuler innovation technologique et réflexion pédagogique approfondie. Il s'agira de veiller à ce que le numérique serve effectivement les objectifs pédagogiques et ne devienne pas une fin en soi. Une attention constante devra être portée à l'inclusion numérique pour garantir que ces transformations bénéficient par tous les élèves et tous les territoires, sans creuser les inégalités existantes.

Les perspectives d'avenir, portées par des innovations comme l'IA générative, la réalité virtuelle ou la blockchain, sont prometteuses mais devront s'accompagner d'une évaluation rigoureuse de leur impact sur les apprentissages. La recherche en éducation aura un rôle crucial à jouer pour guider ces évolutions et garantir que le numérique devienne effectivement un levier d'amélioration de la qualité éducative pour tous.

REFERENCES

- [1] Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- [2] Badoui, T. (2019). *Cadre référentiel de la formation continue en TICE au Maroc*. Revue de l'EPI. <https://epi.asso.fr/revue/articles/a1911c.htm>
- [3] Banque Mondiale. (2018). *Évaluation du programme GENIE*. Washington : Banque Mondiale.
- [4] Benali, M., Blej, M., & Zerouali, A. (2021). *Mise en œuvre du référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants marocains*. Oujda : Cortoba. <https://www.researchgate.net/publication/351658531>
- [5] Bouzid, A. (2019). *La formation continue des enseignants au Maroc : état des lieux et perspectives*. *Revue de l'Éducation et de la Formation*, (12), 88–102.
- [6] Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2015). *Vision stratégique 2015-2030*. Rabat : CSEFRS.
- [7] Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- [8] Darif El Bouffy, H. (2022). L'intégration des TIC dans la formation des enseignants au Maroc : Analyse documentaire des réformes éducatives. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 3(5-1), 385–401. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7158416>
- [9] Demailly, L. (2001). *Les politiques de formation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- [10] El Khatib, M. (2020). *Les défis de la formation initiale des enseignants au Maroc : Entre injonctions institutionnelles et réalités de terrain*. *Revue Marocaine des Sciences de l'Éducation*, (6), 45–60.
- [11] Essiyedali, A. (2023). *Professionnalisation & réformes de la formation des enseignants au Maroc : Enjeux & défis*. *Revue Internationale du Chercheur*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8252455>
- [12] Haroud, S., Rasmy, A., & Saqri, N. (2023). La formation en milieu de pratique des futurs enseignants au Maroc : Cas de l'École Normale Supérieure de Casablanca. *African Scientific Journal*, 3(18), 901–927. <https://hal.science/hal-04209217/document>

¹³ • Nfissi, A. (2022). *Fracture numérique et inégalités éducatives*. Rabat : Presses Universitaires

- [13] Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation : Pour développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- [14] Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69, 21–26.
- [15] Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). *Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique*. Rabat : MEN.
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/morocco_la-loi-cadre-17-51-fr.pdf
- [16] Nejari, A., & Bakkali, I. (2017). L'usage des TIC à l'école marocaine : État des lieux et perspectives. *Hermès, La Revue*, 78(2), 55–61. <https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-55>
- [17] Nfissi, A. (2022). *Fracture numérique et inégalités éducatives*. Rabat : Presses Universitaires.
- [18] Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Education Policy Outlook: Morocco*. Paris : OECD Publishing.
- [19] Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- [20] Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- [21] UNESCO. (1996). *La formation initiale et continue des enseignants : Maroc*. Paris : UNESCO.
- [22] UNESCO. (2018). *Compétences numériques pour les enseignants*. Paris : UNESCO.
- [23] UNESCO. (2018). *Stratégies de développement des compétences des enseignants au Maroc*.
<https://unesdoc.unesco.org>