Du pré-service au développement professionnel continu: vers un nouvel écosystème de formation des enseignants au Maroc

From Pre-Service Teacher Education to Continuous Professional Development: Towards a New Teacher Training Ecosystem in Morocco

Houda Amgarni هدى أمغارني

Doctorante
Laboratoire Humanités et Education, ENS Tétouan,
Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc
houda.amgarni@etu.uae.ac.ma

Amel Nejjari امال نجاري

Professeure de l'Enseignement Supérieur
Laboratoire Humanités et Education, ENS Tétouan,
Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc
anejjari@uae.ac.ma

Mohamed Khaldi محمد خالدي

Professeur de l'Enseignement Supérieur
Laboratoire Technologies de l'Information et Modélisation des Systèmes, FS Tétouan, Université Abdelmalek Essaadi, Maroc
m.khaldi1@uae.ac.ma

Résumé:

Le développement professionnel continu des enseignants constitue un levier essentiel pour accompagner les transformations du système éducatif marocain. Si la formation initiale a bénéficié de consolidations importantes, le continuum entre la phase d'insertion et la formation en cours d'emploi présente encore des ruptures organisationnelles. Cet article propose un cadre conceptuel fondé sur un écosystème d'apprentissage tout au long de la carrière, adapté au contexte national. À partir d'une revue de la littérature et d'une analyse des politiques éducatives, il met en évidence

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

les limites du modèle actuel tout en identifiant les leviers d'une professionnalisation durable. L'étude souligne également le potentiel des MOOCs, des e-portfolios et de l'intelligence artificielle pour soutenir des parcours de formation plus flexibles, personnalisés et réflexifs. La modélisation présentée articule ces différentes dimensions dans une logique d'ingénierie intégrée, contribuant ainsi à la conception de dispositifs mieux ajustés aux besoins du terrain et aux orientations des réformes marocaines.

Mots-clés: Développement professionnel continu ; Formation des enseignants ; Écosystème de formation; MOOCs ; E-portfolio.

Abstract:

Continuous professional development (CPD) for teachers is an essential lever for supporting the ongoing transformation of the Moroccan education system. Although initial teacher education has undergone significant consolidation, the continuum between the induction phase and in-service professional development still presents organizational gaps. This article proposes a conceptual framework based on a lifelong learning ecosystem adapted to the Moroccan context. Drawing on a review of the literature and an analysis of educational policies, it highlights the limitations of the current model while identifying key levers for sustainable teacher professionalization. The study also emphasizes the potential of MOOCs, e-portfolios, and artificial intelligence to support more flexible, personalized, and reflective professional learning pathways. The proposed model integrates these dimensions within a coherent instructional design approach, contributing to the development of training systems that are better aligned with teachers' professional needs and the orientations of ongoing educational reforms in Morocco.

Keywords: Continuous Professional Development; Teacher Education; Learning Ecosystem; MOOCs; E-Portfolio.

Introduction

Depuis l'avènement de la Feuille de route 2022-2026, le système éducatif marocain est engagé dans une politique de reconfiguration structurelle qui place l'enseignant au centre de toutes les transformations. Ce plan stratégique national vise à restaurer la confiance dans l'école publique en ciblant trois piliers interdépendants : l'élève, l'établissement scolaire et l'enseignant. C'est dans cette dynamique de valorisation humaine et professionnelle que s'inscrivent l'institutionnalisation

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

des Licences en Éducation et la refonte des cursus au sein des Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF). Ces réformes traduisent la volonté de normaliser les compétences d'entrée dans le métier selon des standards rigoureux. Cette ingénierie de formation initiale vise à doter les futurs praticiens des outils didactiques et pédagogiques fondamentaux nécessaires à l'exercice de leur fonction d'enseignement. Les recherches récentes en sciences de l'éducation affirment que l'acquisition de ces compétences initiales ne suffit pas à garantir la réussite d'une carrière à long terme [28] [26]. Le début de cette carrière est souvent marqué par un véritable choc d'insertion. Durant cette phase critique, le nouvel enseignant est confronté à la complexité quotidienne de la classe, qu'il s'agisse de gérer la diversité des élèves ou de répondre à l'obligation d'intégrer le numérique à ses pratiques pédagogiques. Au Maroc, la transition entre la formation théorique et la pratique autonome en classe manque de soutien. La formation continue, traditionnellement centralisée, descendante et irrégulière, s'apparente davantage à une formalité administrative qu'à un véritable dispositif d'accompagnement sur le terrain. Cette discontinuité entre la formation initiale et la réalité de l'exercice remet en question la pérennité des compétences acquises par les enseignants. C'est pourquoi l'enjeu, à la fois théorique et pratique, est de concevoir un parcours de formation fluide et sans rupture, capable d'accompagner les enseignants tout au long de leur carrière. Cet article examine les conditions nécessaires à la mise en place d'un véritable écosystème de développement professionnel continu au Maroc. Une telle transition exige d'abandonner l'accumulation de formations de courte durée et d'adopter une approche globale. Celle-ci doit combiner des formats d'apprentissage hybrides, un accompagnement de proximité renouvelé et la création de réseaux d'échange entre pairs. La présente démarche s'articulera autour de trois axes directeurs. Nous dresserons d'abord un diagnostic critique des apories qui caractérisent l'articulation actuelle entre le pré-service et l'in-service au Maroc. Nous modélisons ensuite les contours conceptuels de cet écosystème de DPC au regard des spécificités institutionnelles nationales. Enfin, nous formulons des pistes d'action stratégiques visant à sédimenter ce continuum et à en faire un levier d'émancipation et de revalorisation de la fonction enseignante.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

1. Diagnostic critique de l'articulation entre formation initiale et continue au Maroc

1.1 L'évolution et l'ingénierie actuelle de la formation initiale

Au cours de la dernière décennie, la formation des enseignants au Maroc a connu des transformations importantes dans le cadre des réformes engagées pour améliorer la qualité du système éducatif. La vision stratégique de la réforme 2015-2030, la loi-cadre n° 51.17 ainsi que la Feuille de route 2022-2026 ont réaffirmé le caractère stratégique de la profession enseignante et la nécessité de renforcer la qualité de sa formation. Dans cette dynamique, l'État a progressivement mis en place un dispositif visant à mieux articuler la formation universitaire et la professionnalisation des futurs enseignants. L'introduction des Licences en Éducation, nommées Filières Universitaires d'Éducation (FUE), constitue l'une des principales innovations des réformes récentes de la formation des enseignants au Maroc. Déployées au sein des établissements universitaires, ces formations ont pour vocation de préparer les étudiants aux métiers de l'enseignement à travers un programme construit autour de modules disciplinaires, de sciences de l'éducation, de didactique et de numérique indispensables à l'exercice du métier, ainsi que d'expériences de stage en milieu scolaire [30]. La formation se poursuit par une année qualifiante dans les CRMEF, structurée autour d'une alternance continue entre apports théoriques, ateliers de professionnalisation et stages en milieu scolaire. Cette architecture traduit une évolution vers un modèle davantage centré sur le développement de compétences professionnelles et sur l'alternance entre apports théoriques et mises en situation pratiques. Elle répond également aux recommandations internationales qui considèrent la professionnalisation comme un élément central de la formation des enseignants [18]. Malgré les progrès structurels apportés par cette réforme, la préparation des futurs enseignants mérite d'être nuancée au regard de la réalité du terrain. La littérature scientifique souligne que le bagage initial s'avère souvent insuffisant pour gérer des situations professionnelles rencontrées lors de l'exercice du métier. Ce constat est étayé par les travaux de Marhnine et Zarhouti [27], qui mettent en lumière les limites internes des curricula des CRMEF face aux exigences réelles de la classe. Alors que Mili, Erouihane et Toubi [28] rappellent que la professionnalisation des enseignants dépasse le cadre strict de la formation initiale et que sa réussite dépend d'un continuum d'accompagnement qui s'étend bien au-delà de la phase de qualification.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

1.2 Les apories du modèle traditionnel de formation continue au Maroc

La formation initiale constitue une étape importante dans la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants. Elle permet d'acquérir les connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques nécessaires à l'entrée dans le métier. Cependant, cette préparation ne saurait anticiper l'ensemble des situations auxquelles les enseignants seront confrontés dès leur affectation, dont les premières années d'exercice révèlent souvent un décalage entre les compétences développées en formation et les exigences du contexte scolaire. En analysant les curricula des Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation, Marhnine et Zarhouti [27] déclarent que la réforme a permis d'améliorer la structuration des parcours de formation, sans pour autant résoudre complètement la question du transfert des apprentissages vers la pratique professionnelle. Les auteurs soulignent notamment que les situations proposées durant la formation restent souvent éloignées de la complexité rencontrée dans les établissements scolaires. Dans l'étude réalisée auprès des étudiants de l'École Normale Supérieure de Marrakech, Okhaya [29] met en évidence cet écart persistant entre les contenus de la formation universitaire et les attentes du terrain professionnel. Cette difficulté est également observée au sein des CRMEF. Les résultats de l'enquête [21] menée par Hairouch et ses collaborateurs montrent que les enseignants stagiaires font face à un manque de supervision pédagogique sur leurs lieux de stage ainsi qu'à la persistance de pratiques d'enseignement traditionnelles dans les établissements d'accueil. Ce double constat explique le maintien d'un écart significatif entre les approches théoriques étudiées en formation et les pratiques effectivement observées sur le terrain. Les travaux de Louzi et Bahoum [26] soulignent, quant à eux, que les séances d'analyse des pratiques professionnelles favorisent l'émergence d'une posture réflexive chez les enseignants stagiaires. Cependant, leur organisation actuelle ne permet pas toujours d'assurer une véritable articulation entre les savoirs théoriques et les réalités du terrain. C'est notamment lors de la confrontation à des défis complexes, tels que la gestion de l'hétérogénéité des élèves ou l'intégration des technologies numériques dans les pratiques d'enseignement. Dans cette même perspective, les travaux de Kich et Chaïba (2022) insistent sur la nécessité de mieux prendre en compte les attentes des enseignants stagiaires et de renforcer les dispositifs d'accompagnement afin de consolider les compétences professionnelles développées au sein des CRMEF. Au-delà des contenus de formation, c'est donc la question d'un accompagnement et d'un mentorat structurés qui se pose. Cette absence de continuité fragilise la transition entre la formation initiale et l'exercice du métier,

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

contraignant les enseignants à acquérir seuls une part importante de leurs compétences. Certes, ils peuvent solliciter l'aide de leurs collègues expérimentés, mais ces dynamiques d'entraide relèvent d'initiatives individuelles et informelles plutôt que d'une politique institutionnelle clairement organisée [17].

2. Vers un écosystème de développement professionnel continu : fondements théoriques

2.1 Le développement professionnel continu : de la formation prescrite à l'apprentissage tout au long de la carrière

Le concept de développement professionnel continu (DPC) a progressivement dépassé le cadre de la simple formation continue ; il désigne désormais un processus dynamique qui accompagne les enseignants tout au long de leur parcours professionnel. Cette reconsidération s'inscrit dans un changement de paradigme majeur : l'apprentissage professionnel ne se limite plus à la participation à des formations ponctuelles, mais relève d'une démarche permanente de développement des connaissances, des compétences et des pratiques. Dès 1999, Day [19] définit le développement professionnel comme l'ensemble des expériences d'apprentissage formelles, non formelles ou informelles permettant aux enseignants de faire évoluer leurs compétences tout au long de leur carrière. Cette conception dépasse ainsi la simple logique de la formation continue institutionnelle. En dépassant le cadre restreint de la formation continue institutionnelle, le DPC s'entend comme une transformation continue des savoirs, des compétences et des pratiques enseignantes [10]. Kennedy précise que cette transformation repose sur l'expérience de terrain, la posture réflexive et l'adaptation constante aux exigences du métier [23]. Cette évolution conduit à distinguer entre la formation continue du développement professionnel. La première renvoie à des actions politiques de développement professionnel dans de nombreux systèmes éducatifs.

Le développement professionnel repose en outre sur l'engagement autonome des enseignants dans leurs propres processus d'apprentissage. L'essor des environnements numériques favorise cette évolution en offrant un accès permanent à des ressources diversifiées, à des formations en ligne, à des réseaux professionnels et à des communautés virtuelles d'apprentissage. Cette autonomie renforce les possibilités d'actualisation continue des compétences et s'inscrit pleinement dans la logique de l'apprentissage tout au long de la vie [6] [3].

L'évaluation formative représente un autre levier essentiel du développement professionnel. Les dispositifs fondés sur l'auto-évaluation, les rétroactions constructives et l'évaluation entre pairs

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

permettent aux enseignants d'identifier leurs besoins de développement et d'ajuster progressivement leurs pratiques. Ils contribuent ainsi à instaurer une culture d'amélioration continue davantage orientée vers les apprentissages que vers le contrôle des performances [16].

Cependant, la transformation numérique du paysage éducatif place les compétences numériques professionnelles au rang de composante structurante du développement professionnel. Au-delà de la dextérité technique, il s'agit pour les enseignants d'articuler numérique et pédagogie à travers la scénarisation des apprentissages, la collaboration dématérialisée, l'évaluation instrumentée et la formation continue enrichie par les technologies [31] [3]. S'inscrivant dans cette dynamique, le contexte marocain, à travers la Feuille de route 2022-2026, souligne la nécessité de renforcer ces capacités numériques pour accompagner la rénovation de l'école publique et soutenir l'innovation pédagogique [5].

Bien que chacun de ces leviers contribue au développement des compétences, la littérature scientifique montre que leur efficacité reste restreinte lorsqu'ils sont mobilisés de manière indépendante. Les dispositifs de mentorat, les formations en ligne, les communautés de pratique, les démarches réflexives ou encore les outils numériques sont souvent déployés sans réelle coordination, ce qui réduit leur impact sur les apprentissages professionnels des enseignants [23] [12]. Dans le système marocain, cette fragmentation est affirmée par le rapport annuel du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) [9], qui appelle à une meilleure articulation entre la formation initiale, la formation continue et les dispositifs d'accompagnement. Dès lors, l'enjeu majeur réside dans la synergie de ces leviers au travers d'un dispositif de développement professionnel unifié, capable de relier ces différentes dimensions dans une démarche cohérente, évolutive et centrée sur les besoins des enseignants.

2.2 Les leviers d'un écosystème de développement professionnel continu

Les travaux contemporains soulignent que la valeur d'un dispositif de développement professionnel réside moins dans le volume d'offres proposées que dans sa pertinence contextuelle et sa cohésion interne [6]. Parmi les leviers identifiés par la recherche, l'accompagnement professionnel occupe une place déterminante. Les dispositifs de mentorat, de tutorat et de coaching favorisent l'insertion des enseignants débutants en facilitant le transfert des acquis de formation vers les situations réelles de classe. Ils contribuent également au développement du sentiment d'efficacité personnelle, à l'amélioration des pratiques pédagogiques et à la fidélisation des enseignants dans la profession [4]. Dans cette même perspective, au niveau du contexte marocain,

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

le renforcement de l'accompagnement pédagogique durant les stages apparaît comme un facteur clé pour consolider les compétences professionnelles et réduire le fossé entre les apports théoriques et la pratique de terrain [21].

La posture réflexive s'impose comme un second levier déterminant. C'est à travers l'auto-analyse de leurs pratiques, le diagnostic de leurs difficultés et le réajustement de leurs actions que les enseignants consolident durablement leurs compétences. Bien que Schön ait posé en 1983 les bases théoriques de la pratique réflexive, les recherches récentes soulignent que cette réflexivité est d'autant plus efficace qu'elle s'inscrit dans des cadres collectifs, fondés sur l'analyse partagée des pratiques et l'accompagnement entre pairs [25] [26].

L'apport des communautés d'apprentissage professionnelles fait l'objet d'un large consensus dans la recherche. La mutualisation des outils, la coopération entre pairs et l'analyse conjointe des situations de classe y soutiennent directement la professionnalisation et l'expérimentation pédagogique [32] [14].Cette dimension collaborative apparaît aujourd'hui comme l'un des fondements des politiques de développement professionnel dans de nombreux systèmes éducatifs. Le développement professionnel repose en outre sur l'engagement autonome des enseignants dans leurs propres processus d'apprentissage. L'essor des environnements numériques favorise cette évolution en offrant un accès permanent à des ressources diversifiées, à des formations en ligne, à des réseaux professionnels et à des communautés virtuelles d'apprentissage. Cette autonomie renforce les possibilités d'actualisation continue des compétences et s'inscrit pleinement dans la logique de l'apprentissage tout au long de la vie [6] [3].

L'évaluation formative représente un autre levier essentiel du développement professionnel. Les dispositifs fondés sur l'auto-évaluation, les rétroactions constructives et l'évaluation entre pairs permettent aux enseignants d'identifier leurs besoins de développement et d'ajuster progressivement leurs pratiques. Ils contribuent ainsi à instaurer une culture d'amélioration continue davantage orientée vers les apprentissages que vers le contrôle des performances [16]. Cependant, la transformation numérique du paysage éducatif place les compétences numériques professionnelles au rang de composante structurante du développement professionnel. Au-delà de la dextérité technique, il s'agit pour les enseignants d'articuler numérique et pédagogie à travers la scénarisation des apprentissages, la collaboration dématérialisée, l'évaluation instrumentée et la formation continue enrichie par les technologies [31] [3]. S'inscrivant dans cette dynamique, le contexte marocain, à travers la Feuille de route 2022-2026, souligne la nécessité de renforcer ces capacités numériques pour accompagner la rénovation de l'école publique et soutenir l'innovation

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

pédagogique [5]. Bien que chacun de ces leviers contribue au développement des compétences, la littérature scientifique montre que leur efficacité reste restreinte lorsqu'ils sont mobilisés de manière indépendante. Les dispositifs de mentorat, les formations en ligne, les communautés de pratique, les démarches réflexives ou encore les outils numériques sont souvent déployés sans réelle coordination, ce qui réduit leur impact sur les apprentissages professionnels des enseignants [23] [12]. Dans le système marocain, cette fragmentation est affirmé par le rapport annuel du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) [9], qui appelle à une meilleure articulation entre la formation initiale, la formation continue et les dispositifs d'accompagnement. Dès lors, l'enjeu majeur réside dans la synergie de ces leviers au travers d'un dispositif de développement professionnel unifié, capable de relier ces différentes dimensions dans une démarche cohérente, évolutive et centrée sur les besoins des enseignants.

2.3 Les technologies numériques au service du développement professionnel

L'essor du numérique dans l'éducation a profondément renouvelé les approches du développement professionnel. Loin de se limiter à la mise à disposition de ressources en ligne, les technologies éducatives forment désormais de véritables environnements d'apprentissage interactifs, conçus pour personnaliser les parcours, encourager la collaboration, nourrir la réflexivité et structurer l'évolution des compétences.

2.3.1 Les MOOCs comme dispositifs de formation continue

L'accessibilité et la flexibilité des MOOC constituent des atouts majeurs pour la formation continue. Leur utilisation permet notamment de dépasser les contraintes liées aux horaires et à la distance auxquelles les enseignants peuvent être confrontés dans l'exercice de leur métier [33]. L'évolution des plate-formes offre désormais un suivi sur mesure grâce à la modularité des cours et à l'interactivité. De plus, les micro-certifications garantissent la reconnaissance progressive des acquis ciblés [13] [15]. Les MOOC ne se réduisent donc plus à des canaux de transmission, mais s'inscrivent comme des instruments d'actualisation continue des compétences.

2.3.2 Les e-portfolios comme outils de développement professionnel

L'usage de l'e-portfolio répond à une logique de développement professionnel axée sur la réflexivité. Contrairement aux dispositifs centrés sur la simple transmission de contenus, il offre aux enseignants le moyen de documenter leur parcours au fil du temps [24]. L'articulation entre la collecte de preuves issues de la pratique, l'auto-évaluation et l'analyse de l'expérience permet aux enseignants d'identifier leurs besoins de formation et d'ajuster progressivement leurs démarches [1]. Cet outil techno-pédagogique soutient les interactions avec les pairs, les tuteurs et

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

les formateurs à travers des retours d'information et des échanges autour des productions réalisées. Inscrit dans une dynamique de développement professionnel continu, l'e-portfolio constitue un cadre individuel d'apprentissage, d'analyse réflexive, d'évaluation formative et de valorisation des compétences tout au long de la carrière.

2.3.3 Apports de l'intelligence artificielle au développement professionnel

L'intégration des outils d'intelligence artificielle renouvelle les modalités d'accompagnement de la formation enseignante. L'utilisation de tuteurs intelligents, d'outils de rétroaction automatisée et d'outils de recommandation permet d'ajuster les contenus aux besoins individuels des apprenants [33]. Parallèlement à cette individualisation des contenus, l'exploitation des learning analytics assure un suivi continu des activités, qui permet d'identifier les blocages et de retracer l'acquisition des compétences [22]. Ces systèmes supportent également l'analyse réflexive à travers des propositions de ressources contextualisées et la modélisation de séquences de classe. L'intérêt de ces outils repose sur leur capacité à enrichir les parcours existants en introduisant davantage de flexibilité et de suivi individuel.

La littérature scientifique aborde le plus souvent les MOOC, les e-portfolios et l'intelligence artificielle de manière séparée. Leurs fonctionnalités présentent pourtant de fortes complémentarités , puisque les MOOC fournissent des parcours d'apprentissage structurés, les e-portfolios favorisent l'analyse réflexive et la capitalisation des compétences, tandis que l'intelligence artificielle assure la personnalisation et l'accompagnement en temps réel. L'enjeu consiste dès lors à dépasser l'étude d'outils isolés pour penser un environnement numérique de formation intégré. Un tel cadre permet d'articuler formation, suivi, réflexion et évaluation au sein d'un même processus cohérent. Cette logique d'intégration constitue le fondement du cadre conceptuel proposé dans la section suivante.

3. Proposition d'un cadre conceptuel: un écosystème de développement professionnel continu pour les enseignants marocains

Afin de répondre aux limites déjà mentionnées dans les sections précédentes, nous proposons un cadre conceptuel fondé sur une approche écosystémique du développement professionnel continu des enseignants marocains. Ce dernier envisage le développement professionnel non comme une suite d'actions isolées, mais comme un processus continu liant la formation initiale à l'apprentissage tout au long de la carrière.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

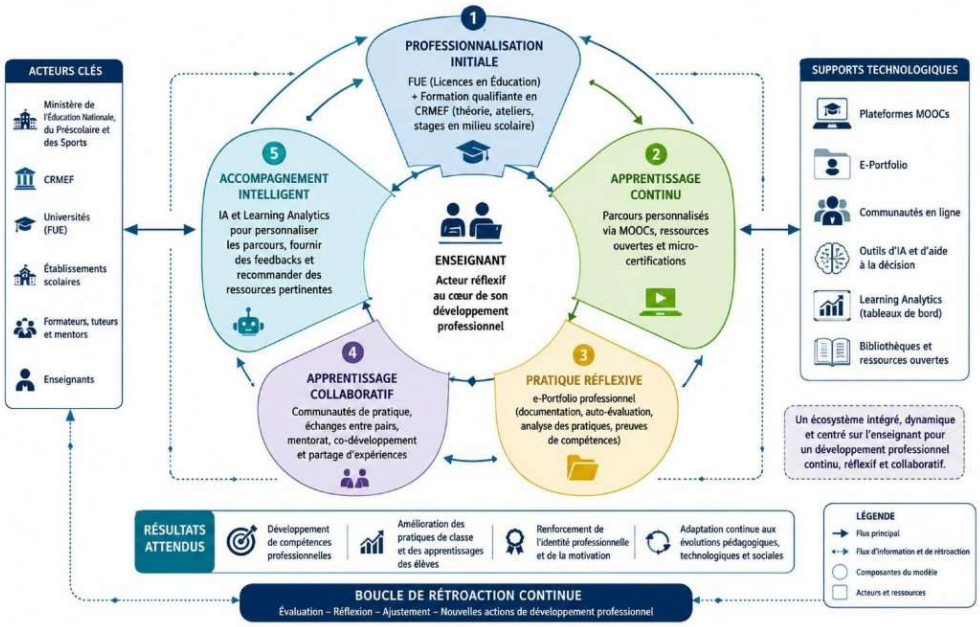


Figure 1. Modèle conceptuel d'un écosystème de développement professionnel continu des enseignants (ECPD-T).

Comme nous l'illustrons dans la Figure 1, nous plaçons l'enseignant au centre de son parcours en tant que praticien réflexif. La dynamique du modèle repose sur l'interaction de cinq dimensions , dont la formation initiale, la formation continue, la pratique réflexive, la collaboration entre pairs et l'accompagnement par l'intelligence artificielle. Nous y intégrons une boucle de régulation permettant à l'enseignant d'ajuster ses pratiques au gré des situations de classe et des exigences institutionnelles. Nous considérons également ce développement comme une responsabilité partagée entre les universités, les CRMEF, les établissements scolaires et le ministère de l'Éducation nationale. Dans ce cadre, les technologies telles que les MOOC, les e-portfolios, les learning analytics ou encore les outils d'IA interviennent comme des supports transversaux pour personnaliser les parcours, documenter les compétences et faciliter le suivi. L'intérêt majeur de notre modèle conceptuel réside dans la synergie de dimensions habituellement dissociées dans la littérature. En réunissant les aspects pédagogiques, institutionnels et technologiques, notre proposition s'inscrit dans les orientations de la Feuille de route 2022-2026 et de la stratégie Maroc Digital 2030, offrant des repères concrets pour la conception des futurs dispositifs de formation des enseignants au Maroc.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

4. Pistes d'action stratégiques pour l'institutionnalisation du continuum de formation au Maroc

4.1 Ancrage réglementaire et leviers de la Loi-cadre 51-17

L'institutionnalisation d'un continuum de développement professionnel nécessite d'abord un cadre réglementaire qui reconnaisse la formation comme une composante permanente de la carrière enseignante. La Loi-cadre n° 51-17 [8] ainsi que la Feuille de route 2022-2026 [5] offrent une base solide à cette évolution en plaçant l'amélioration de la qualité des apprentissages et la professionnalisation des enseignants au cœur de la réforme éducative. Dès lors, nous proposons d'inscrire le développement professionnel continu dans une logique de contractualisation, reposant sur des parcours de formation individualisés et intégrés à la carrière des enseignants. La reconnaissance des compétences acquises, notamment à travers des micro-certifications ou des badges numériques, pourrait être prise en compte dans les mécanismes d'évaluation, de mobilité et d'évolution professionnelle. Cette démarche contribuerait à renforcer l'engagement des enseignants dans un apprentissage tout au long de la vie.

4.2 Décentralisation de l'ingénierie de formation et rôle des Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation

La réussite d'un écosystème de développement professionnel continu suppose une gouvernance plus proche des établissements et des enseignants. Si le ministère définit les orientations nationales, les Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation (AREF) peuvent jouer un rôle déterminant dans l'identification des besoins, la planification des actions de formation et le suivi de leur mise en œuvre. Cette organisation permet de mieux prendre en compte les spécificités de chaque territoire et d'adapter les dispositifs aux réalités des établissements scolaires. Dans cette perspective, l'école devient un espace de développement professionnel où les situations rencontrées en classe alimentent la réflexion et l'amélioration des pratiques. Les enseignants, les inspecteurs, les tuteurs et les formateurs sont amenés à collaborer dans une logique d'accompagnement continu plutôt que d'interventions ponctuelles. La décentralisation favorise également l'émergence de communautés de pratique, le partage d'expériences et la mutualisation des ressources pédagogiques. Appuyée par des dispositifs numériques, elle contribue à assurer un suivi plus régulier des parcours de formation et à renforcer leur cohérence avec les besoins du terrain. Un pilotage de proximité offre ainsi les conditions d'un développement professionnel plus durable, plus réactif et davantage ancré dans la pratique quotidienne des enseignants.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

4.3 De la réflexivité à l'autonomie professionnelle de l'enseignant

Au-delà des réformes organisationnelles, le développement professionnel continu implique une évolution profonde de la culture enseignante. Cette dynamique invite les acteurs du terrain à dépasser le rôle d'exécutants des prescriptions institutionnelles pour devenir des professionnels capables d'analyser leurs pratiques, d'identifier leurs besoins de formation et de s'engager dans une démarche d'amélioration continue. Elle repose sur le développement de compétences telles que la réflexion critique, la collaboration entre pairs, l'auto-évaluation et la mobilisation des résultats de la recherche pour éclairer l'action pédagogique, avec le soutien des réseaux d'apprentissage et du numérique éducatif. À cet égard, les MOOCs favorisent l'accès à des parcours flexibles, les e-portfolios soutiennent l'analyse réflexive et la valorisation des acquis, tandis que les outils d'intelligence artificielle permettent de personnaliser les apprentissages et d'offrir un accompagnement adapté à chaque enseignant. Nous soutenons que la mise en place d'un écosystème intégré de développement professionnel constitue un axe stratégique pour revaloriser le métier d'enseignant et concrétiser les ambitions de modernisation du système éducatif marocain.

Conclusion

Les réformes engagées au Maroc ont permis de renforcer la professionnalisation de la formation initiale des enseignants, mais elles n'ont pas encore assuré une véritable continuité entre l'entrée dans le métier et le développement des compétences tout au long de la carrière. À partir d'une analyse de la littérature et du contexte marocain, cet article a mis en évidence les limites d'une approche fondée sur des actions de formation ponctuelles et a souligné la nécessité d'adopter une vision plus intégrée du développement professionnel. Il a également montré que les MOOCs, les e-portfolios et l'intelligence artificielle offrent des possibilités complémentaires pour favoriser des parcours de formation plus flexibles, personnalisés et réflexifs. La principale contribution de cette étude réside dans la proposition d'un cadre conceptuel fondé sur un écosystème de développement professionnel continu, articulant la formation initiale, l'apprentissage continu, la pratique réflexive, l'apprentissage collaboratif et l'accompagnement numérique. Ce modèle vise à renforcer la cohérence entre les différents acteurs, dispositifs et environnements d'apprentissage, tout en s'inscrivant dans les orientations de la Loi-cadre n° 51-17, de la Feuille de route 2022-2026 et de la stratégie Maroc Digital 2030. Bien que cette recherche soit de nature conceptuelle, elle ouvre des perspectives pour la conception de dispositifs de formation plus intégrés et adaptés aux besoins

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

des enseignants. Des travaux futurs pourront ainsi expérimenter ce cadre dans différents contextes éducatifs afin d'en évaluer la faisabilité, les conditions de mise en œuvre et les effets sur le développement professionnel des enseignants marocains.

Remerciements

Ce travail a été soutenu par le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST), Maroc, dans le cadre du programme « PhD-Associate Scholarship – PASS ».

Références

1. ePortfolio use by university students in Australia: A review of the Australian ePortfolio Project: Higher Education Research & Development Vol 29, No 2. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360903510582
2. European Commission (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. - References - Scientific Research Publishing. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1818225
3. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? - UCL Discovery. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10195257/
4. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers - Richard M. Ingersoll, Michael Strong, 2011. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654311403323
5. La feuille de route | Ministère de l'Éducation nationale, du préscolaire & des Sports. https://www.madrastna.ma/fr-FR/pages/feuille-de-route
6. Reimagining our futures together: A new social contract for education - UNESCO Bibliothèque Numérique. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707?posInSet=17&queryId=623476e6-314c-4b6b-8c16-afe6ca95a8fe
7. Rethinking education: Towards a global common good? - UNESCO Bibliothèque Numérique. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555
8. La-loi-cadre-17-51-fr-juillet-2022 https://www.csefrs.ma
9. PISA 2018 - Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. https://www.csefrs.ma
10. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education **27**(1), 10–20 (Jan 2011). https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007
11. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) (2018)
12. Full Report: TALIS 2018 Results (Volume I). https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en/full-report.html. (Jun 2019)

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

13. The emergence of alternative credentials. OECD Education Working Papers 216 (Mar 2020). https://doi.org/10.1787/b741f39e-en.
14. Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., Sligte, H.: Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? Professional Development in Education 47(4), 684-698 (Aug 2021). https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573
15. Bideau, Y.M., Kearns, T.: A European Approach to Micro-credentials for Lifelong Learning and Employability. Journal of European CME 11, 2147288 (Nov 2022). https://doi.org/10.1080/21614083.2022.2147288
16. Black, P., Wiliam, D.: Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice **25**(6), 551–575 (Nov 2018). https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807
17. Bouabdallah, I.: La formation pratique des enseignants du 21ème siècle au Maroc. The Journal of Quality in Education 11(18), 194–218 (Dec 2021). https://doi.org/10.37870/joqie.v11i18.275
18. Darling-Hammond, L., Hyler, M., Gardner, M.: Effective Teacher Professional Development. Tech. rep., Learning Policy Institute (Jun 2017). https://doi.org/10.54300/122.311
19. Day, C.: Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series, Falmer Press, London (1999)
20. Guskey, T.R.: Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development
21. Hirouch, M.: Professional Practice–Based Training: The Effectiveness of Field Trai-ning in Shaping the Professional Identity of Trainee Teachers and Developing Their Competencies (The Case of Field Training Institutions). Revue Takwine des études éducatives et des recherches de l'innovation pédagogique 3(2), 8–31 (Dec 2025). https://doi.org/10.34874/PRSM.takwine-vol3n2.7102
22. Ifenthaler, D., Yau, J.Y.K.: Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. Educational Technology Research and Development 68(4), 1961–1990 (Aug 2020). https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z
23. Kennedy, M.M.: How Does Professional Development Improve Teaching? Review of Educational Research 86(4), 945–980 (Dec 2016). https://doi.org/10.3102/0034654315626800
24. Lorenzo, G., Ittelson, J., Oblinger, E.D.: An Overview of E-Portfolios
25. Loughran, J.: Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. Teachers and Teaching 25(5), 523–535 (Jul 2019). https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1633294
26. Louzi, F.Z., Bahoum, S.: Les séances d'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants du cycle primaire : Simple exercice ou véritable outil d'articulation théorie-pratique? Dida-ReflexIA 1(2), 31-45(Aug 2025). https://doi.org/10.34874/PRSM.dida-reflexia-vol1iss2.5469
27. Marhnine, H., Zarhouti, C.: Etude critique du curricula mis en place aux centres de formation des enseignants au Maroc. The Journal of Quality in Education 6(8), 15 (Dec 2016). https://doi.org/10.37870/joqie.v6i8.15

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

28. Mili, A., Erouihane, J., Toubi, L.: Les enjeux de la formation continue des enseignants dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) au Maroc. The Journal of Quality in Education 11(18), 231–248 (Dec 2021).
29. Okhaya, L.: La formation initiale des enseignants : entre les exigences du métier et la réalité du terrain (cas de l'ENS de Marrakech). Soft Skills & Didactique des Langues (5), 123–136 (Jan 2025)
30. Ouasri, A.: La formation Ã l'enseignement au Maroc entre universitarisation et professionnalisation: analyse des savoirs formels Ã la base de connaissances Ã l'enseignement. Acta Scientiarum. Education 43, e55553–e55553 (Aug 2021). https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i0.55553
31. Redecker, C., Punie, Y.: Digital Competence of Educators
32. Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., Kyndt, E.: Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. Teaching and Teacher Education 61, 47–59 (Jan 2017). https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001
33. Zawacki Richter, O., Marín Juarros, V.I., Bond, M., Gouverneur, F.: Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education (16), 6 (2019).