ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND

De la qualité de la formation continue à la performance enseignante : vers un modèle conceptuel processuel du développement professionnel et de la transformation des pratiques

From the Quality of Continuing Teacher Education to Teacher Performance: Towards a Process-Based Conceptual Model of Professional Development and the Transformation of Teaching Practices

Ouafaa ROGOUTI, ***(Doctorante chercheuse en sciences de gestion)***
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion de Tanger
Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

Sara RBILI, ***(Enseignante-chercheuse)***
Faculté des Sciences Juridiques, Economiques, et Sociales de Tanger
Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

Mohamed Amine M'BARKI, ***(Enseignant-chercheur)***
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion de Tanger
Université Abdelmalek Essaâdi, Maroc

Adresse de correspondance :	Ecole Nationale de Commerce et de Gestion Université Abdelmalek Essaâdi Tanger, Maroc
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	ROGOUTI, O., RBILI, S., & MBARKI, M. A. (2026). De la qualité de la formation continue à la performance enseignante : vers un modèle conceptuel processuel du développement professionnel et de la transformation des pratiques. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, *7*(14), 518–536. https://doi.org/10.5281/zenodo.24210873
Licence	**Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND**

Received: 21/09/2026 *Accepted: 14/11/2026*

De la qualité de la formation continue à la performance enseignante : vers un modèle conceptuel processuel du développement professionnel et de la transformation des pratiques

Résumé :

La formation continue occupe une place centrale dans les réformes éducatives, mais la participation à une formation ne se traduit pas uniformément par une amélioration des pratiques. Les modèles classiques du changement enseignant n'articulent pas, dans un même cadre, la qualité perçue de la formation, le transfert des acquis et les conditions organisationnelles qui le favorisent, notamment dans un système éducatif en réforme. Cet article pose la question suivante : par quels mécanismes et sous quelles conditions organisationnelles la qualité perçue de la formation continue contribue-t-elle à la performance enseignante ? À partir d'une revue narrative raisonnée, il propose un modèle intégratif reliant cinq construits : la qualité perçue de la formation, le développement professionnel, le transfert des acquis, la transformation durable des pratiques et la performance enseignante. Le climat de soutien au transfert y modère deux relations : du développement professionnel au transfert, puis du transfert à la transformation des pratiques. Huit propositions précisent ces relations, dont une médiation séquentielle et un lien direct entre qualité formative et performance. Ancré dans le contexte marocain des Établissements Pionniers et de l'approche TaRL, le modèle offre une base pour une vérification empirique ultérieure.

Mots clés : formation continue ; développement professionnel enseignant ; transfert des acquis ; performance enseignante ; contexte organisationnel.
JEL Classification : I21 ; I28
Type du papier : Recherche théorique (article conceptuel)

Abstract:

Continuing professional development is central to education reforms, yet participation in training does not uniformly lead to improved teaching practice. Classical models of teacher change do not bring together, within a single framework, perceived training quality, transfer of learning and the organizational conditions that support it, particularly in an education system undergoing reform. This article addresses the following question: through which mechanisms and under which organizational conditions does perceived continuing professional development quality contribute to teacher performance? Drawing on a reasoned narrative review, it proposes an integrative model linking five constructs: perceived training quality, professional development, transfer of learning, sustained transformation of teaching practices and teacher performance. The transfer-support climate moderates two relationships: from professional development to transfer, and from transfer to the transformation of practices. Eight propositions specify these relationships, including a sequential mediation and a direct link between training quality and performance. Grounded in the Moroccan context of Pioneer Schools and the Teaching at the Right Level (TaRL) approach, the model provides a basis for subsequent empirical testing.

Keywords: continuing professional development; teacher professional learning; transfer of learning; teacher performance; organizational context.
Classification JEL: I21; I28
Paper type: Theoretical Research (conceptual paper)

ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND
IJAFAME
International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management & Economics

1. Introduction

Les transformations des systèmes éducatifs renforcent les exigences du métier enseignant en matière d'actualisation des connaissances, d'adaptation pédagogique et de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Dans ce contexte, la formation continue constitue un levier du développement professionnel, dont l'efficacité ne saurait être appréciée uniquement à travers la durée des sessions ou la satisfaction des participants. Son analyse nécessite également de prendre en compte les apprentissages réalisés, leur mobilisation dans les situations de travail et les conditions organisationnelles susceptibles de favoriser leur intégration durable. Cette distinction est importante au regard des résultats de Visscher et al. (2025), dont la méta-analyse de 128 études expérimentales ou quasi expérimentales rapporte une taille d'effet moyenne standardisée de 0,09 des interventions de développement professionnel enseignant sur les acquis des élèves, avec une variabilité notable entre les études. Ces résultats portent sur les apprentissages des élèves et ne constituent pas une mesure directe de la performance enseignante. Dans la présente recherche, ils invitent à examiner les mécanismes intermédiaires susceptibles de relier la formation aux transformations professionnelles.

Plusieurs travaux permettent d'éclairer ces mécanismes. Richter et Richter (2024) proposent le Teacher Professional Development Monitor, un instrument de 18 items destiné à évaluer la qualité de la formation continue des enseignants selon quatre dimensions à savoir :la clarté et la structuration, l'activation cognitive, la collaboration et la pertinence pratique. Desimone (2009) met en évidence cinq caractéristiques des formations susceptibles de soutenir le développement professionnel, tandis que Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) distinguent les réactions, les apprentissages, les comportements et les résultats dans l'évaluation de la formation. Guskey (2002) souligne que l'évolution des pratiques peut précéder celle des croyances enseignantes, alors que Clarke et Hollingsworth (2002) envisagent le développement professionnel comme un processus non linéaire articulant quatre domaines : le domaine personnel, le domaine externe, celui des pratiques et celui des conséquences, reliés par la réflexion et la mise en action. Par ailleurs, la portée des caractéristiques générales attribuées aux formations efficaces fait l'objet de discussions critiques (Sims et Fletcher-Wood, 2021 ; Asterhan et Lefstein, 2024). À partir d'une méta-analyse de 104 essais contrôlés randomisés, Sims et al. (2025) proposent de considérer les fonctions du développement professionnel, notamment l'enrichissement des connaissances, la motivation au changement, le développement des techniques pédagogiques et l'ancrage des nouvelles pratiques.

La question du transfert constitue un autre élément central de cette réflexion. Baldwin et Ford (1988) l'appréhendent à travers la généralisation des apprentissages et leur maintien dans le temps. Blume et al. (2010) ainsi que Grossman et Salas (2011) soulignent que le transfert des acquis est associé aux caractéristiques des apprenants, à la conception de la formation et à l'environnement professionnel. Il ne repose donc pas uniquement sur les acquis individuels, mais également sur le soutien et les possibilités de mise en application offerts par le contexte de travail, Nīmante et al. (2025) examinent également le transfert des acquis du développement professionnel vers la pratique dans plusieurs champs professionnels, dont l'enseignement. Malgré leur complémentarité, les travaux mobilisés éclairent des dimensions distinctes de ce processus. La présente recherche propose de les articuler dans une architecture intégrant explicitement la qualité perçue de la formation, les acquis professionnels, leur transfert, la transformation durable des pratiques et la performance enseignante. L'enjeu consiste à relier ces dimensions dans une perspective explicative cohérente, sans réduire les transformations professionnelles à un effet mécanique de la participation à une formation.

La question centrale de cet article est la suivante : par quels mécanismes la qualité perçue de la formation continue peut-elle contribuer à la performance enseignante, et sous quelles conditions organisationnelles cette contribution s'opère-t-elle ? Il s'agit plus précisément de comprendre

comment les acquis du développement professionnel sont mobilisés dans les situations d'enseignement, puis intégrés durablement aux pratiques, et dans quelle mesure le climat de soutien au transfert favorise ces processus.

Pour répondre à cette problématique, l'article propose un modèle conceptuel articulé autour de cinq construits : la qualité perçue de la formation continue, les acquis du développement professionnel, le transfert des acquis, la transformation durable des pratiques pédagogiques et la performance enseignante. Le climat de soutien au transfert est introduit comme variable modératrice des relations entre les acquis et leur transfert, ainsi qu'entre le transfert et la transformation des pratiques. Cette réflexion trouve un intérêt particulier dans le contexte marocain, où la Feuille de route 2022-2026 et le programme des Établissements Pionniers accordent une place importante à l'amélioration des apprentissages et à l'évolution des pratiques pédagogiques (Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, 2022, 2026). Les travaux d'Akdi et Belamhitou (2024) sur le déploiement de l'approche Teaching at the Right Level (TaRL) au Maroc contribuent à contextualiser cet enjeu, sans constituer une mesure directe des construits étudiés. À visée théorique, l'article précise ces construits, articule des cadres explicatifs complémentaires et formule huit propositions destinées à une vérification empirique ultérieure. Après la présentation de la démarche de revue narrative raisonnée, il examine la littérature, construit le modèle et ses propositions, puis discute leur transposabilité au contexte marocain, leurs contributions, leurs limites et les perspectives de recherche.

2. Démarche de construction du modèle conceptuel

Cette recherche s'appuie sur une revue narrative de la littérature à visée analytique et critique, orientée vers la construction d'un modèle conceptuel. Ce choix permet de mettre en dialogue des contributions théoriques et empiriques issues du développement professionnel des enseignants, de la formation continue et du transfert des apprentissages, afin d'examiner les mécanismes reliant la qualité de la formation à la performance enseignante. Le repérage documentaire a été guidé par la problématique et des mots-clés en français et en anglais portant sur la qualité de la formation continue, le développement professionnel, le transfert des acquis, le climat organisationnel et la transformation des pratiques. La sélection a privilégié la pertinence théorique et empirique des travaux, en associant références fondatrices, revues critiques, méta-analyses et publications relatives au contexte marocain. L'existence des références et leurs métadonnées ont été vérifiées par recoupement avec les DOI et les sources éditoriales. Les recherches issues d'autres contextes professionnels ont été mobilisées avec prudence pour éclairer les mécanismes généraux du transfert, tandis que les documents marocains ont servi à contextualiser la problématique. L'analyse thématique et comparative a porté sur les construits étudiés, leurs fondements théoriques, les contextes d'investigation et les limites des résultats. Cette confrontation a permis d'identifier cinq dimensions complémentaires : la qualité perçue de la formation continue, le développement professionnel, le transfert des acquis, la transformation durable des pratiques et la performance enseignante. Elle a également conduit à distinguer le transfert, entendu comme la mobilisation des acquis en situation d'enseignement, de leur stabilisation dans les pratiques professionnelles. Cette distinction relève d'un choix conceptuel propre à la recherche, dont la validité devra être examinée empiriquement.

Sur cette base, la synthèse intégrative a conduit à articuler ces dimensions dans une séquence explicative et à introduire le climat de soutien au transfert comme condition organisationnelle susceptible de modérer le passage du développement professionnel au transfert, puis celui du transfert à la transformation durable des pratiques. Cette articulation fonde la formulation de huit propositions théoriquement argumentées, qui constituent les relations à examiner empiriquement. La démarche ne prétend pas à l'exhaustivité d'une revue systématique. Elle vise à dépasser la juxtaposition des apports existants par leur mise en relation critique, afin de

ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND
IJAFAME
International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management & Economics

proposer un cadre explicatif cohérent, susceptible d'être étudié notamment dans le contexte des établissements pionniers au Maroc.

3. Revue critique de la littérature

3.1. De la participation à la qualité de la formation continue

La participation à une formation ne renseigne que partiellement sur les apprentissages qui en résultent. Le nombre d'heures et la fréquence des sessions renseignent sur l'exposition à un dispositif ; ils ne disent ni ce que les enseignants y ont appris, ni la manière dont ils se sont approprié les contenus, ni si ces contenus répondaient aux difficultés qu'ils rencontrent réellement dans leur activité. Faire de la participation un indicateur de qualité reviendrait ainsi à confondre présence et apprentissage effectif. La recherche a d'abord répondu à ce constat en décrivant les caractéristiques des dispositifs de formation susceptibles de soutenir le développement professionnel. Un premier ensemble de travaux converge autour d'un noyau de caractéristiques : le centrage sur les contenus, l'apprentissage actif, la cohérence, la durée et la participation collective (Desimone, 2009). La synthèse de 35 études de Darling-Hammond et al. (2017) relève également, notamment, la collaboration, la modélisation de pratiques efficaces, le coaching et la réflexion sur les pratiques. Cette convergence a constitué un repère important pour les concepteurs de formation. Elle appelle toutefois un examen critique dès lors que l'on s'interroge sur la portée des preuves mobilisées. C'est sur ce point que s'ouvre le débat critique. Sims et Fletcher-Wood (2021) contestent la solidité du consensus, en mettant notamment en cause les critères d'inclusion et les méthodes d'inférence utilisés dans les revues consacrées aux caractéristiques des formations efficaces. Asterhan et Lefstein (2024) prolongent cette discussion en interrogeant les fondements empiriques de ces listes de caractéristiques et les limites de leur généralisation, notamment lorsque les mécanismes par lesquels les dispositifs produisent leurs effets sont insuffisamment examinés. Kennedy (2016) déplace pour sa part la question : plutôt que d'inventorier les composantes des dispositifs, elle s'intéresse aux mécanismes par lesquels ceux-ci sont susceptibles d'agir sur l'enseignement. Une leçon commune se dégage de ces contributions : repérer des composantes récurrentes ne suffit pas à établir leur contribution respective aux changements observés. L'analyse doit donc porter non seulement sur le contenu des formations, mais aussi sur les processus par lesquels leurs composantes sont susceptibles d'influencer les apprentissages et l'activité des enseignants.

Les propositions récentes s'inscrivent dans cette perspective. Sims et al. (2025) proposent une théorie de la formation professionnelle articulée autour de quatre fonctions : développer la compréhension des enseignants, motiver le changement, développer les techniques pédagogiques et favoriser leur intégration dans les pratiques. Ils en examinent les implications à partir de 104 essais contrôlés randomisés, avec un soutien empirique nuancé plutôt qu'uniforme. Le coaching a, de son côté, fait l'objet d'une méta-analyse de 60 études (Kraft et al., 2018), qui lui associe des effets sur les pratiques enseignantes et les résultats des élèves. Cet éclairage est précieux, mais il concerne une modalité précise et ne peut être étendu sans précaution à l'ensemble de la formation continue. Reste la question de la mesure. Le TPD Monitor de Richter et Richter (2024) comprend 18 items répartis en quatre dimensions : la clarté et la structuration, l'activation cognitive, la collaboration et la pertinence pratique. Il vise à évaluer la qualité de formations formelles, telles que les cours et les ateliers. Cet instrument constitue un repère utile, mais il saisit avant tout l'expérience vécue par les participants : une formation peut être très bien évaluée sans que cette appréciation renseigne directement sur les apprentissages réalisés ou leur utilisation ultérieure. Son emploi dans un autre contexte suppose en outre d'en examiner l'adéquation et les propriétés de mesure. Le détour par les effets sur les élèves invite à la même prudence. La méta-analyse de Visscher et al. (2025), portant sur 128 études de haute qualité, rapporte un effet moyen de 0,09 écart-type sur les acquis des élèves,

avec un intervalle de prédiction allant de −0,15 à 0,32. Cette dispersion témoigne d'une hétérogénéité des effets selon les interventions et les contextes. Elle invite à ne pas considérer les effets de la formation continue sur les acquis des élèves comme uniformes ou systématiquement positifs. Il faut également rappeler que ces résultats portent sur les acquis des élèves et ne mesurent pas directement la performance des enseignants.

Nous retenons de ces travaux une définition de la qualité perçue de la formation continue : l'appréciation, par les enseignants, de la pertinence des contenus, de la structuration des activités, de l'engagement cognitif suscité, des possibilités de collaboration et de l'articulation avec les situations professionnelles. Cette définition constitue une délimitation propre à notre recherche, construite à partir des dimensions discutées dans la littérature ; elle ne reprend pas intégralement un instrument existant. Elle permet surtout de distinguer la qualité de l'expérience formative des apprentissages qui en résultent et de leur transfert dans le travail.

3.2. Le développement professionnel : un processus situé et non linéaire

Entre l'expérience de formation et un changement observable en classe, plusieurs mécanismes interviennent. Le développement professionnel ne constitue pas l'effet mécanique d'une exposition à un dispositif : il s'agit d'un processus d'appropriation qui dépend des ressources de chacun, de son parcours et de son environnement de travail. La littérature en rend compte de plusieurs façons. Uwamariya et Mukamurera (2005) distinguent des perspectives développementale et professionnalisante ; Borko (2004) et Avalos (2011) rappellent que l'apprentissage des enseignants emprunte des voies diverses et prend sens dans des contextes professionnels particuliers. Dans la littérature francophone, Wittorski (2007) relie le développement professionnel aux dynamiques de professionnalisation, tandis qu'Altet (2002) invite à analyser la pratique enseignante dans ses dimensions multiples. Cette dimension située est au cœur de l'approche systémique d'Opfer et Pedder (2011) : l'apprentissage professionnel naît des interactions entre l'enseignant, les activités d'apprentissage et l'établissement. Une même formation peut dès lors donner lieu à des appropriations différentes selon l'expérience antérieure, les occasions d'expérimenter et les conditions de travail. Deux enseignants exposés à un contenu identique ne sont donc pas nécessairement conduits à en faire le même usage.

La temporalité du changement complique encore cette dynamique. Guskey (2002) souligne que les pratiques peuvent évoluer avant les croyances, notamment lorsque la nouvelle démarche s'accompagne d'améliorations perçues chez les élèves. Clarke et Hollingsworth (2002) proposent un modèle non linéaire qui articule l'environnement externe, le domaine personnel, la pratique et les conséquences, reliés par deux processus; la réflexion et la mise en action. Le premier éclaire l'ordre possible des changements, tandis que le second en restitue les allers-retours et les trajectoires multiples. Rapprochés, ces deux modèles invitent à ne pas lire le développement professionnel comme une succession mécanique d'étapes : il relève plutôt d'un ajustement continu entre apprentissages, expériences et contexte. Les résultats relatifs aux effets sur les enseignants eux-mêmes vont dans le même sens, tout en appelant certaines nuances. La méta-analyse de Kahmann et al. (2022), consacrée aux formations à la différenciation pédagogique, rapporte des effets moyens positifs sur les connaissances, les attitudes et les pratiques des enseignants. Les estimations sont descriptivement plus élevées pour les connaissances et les pratiques que pour les attitudes; toutefois, les différences entre ces catégories ne sont pas statistiquement significatives. Les analyses indiquent également que les formations inscrites dans un domaine disciplinaire précis sont associées à de meilleurs progrès dans les pratiques de différenciation. Ce résultat intéresse directement notre recherche, qui retient la différenciation parmi les pratiques susceptibles d'évoluer. Il convient cependant de ne pas confondre les effets observés sur les enseignants avec les effets sur les élèves : développer des ressources professionnelles, les mobiliser en classe et en observer les conséquences chez les élèves relèvent de trois niveaux d'analyse distincts. Nous définissons donc le développement

ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND
IJAFAME
International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management & Economics

professionnel comme l'évolution des connaissances, des compétences pédagogiques et des capacités d'analyse mobilisées dans l'exercice du métier. Il constitue un résultat intermédiaire de la formation et n'implique pas que les acquis soient déjà utilisés en classe. C'est précisément cet écart entre ce que l'enseignant a développé et ce qu'il parvient à mobiliser dans son activité qui conduit à examiner la question du transfert.

3.3. Le transfert des acquis et les conditions organisationnelles de leur mobilisation

L'acquisition des apprentissages ne garantit pas leur mobilisation en situation professionnelle. Un enseignant peut acquérir de nouvelles connaissances, développer des compétences et ne pas parvenir à les déployer dans les conditions ordinaires de son travail. Baldwin et Ford (1988) ont donné à cet écart sa formulation classique; le transfert suppose la généralisation des acquis aux situations de travail et leur maintien dans le temps. Il dépend à la fois des caractéristiques des personnes formées, de la conception de la formation et de l'environnement professionnel. Autrement dit, ce qui est réinvesti ne tient pas seulement à ce qui a été appris, mais également aux conditions dans lesquelles cet apprentissage peut être mobilisé. Les travaux ultérieurs ont précisé le poids de cet environnement. La méta-analyse de Blume et al. (2010), fondée sur 89 études, relie le transfert à des facteurs individuels, pédagogiques et organisationnels, parmi lesquels figure un environnement de travail soutenant. Elle met aussi en garde contre un biais de mesure; lorsque le transfert et ses prédicteurs sont recueillis auprès de la même source et dans le même contexte, les relations observées tendent à être systématiquement surestimées. Grossman et Salas (2011) insistent, pour leur part, sur les occasions d'application et sur le soutien disponible dans l'environnement de travail. Pris ensemble, ces travaux invitent à ne pas imputer les difficultés de transfert aux seules personnes formées; l'absence de mobilisation peut également traduire un manque d'occasions d'expérimenter, de ressources ou d'appui. Encore faut-il préciser ce que recouvre le transfert. Dans leur revue de 51 études sur la mesure du transfert en contexte de formation, Schoeb et al. (2021) relèvent un décalage entre les définitions annoncées et les conceptions reflétées par les instruments, une grande diversité d'outils et peu d'informations sur les formations évaluées. Nīmante et al. (2025) proposent une cartographie des connaissances disponibles sur le transfert des apprentissages issus du développement professionnel vers les pratiques, à partir de méta-analyses et de différentes catégories de revues. Leur travail souligne l'étendue et la diversité des recherches consacrées à cette question, ce qui renforce la nécessité de préciser les dimensions retenues pour appréhender le transfert. L'acquisition d'un apprentissage, sa première application et son utilisation durable dans des situations professionnelles ne constituent pas des manifestations équivalentes. Sans cette distinction, l'évaluation du transfert risque de se réduire à la déclaration d'une intention ou à la perception d'un apprentissage.

L'environnement organisationnel prend alors toute son importance. Le Learning Transfer System Inventory (Holton et al., 2000) offre un repère pour appréhender les facteurs du système susceptibles de faciliter ou de freiner le transfert; Devos et al. (2007) en ont examiné la version française, notamment sa structure interne et sa validité prédictive. Ces outils fournissent des points d'appui, sans dispenser d'une adaptation aux spécificités du contexte scolaire. Il en va de même de l'étude de Rouiller et Goldstein (1993), menée dans une chaîne de restauration; son terrain interdit toute transposition directe, mais elle souligne l'intérêt de prendre en compte le climat organisationnel dans l'analyse du transfert. Du côté scolaire, deux travaux replacent la formation dans son cadre institutionnel. Dans une méta-analyse consacrée au leadership, Robinson et al. (2008) montrent que la dimension la plus fortement associée aux résultats des élèves est celle qui consiste à promouvoir l'apprentissage des enseignants et à y participer. Kirsten (2020), dans une revue systématique du développement professionnel comme instrument de politique éducative, souligne l'importance de la cohérence entre la formation et les autres mesures de politique éducative, ainsi que de l'apprentissage des responsables

d'établissement. Ces résultats rendent plausible un rôle des directions dans les conditions de développement professionnel; ils ne démontrent pas, en revanche, que le leadership modère directement le transfert. De ces contributions, nous retenons le climat de soutien au transfert, entendu comme l'ensemble des conditions organisationnelles perçues par les enseignants et susceptibles de faciliter ou d'entraver la mobilisation des acquis : soutien de la direction et des collègues, disponibilité des ressources, temps d'expérimentation et accompagnement. Dans notre modèle, ce climat est susceptible de conditionner le passage du développement professionnel au transfert. Son rôle dans la consolidation des changements sera également examiné dans la relation entre transfert et transformation. Ces relations constituent des propositions théoriques issues de l'articulation des travaux, et non des effets modérateurs déjà démontrés dans les établissements scolaires marocains.

3.4. La transformation durable des pratiques pédagogiques

L'utilisation d'un acquis dans une séquence ne signifie pas nécessairement que l'enseignant a modifié sa manière d'enseigner. Une démarche peut être expérimentée à une occasion particulière, puis abandonnée lorsque les contraintes professionnelles réapparaissent. La question n'est donc pas seulement de savoir si l'enseignant mobilise ce qu'il a appris, mais aussi si cette mobilisation débouche sur une modification plus large de son activité pédagogique. Le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) offre un cadre pour analyser cette évolution. En articulant les domaines personnels, pratique, externe et celui des conséquences, il permet de concevoir un changement qui touche à la fois les connaissances, les conceptions et les manières d'agir, et non à la seule adoption d'une technique. Darling-Hammond et al. (2017) éclairent, de leur côté, certaines conditions susceptibles de soutenir cette évolution, notamment la mise en pratique, la modélisation et l'accompagnement, sans proposer pour autant une définition de la transformation durable. Une distinction s'impose avec le transfert. Baldwin et Ford (1988) intègrent déjà la généralisation et le maintien des acquis dans leur conception du transfert. Définir la transformation comme la simple persistance de l'usage d'un apprentissage serait donc artificiel. Nous réservons le terme de transfert à la mobilisation et à l'adaptation des acquis dans les situations d'enseignement, et celui de transformation durable des pratiques pédagogiques aux modifications plus larges de l'organisation et de la conduite de l'activité pédagogique visant l'évolution de la différenciation pédagogique, de l'évaluation diagnostique, de l'organisation des groupes ou du suivi des apprentissages, par exemple. Cette distinction constitue un choix conceptuel propre à notre recherche. Elle ne doit pas être attribuée aux auteurs cités, dont les modèles ne la formulent pas ainsi, et sa pertinence dépendra de notre capacité à construire des indicateurs correspondant à des phénomènes réellement distincts. Dans cette perspective, le climat de soutien au transfert est susceptible de faciliter le passage d'une application des acquis à leur intégration dans des pratiques plus largement modifiées. Cette relation devra être examinée empiriquement.

3.5. La performance enseignante : délimitation du résultat étudié

Une nouvelle démarche peut être appliquée sans que l'activité pédagogique s'en trouve nécessairement améliorée. L'évolution des pratiques ne suffit donc pas à établir une amélioration de la performance. Il convient de préciser ce que recouvre cette notion, de situer son articulation avec la qualité de l'enseignement et l'efficacité enseignante, et de la distinguer du sentiment d'efficacité personnelle ainsi que des résultats des élèves. Deux travaux montrent que ces frontières ne vont pas de soi. Panayiotou et al. (2021) comparent trois cadres génériques de conceptualisation et d'observation de la qualité de l'enseignement : le modèle dynamique d'efficacité éducative, l'ISTOF et les trois dimensions de base de la qualité de l'enseignement. Ils discutent de l'intérêt de les combiner afin d'obtenir une représentation plus complète. Taylor et Thion (2023) relèvent, dans une revue consacrée à l'efficacité de l'enseignement, des définitions souvent imprécises ou implicites ainsi qu'un manque de cohérence entre définition

ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND
IJAFAME
International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management & Economics

et mesure. Cette observation vaut pour toute recherche sur la performance : l'instrument retenu doit correspondre au phénomène étudié, faute de quoi des dimensions relevant de niveaux d'analyse différents risquent d'être réunies sous un même construit.
Le sentiment d'efficacité personnelle appelle la même vigilance. Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) étudient les croyances des enseignants quant à leur capacité à accomplir les tâches du métier. Ancrées dans la théorie sociale cognitive (Bandura, 1997), ces croyances éclairent leur rapport à l'activité, mais ne constituent pas une mesure directe de la performance effectivement réalisée. Quant aux résultats des élèves, ils représentent des conséquences possibles de l'enseignement, mais dépendent également de facteurs individuels, familiaux et institutionnels; ils ne peuvent donc être assimilés sans précaution à la performance d'un enseignant pris individuellement. Nous définissons ainsi la performance enseignante comme la qualité de l'activité pédagogique effectivement déployée en classe, appréhendée à travers la structuration des apprentissages, la clarté des explications, la gestion de la classe, l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves et le suivi de leurs apprentissages. Ces dimensions constituent une délimitation conceptuelle et opérationnelle propre à notre étude, éclairée par les travaux sur la qualité de l'enseignement ; elles ne reprennent pas une échelle proposée par les auteurs cités. La performance est ainsi retenue comme résultat proximal du processus étudié, distinct des résultats scolaires des élèves.

3.6. Synthèse critique et positionnement de la recherche

L'examen de ces contributions fait ressortir plusieurs enseignements. D'abord, la relation entre formation continue et performance enseignante n'a rien d'automatique. Les caractéristiques d'un dispositif peuvent favoriser l'apprentissage professionnel, mais leur appropriation dépend des enseignants et de leurs contextes de travail. Les ressources développées en formation ne se traduisent pas spontanément en pratiques effectives : leur mobilisation dépend des possibilités d'application et du soutien disponible. Enfin, l'utilisation d'un acquis ne suffit pas à établir que l'activité pédagogique a été transformée ni que sa qualité s'est améliorée.
Les courants mobilisés éclairent chacun un maillon de cette relation. Les recherches sur la qualité de la formation interrogent la conception des dispositifs et les conditions de l'apprentissage professionnel; les modèles de développement professionnel analysent la manière dont les enseignants s'approprient les contenus et font évoluer leur activité ; les travaux sur le transfert montrent le poids de l'environnement organisationnel dans la mobilisation des acquis; les recherches sur la qualité de l'enseignement contribuent à préciser le résultat à examiner. Leur rapprochement est fécond à une condition : préserver les différences entre les construits et ne pas faire dire à un cadre théorique davantage que ce que son objet permet d'établir. Notre modèle s'inscrit dans cette articulation. Il relie cinq dimensions : la qualité perçue de la formation continue, le développement professionnel, le transfert des acquis, la transformation durable des pratiques pédagogiques et la performance enseignante. Il introduit également le climat de soutien au transfert comme condition organisationnelle susceptible d'influencer deux transitions : du développement professionnel au transfert, puis du transfert à la transformation des pratiques. La littérature appelle enfin à la prudence méthodologique. Plusieurs travaux sur le transfert sont issus de la formation en entreprise, ce qui impose d'adapter les instruments au contexte scolaire plutôt que de les transposer directement. Lorsque le transfert et le climat de soutien sont recueillis auprès de la même source, le risque de relations artificiellement gonflées, signalé par Blume et al. (2010), doit être pris en compte et, autant que possible, atténué. La contribution de cette recherche ne consiste donc pas à proposer un nouveau modèle général du développement professionnel, mais à préciser les transitions par lesquelles une expérience formative peut, sous certaines conditions, se traduire dans l'activité pédagogique. La distinction entre transfert et transformation constitue une proposition conceptuelle dont la pertinence devra être examinée à travers la différenciation de leurs

indicateurs. De même, le rôle modérateur attribué au climat de soutien constitue une hypothèse à tester, et non un résultat déjà établi par les travaux mobilisés. Cette architecture vise ainsi à examiner, dans le contexte des établissements pionniers au Maroc, les conditions dans lesquelles la qualité de la formation continue peut contribuer à la performance enseignante.

4. Construction du modèle conceptuel et propositions de recherche

4.1. Délimitation des construits et logique d'articulation

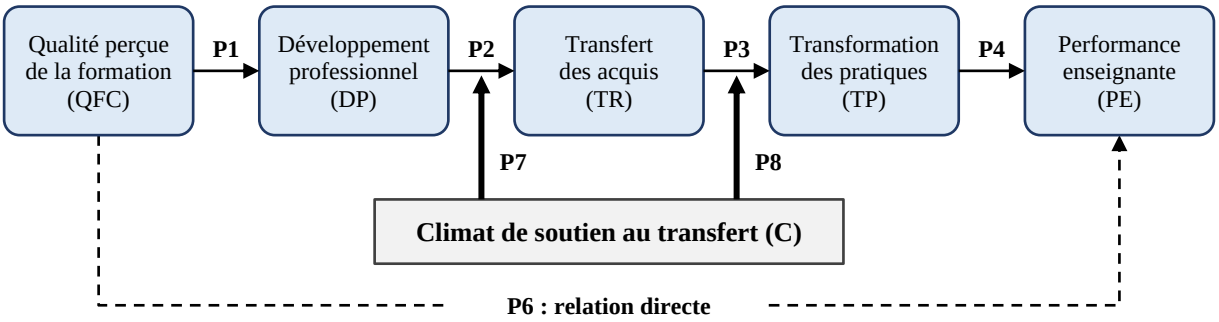
Le modèle comprend cinq construits principaux. La qualité perçue de la formation continue (QFC) désigne l'évaluation, par les enseignants, de la pertinence des contenus, de la structuration des activités, de l'activation cognitive, de la collaboration et du lien établi avec les situations professionnelles. Le développement professionnel (DP) renvoie à l'évolution des connaissances, des compétences pédagogiques et des capacités de compréhension et de jugement. Le transfert des acquis (TR) concerne leur mobilisation et leur adaptation dans les situations d'enseignement. La transformation des pratiques (TP) désigne les modifications observables de l'organisation et de la conduite de l'activité pédagogique. Enfin, la performance enseignante (PE) correspond à la qualité de l'activité effectivement déployée en classe.
Le climat de soutien au transfert (C) constitue la variable organisationnelle du modèle. Il renvoie aux conditions perçues comme facilitant ou limitant la mobilisation et l'intégration des acquis: soutien de la direction et des collègues, possibilités d'application, ressources disponibles, temps d'expérimentation et accompagnement. Il est distingué des caractéristiques propres à la formation, car son rôle se situe principalement au moment où les apprentissages doivent être mobilisés dans le travail quotidien.

4.2. Architecture du modèle et examen des modèles concurrents

L'architecture proposée relie la qualité perçue de la formation au développement professionnel, puis au transfert des acquis, à la transformation des pratiques et à la performance enseignante. Cette organisation offre une trame d'analyse; elle ne doit pas être interprétée comme une séquence rigide dans laquelle chaque étape conduirait nécessairement à la suivante. Le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) souligne le caractère non linéaire et interconnecté du changement professionnel, à travers les processus de réflexion et de mise en action reliant les différents domaines du développement professionnel. Le modèle maintient par ailleurs une relation directe entre la qualité perçue de la formation et la performance enseignante. Cette relation permet d'examiner si l'association entre ces deux construits subsiste au-delà des mécanismes intermédiaires retenus. Elle ne présuppose pas que la qualité formative produise directement une amélioration de la performance ; elle constitue une possibilité théorique à confronter aux voies explicatives plus longues et à des modèles concurrents. Le climat de soutien au transfert est placé en modération de deux relations. La première concerne le passage du développement professionnel au transfert : les connaissances et compétences peuvent être mobilisées plus facilement lorsque les enseignants disposent de possibilités d'application et d'un soutien adapté. La seconde concerne le passage du transfert à la transformation des pratiques : l'environnement de travail peut faciliter ou freiner l'intégration des acquis dans l'organisation habituelle de l'enseignement. Ces deux propositions prolongent les travaux sur le rôle de l'environnement professionnel, mais les effets modérateurs eux-mêmes restent à établir dans le contexte scolaire étudié.

ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND

Figure 1. Modèle conceptuel proposé



Note : les flèches fines représentent les relations proposées entre construits successifs (P1 à P4) ; la flèche en pointillés représente la relation directe entre la qualité perçue de la formation et la performance enseignante (P6) ; les flèches épaisses représentent l'effet modérateur du climat de soutien au transfert sur les relations DP-TR (P7) et TR-TP (P8). P5 désigne l'effet indirect séquentiel de la qualité perçue de la formation sur la performance enseignante, par l'intermédiaire du développement professionnel, du transfert des acquis et de la transformation des pratiques.

Source : Élaboré par les auteurs

4.3. Propositions de recherche

Les propositions ci-dessous résultent du rapprochement des travaux sur la qualité formative, le développement professionnel, le transfert et le changement des pratiques. Elles distinguent les relations qui trouvent des appuis dans la littérature des articulations spécifiques introduites par le modèle. Elles doivent être comprises comme des propositions conceptuelles destinées à être testées, et non comme des résultats empiriques acquis.

P1. Qualité de la formation et développement professionnel. La pertinence des contenus, la structuration des activités, l'activation cognitive et la collaboration sont des caractéristiques mobilisées dans les travaux sur la conception des dispositifs de développement professionnel (Desimone, 2009 ; Richter & Richter, 2024). Sims et al. (2025) mettent également l'accent sur la compréhension, la motivation, le développement des techniques et leur intégration dans les pratiques. Ces contributions justifient l'examen du lien entre la qualité de l'expérience formative et l'évolution des ressources professionnelles.

P1. La qualité perçue de la formation continue est positivement associée au développement professionnel des enseignants.

P2. Développement professionnel et transfert des acquis. L'évolution des connaissances et des capacités pédagogiques fournit des ressources susceptibles d'être mobilisées dans l'activité d'enseignement. Leur utilisation dépend toutefois de la conception de la formation et des possibilités offertes par l'environnement professionnel (Baldwin & Ford, 1988 ; Blume et al., 2010 ; Grossman & Salas, 2011). La relation envisagée porte donc sur l'association entre les ressources développées et leur mobilisation dans les situations de travail.

P2. Le développement professionnel est positivement associé au transfert des acquis dans les situations d'enseignement.

P3. Transfert et transformation des pratiques. La mobilisation d'un acquis dans une situation de travail ne signifie pas nécessairement que l'organisation de l'activité pédagogique a été modifiée. La répétition, l'adaptation et l'intégration des pratiques peuvent participer à une transformation plus large. Cette proposition repose sur la distinction analytique retenue dans l'article ; elle doit être examinée en tenant compte du fait que Baldwin et Ford (1988) intègrent déjà le maintien des acquis dans leur définition du transfert, et que Nīmante et al. (2025) étudient précisément le passage des résultats du développement professionnel vers les pratiques.

P3. Le transfert des acquis est positivement associé à la transformation des pratiques pédagogiques.

P4. Transformation des pratiques et performance enseignante. L'intégration de pratiques pédagogiques adaptées est susceptible de contribuer à la qualité de l'activité effectivement déployée en classe. Panayiotou et al. (2021) éclairent la conceptualisation de la qualité de l'enseignement, tandis que Taylor et Thion (2023) soulignent l'importance de la cohérence entre définition et mesure. Ces travaux ne démontrent pas directement la relation causale proposée ; celle-ci constitue une extension propre au modèle.

P4. La transformation des pratiques pédagogiques est positivement associée à la performance enseignante.

P5. Médiation séquentielle. Le rapprochement des relations précédentes conduit à envisager que l'association entre la qualité formative et la performance enseignante puisse passer par le développement professionnel, le transfert des acquis et la transformation des pratiques. Cette articulation s'appuie sur les travaux consacrés aux interactions entre apprentissage, pratique et changement professionnel (Clarke & Hollingsworth, 2002 ; Opfer & Pedder, 2011), ainsi que sur les travaux relatifs au transfert (Baldwin & Ford, 1988). La médiation séquentielle demeure une construction à tester.

P5. La qualité perçue de la formation continue présente un effet indirect séquentiel positif sur la performance enseignante, par l'intermédiaire du développement professionnel, du transfert des acquis et de la transformation des pratiques.

P6. Relation directe. Le maintien d'un lien direct entre la qualité perçue de la formation et la performance permet de vérifier si leur association subsiste lorsque les mécanismes intermédiaires sont introduits. Cette possibilité évite de présupposer une médiation totale et laisse ouverte la comparaison entre plusieurs architectures explicatives.

P6. La qualité perçue de la formation continue est positivement associée à la performance enseignante, au-delà des mécanismes intermédiaires retenus.

P7. Modération du passage au transfert. Les possibilités d'application, les ressources et le soutien de l'environnement professionnel sont associés aux conditions dans lesquelles les acquis peuvent être mobilisés (Holton et al., 2000 ; Devos et al., 2007 ; Grossman & Salas, 2011). Ces travaux justifient l'examen du climat de soutien dans la relation entre développement professionnel et transfert, sans démontrer directement cet effet modérateur dans les établissements scolaires marocains.

P7. Un climat de soutien au transfert favorable renforce positivement la relation entre le développement professionnel et le transfert des acquis.

P8. Modération du passage à la transformation des pratiques. La traduction des acquis dans l'activité habituelle peut dépendre des possibilités d'expérimentation, des retours sur l'expérience et du soutien disponible dans l'environnement professionnel (Baldwin & Ford, 1988 ; Rouiller & Goldstein, 1993 ; Grossman & Salas, 2011). L'application de cette logique à la relation entre transfert et transformation des pratiques constitue une proposition propre au modèle.

P8. Un climat de soutien au transfert favorable renforce positivement la relation entre le transfert des acquis et la transformation des pratiques.

Dans le modèle principal, l'effet indirect séquentiel associé à P5 sera estimé séparément de la relation directe proposée en P6. Des modèles concurrents pourront être examinés afin de distinguer les effets indirects spécifiques de l'effet indirect total et de comparer une médiation séquentielle à des voies explicatives plus courtes ou non séquentielles. Les intervalles de confiance par rééchantillonnage constituent une possibilité d'estimation des effets indirects dans le cadre des procédures présentées par Hayes (2018).

ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND
IJAFAME
International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management & Economics

4.4. Conditions de mise à l'épreuve empirique du modèle

La mise à l'épreuve du modèle suppose une opérationnalisation qui préserve la distinction entre les construits. Les dimensions proposées par Richter et Richter (2024) peuvent servir de point de départ pour mesurer la qualité perçue de la formation, sous réserve d'une adaptation au contexte scolaire et d'une validation préalable. Le développement professionnel devra être appréhendé à partir de l'évolution des connaissances et des capacités pédagogiques. Le transfert nécessitera des indicateurs portant sur la mobilisation et l'adaptation des acquis en situation de classe, tandis que la transformation des pratiques devra être observée à partir des changements affectant l'organisation et la conduite de l'enseignement. La performance enseignante pourra être examinée au moyen d'observations de l'activité pédagogique, complétées par d'autres sources pertinentes. Le climat de soutien au transfert devra être documenté à travers le soutien de la direction et des collègues, les ressources, le temps disponible et les possibilités d'application. Il conviendra de distinguer la perception individuelle du soutien et le climat collectif de l'établissement. Le choix entre mesures réflexives et formatives, ainsi que le caractère unidimensionnel ou multidimensionnel des construits, devront être justifiés à partir de leur définition théorique et des critères relatifs à la spécification des modèles de mesure discutés par Jarvis et al. (2003). L'adaptation des instruments et l'examen de leurs propriétés psychométriques devront précéder la validation structurelle. L'ancienneté, le niveau d'enseignement, la discipline, l'expérience antérieure de formation et la taille de l'établissement pourront être considérés comme variables de contrôle, en fonction de leur pertinence théorique et des données disponibles. Enfin, les enseignants étant regroupés au sein d'établissements, la structure des données devra être prise en compte afin de déterminer si une correction des erreurs standards ou une analyse multiniveau est nécessaire. Des mesures réalisées à plusieurs moments seraient utiles pour examiner la temporalité des relations et éviter de déduire un enchaînement causal à partir de données transversales.

5. Ancrage contextuel : Établissements Pionniers et approche TaRL au Maroc

Le contexte marocain offre un terrain pertinent pour discuter les mécanismes proposés, dans la mesure où la réforme éducative associe formation des enseignants, évolution des pratiques et amélioration des apprentissages. La Vision stratégique de la réforme 2015-2030 (CSEFRS, 2015), à laquelle la loi-cadre n° 51-17 a donné une portée juridique (Royaume du Maroc, 2019), fait de la qualité de l'enseignement et de la formation des enseignants des priorités de la réforme. La Feuille de route 2022-2026 fixe des engagements en faveur de la qualité de l'école publique, tandis que la politique des Établissements Pionniers s'inscrit dans cette orientation (Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, 2022, s, d). Cette référence institutionnelle situe le cadre de la réforme; elle ne permet pas, à elle seule, de conclure à l'efficacité des dispositifs de formation. Le rapport d'évaluation externe de la phase expérimentale du projet des Écoles Pionnières, réalisé par l'Instance nationale d'évaluation auprès du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (INE-CSEFRS, 2025), précise que les enseignants ont suivi deux semaines de formation, puis mis en œuvre l'approche TaRL pendant trois semaines. La sous-dimension « formation et certification des enseignants dans l'approche TaRL » obtient un score moyen de conformité de 73 sur 100, contre 66 pour l'enseignement explicite ; la dimension regroupant les deux approches atteint 69 sur 100. Le rapport précise également que 45 % des établissements dépassent le seuil de 75 points pour la sous-dimension TaRL. Ces indicateurs décrivent le degré de conformité évalué ; ils ne mesurent ni la qualité perçue de la formation ni la performance enseignante. Le rapport envisage enfin le mentorat et le développement professionnel continu comme des possibilités

de consolidation. Ces éléments situent les conditions de mise en œuvre sans établir leurs effets sur les construits du modèle.

À l'échelle internationale, Banerjee et al. (2017), à partir d'expérimentations conduites en Inde, examinent les difficultés du passage d'une preuve de concept à des politiques déployées à plus grande échelle. Leur étude montre que la mise à l'échelle de TaRL ne repose pas sur la simple reproduction d'un modèle initial : les modalités d'implantation et les adaptations apportées au programme comptent dans les résultats observés. Cette contribution éclaire les enjeux de mise en œuvre, mais les résultats obtenus dans le contexte indien ne peuvent être transposés directement au système éducatif marocain. Akdi et Belamhitou (2024) apportent un éclairage spécifiquement marocain sur l'approche TaRL. Ils rapportent les résultats initiaux observés après huit semaines de remédiation à partir d'analyses portant sur 63 000 élèves. Ils décrivent également une vérification du post-test, réalisée au moyen d'un nouvel examen administré à un échantillon aléatoire de 1 400 élèves issus de 76 écoles pionnières. Les auteurs qualifient le protocole général de prétest-post-test quasi expérimental et mentionnent des tests appariés au sein du groupe expérimental ainsi qu'une comparaison entre un groupe expérimental et un groupe témoin. Les informations méthodologiques présentées ne permettent toutefois pas d'apprécier pleinement la constitution des groupes ni leur équivalence initiale. En outre, les indicateurs portent principalement sur les apprentissages des élèves; ils ne permettent donc pas d'établir la qualité perçue de la formation, la transformation des pratiques dans la durée ou l'effet spécifique de la formation continue sur la performance enseignante.

L'intérêt du modèle est précisément de distinguer ces niveaux. La qualité perçue de la formation renvoie à l'expérience formative; le développement professionnel concerne l'appropriation des principes et des démarches; le transfert porte sur leur mobilisation dans les situations de classe; la transformation des pratiques concerne les modifications de l'organisation pédagogique; enfin, la performance enseignante désigne la qualité de l'activité effectivement réalisée. Les résultats des élèves peuvent être retenus comme des conséquences distales complémentaires, mais ils ne se substituent pas à la mesure du travail enseignant. Dans les Établissements Pionniers, le temps de concertation, l'accès aux ressources, l'accompagnement pédagogique et les échanges entre pairs constituent ainsi des dimensions à documenter pour comprendre les conditions de mise en pratique de TaRL. Leur rôle ne doit cependant pas être présumé : il relève précisément des relations à examiner dans le modèle. L'ancrage marocain permet donc de formuler une question empirique située, mais il ne vaut ni validation locale ni généralisation à l'ensemble du système éducatif.

6. Discussion : portée du modèle et contributions

L'intérêt du modèle proposé réside dans la précision des étapes qui relient la qualité perçue de la formation continue à la performance enseignante, et non dans l'affirmation d'une chaîne causale entièrement nouvelle. Les cadres mobilisés abordent des dimensions complémentaires. Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) distinguent les niveaux d'évaluation de la formation; Guskey (2002) examine les relations entre changements de pratiques, résultats des élèves et évolution des croyances des enseignants; Desimone (2009) propose des caractéristiques pour analyser les dispositifs; Clarke et Hollingsworth (2002) décrivent le changement enseignant comme un processus interactif. Leur articulation permet de poser une question commune sans effacer les différences entre leurs objets. Le tableau 1 précise ce que le modèle reprend de chacun de ces cadres et ce qu'il y ajoute.

ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND
IJAFAME
International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management & Economics

Tableau 1. Positionnement du modèle proposé par rapport aux cadres de référence

Cadre	Objet principal	Apport repris dans le modèle	Limite au regard de la question étudiée
Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006)	Niveaux d'évaluation de la formation : réactions, apprentissages, comportements, résultats.	Distinction entre l'expérience de formation, les apprentissages et leur mise en œuvre.	La distinction entre niveaux d'évaluation n'explicite pas les mécanismes reliant formation, mise en œuvre et performance.
Guskey (2002)	Processus de changement enseignant ; les pratiques évoluent souvent avant les croyances.	Ordre possible des changements et rôle des résultats perçus chez les élèves.	Ne distingue pas transfert et transformation des pratiques; ne spécifie pas les modérations proposées dans notre modèle.
Desimone (2009)	Caractéristiques des formations efficaces et cadre conceptuel de leurs effets, sous l'influence du contexte.	Dimensions de la qualité de la formation et prise en compte du contexte.	Caractéristiques discutées (Sims et Fletcher-Wood, 2021) ; transfert et transformation des pratiques réunis dans le changement de pratique.
Clarke et Hollingsworth (2002)	Modèle interconnecté et non linéaire de la croissance professionnelle.	Caractère non linéaire du changement et rétroactions entre pratiques, conséquences et croyances.	Ne spécifie pas les cinq construits ni les deux hypothèses de modération organisationnelle retenus dans notre modèle.
Modèle proposé	Chaîne QFC, DP, TR, TP, PE et climat de soutien au transfert. désigne l'enchaînement hypothétique des relations, et non une succession automatique	Distinction conceptuelle entre transfert et transformation des pratiques ; hypothèses de modération de deux transitions ; relation directe P6.	Modèle non testé ; validité discriminante entre TR et TP à établir empiriquement.

Source : Élaboré par les auteurs

Cette lecture intégrative conduit à examiner les points de rupture possibles. Lorsque les apprentissages attendus ne sont pas réalisés, l'analyse doit porter sur l'expérience formative, ses contenus et ses activités. Lorsque les ressources professionnelles se développent mais restent peu mobilisées, l'attention se déplace vers les possibilités d'application et les conditions organisationnelles. Lorsque les acquis sont expérimentés sans que l'organisation de l'enseignement évolue, la question concerne la transformation des pratiques. Enfin, lorsque des pratiques sont intégrées sans que leur mise en œuvre soit nécessairement pertinente, l'analyse doit porter sur la qualité de l'activité pédagogique. Cette décomposition constitue une grille de lecture propre au modèle; son utilité reste à examiner empiriquement. La séparation entre transfert et transformation des pratiques demeure le point le plus délicat. Baldwin et Ford (1988) incluent déjà le maintien des acquis dans leur définition du transfert. L'article ne leur attribue donc pas une distinction qu'ils n'ont pas formulée. Il propose, pour l'analyse de l'activité enseignante, de différencier la mobilisation et l'adaptation des acquis en situation de travail des modifications plus larges de l'organisation pédagogique. Leur examen séparé permettra de déterminer si le soutien organisationnel intervient de manière différente lors de la première mobilisation des acquis et lors de leur intégration dans l'activité habituelle. La validité discriminante devra donc être examinée avant toute interprétation des relations structurelles. Le climat de soutien au transfert constitue un second apport à évaluer avec prudence. Rouiller et Goldstein (1993), Holton et al. (2000), Devos et al. (2007) ainsi que Grossman et Salas (2011) justifient l'attention portée aux conditions de l'environnement professionnel, mais ne démontrent pas directement les deux modérations proposées dans les établissements scolaires marocains. P7 et P8 représentent des extensions théoriques du modèle. Leur examen séparé permettra de déterminer si le soutien organisationnel intervient de manière différente lors de la première mobilisation des acquis et lors de leur intégration dans l'activité habituelle.

Sur le plan pratique, cette approche invite à dépasser une évaluation des formations limitée à la participation ou à la satisfaction immédiate. Il serait utile de documenter la pertinence des contenus et la clarté des objectifs, les apprentissages développés, les premières applications en classe, l'évolution de l'organisation pédagogique et la qualité de leur mise en œuvre. Ces informations pourraient être réunies à partir de questionnaires, de productions pédagogiques et

d'observations répétées, sans considérer les indicateurs proposés comme une échelle déjà validée. Une telle démarche suppose également une articulation entre les acteurs. Les formateurs peuvent rapprocher les activités proposées des difficultés rencontrées dans le métier ; les accompagnateurs pédagogiques peuvent soutenir les premières expérimentations par des observations et des retours formatifs ; les directions d'établissement peuvent faciliter l'accès aux ressources, dégager des temps de concertation et soutenir les échanges entre collègues. Dans les dispositifs mobilisant TaRL, l'observation pourrait porter sur l'utilisation de l'évaluation diagnostique, l'organisation des groupes d'apprentissage, l'adaptation des activités et l'ajustement des pratiques aux besoins identifiés. Les travaux d'Akdi et Belamhitou (2024) fournissent un éclairage contextuel sur la remédiation au Maroc, mais ne mesurent directement ni la qualité de la formation continue ni la performance enseignante. Les orientations évoquées constituent donc des pistes d'application à examiner, et non des effets démontrés. La contribution de l'article est ainsi double. Sur le plan théorique, il rapproche les recherches sur la qualité formative, le développement professionnel, le transfert et la qualité de l'activité enseignante autour d'un modèle à cinq construits. Sur le plan de la recherche, il explicite les conditions nécessaires à sa mise à l'épreuve: clarification des frontières conceptuelles, mesure différenciée, prise en compte du climat de soutien et comparaison avec des architectures explicatives concurrentes. Le modèle doit être considéré comme une proposition de travail susceptible d'être confirmée, nuancée ou révisée par l'enquête empirique.

7. Limites et précautions d'interprétation

La première limite tient au caractère conceptuel de l'article. Les huit propositions ne sont pas testées à partir de données originales et ne permettent donc pas d'établir des relations causales. La synthèse narrative raisonnée ne garantit pas non plus l'exhaustivité documentaire ; la prédominance des publications anglophones peut limiter la représentation de certains travaux francophones ou locaux. En outre, plusieurs références sur le transfert ont été développées dans des contextes professionnels autres que l'enseignement. Leur mobilisation fournit des repères théoriques, mais leur transposition au contexte scolaire doit être examinée empiriquement. Une deuxième limite concerne la proximité possible entre développement professionnel, transfert et transformation des pratiques. La distinction retenue devra être éprouvée à partir d'indicateurs non redondants et de périodes d'observation adaptées. Les déclarations des enseignants ne devraient pas constituer l'unique source de mesure; elles gagneraient à être complétées par des observations de classe, des préparations pédagogiques, des productions professionnelles et des entretiens ciblés. La performance enseignante étant le résultat proximal du modèle, les résultats scolaires des élèves peuvent être envisagés comme des indicateurs distaux complémentaires, sans leur être substitués. Enfin, les relations proposées peuvent varier selon la discipline, l'ancienneté, le niveau d'enseignement, les caractéristiques des classes et les ressources disponibles. La structure des données, les enseignants étant regroupés au sein d'établissements, devra être prise en compte. Il conviendra notamment de distinguer le soutien perçu individuellement du climat collectif de l'établissement et d'envisager une analyse multiniveau lorsque l'échantillon le permettra. Des mesures répétées seront nécessaires pour examiner l'ordre temporel des mécanismes et les éventuelles relations réciproques entre pratiques et développement professionnel. L'ancrage dans les Établissements Pionniers et TaRL constitue un contexte d'application pertinent, mais ne vaut ni validation locale du modèle ni généralisation à l'ensemble du système éducatif marocain.

8. Conclusion et programme de recherche

Cet article propose un cadre conceptuel permettant d'appréhender les mécanismes par lesquels la qualité perçue de la formation continue peut contribuer à la performance enseignante. Il met

ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND
IJAFAME
International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management & Economics

en relation cinq dimensions complémentaires: la qualité de la formation continue, le développement professionnel, le transfert des acquis, la transformation durable des pratiques et la performance enseignante. En intégrant le climat de soutien au transfert, le modèle souligne également le rôle des conditions organisationnelles dans le passage des apprentissages à leur mobilisation et à leur ancrage dans l'activité pédagogique. Son apport réside ainsi dans l'articulation de ces dimensions au sein d'une même perspective explicative, sans présumer d'une progression automatique ni considérer les relations proposées comme déjà établies. Dans le contexte marocain, notamment celui des Établissements Pionniers et des dispositifs mobilisant TaRL, ce cadre offre une grille de lecture pour dépasser l'évaluation des formations par les seuls indicateurs de participation et examiner leur contribution effective à l'évolution des pratiques. Sa mise à l'épreuve empirique devra permettre de vérifier la distinction entre les construits, d'examiner leur enchaînement dans le temps et d'apprécier le rôle du soutien organisationnel. La confrontation du modèle à des configurations explicatives concurrentes permettra également d'en préciser la portée. Les résultats des élèves pourront compléter cette analyse en renseignant les prolongements éducatifs des changements observés, sans être confondus avec la performance propre de l'enseignant. L'enjeu dépasse ainsi la question de l'efficacité apparente des dispositifs formatifs. Il consiste à comprendre dans quelles conditions les acquis de la formation deviennent des ressources mobilisables, puis des pratiques durablement intégrées au travail enseignant. La valeur du modèle dépendra de sa capacité à éclairer la diversité des trajectoires professionnelles et à être confirmé, nuancé ou révisé à la lumière des résultats empiriques.

Références

(1). Akdi, O., & Belamhitou, M. (2024). The Teaching at the Right Level approach: A paradigm shift to accelerate Moroccan pupil's learning. African Educational Research Journal, 12(3), 238–254. https://doi.org/10.30918/AERJ.123.24.048

(2). Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie, 138, 85–93. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866

(3). Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: A critical analysis of the literature. Professional Development in Education, 50(1), 11–23. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437

(4). Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

(5). Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. Personnel Psychology, 41(1), 63–105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

(6). Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

(7). Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2017). From proof of concept to scalable policies: Challenges and solutions, with an application. Journal of Economic Perspectives, 31(4), 73–102. https://doi.org/10.1257/jep.31.4.73

(8). Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. Journal of Management, 36(4), 1065–1105. https://doi.org/10.1177/0149206309352880

(9). Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Educational Researcher, 33(8), 3–15. https://doi.org/10.3102/0013189X033008003

(10). Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education, 18(8), 947–967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7

(11). Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique [CSEFRS]. (2015). Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : Vision stratégique de la réforme 2015-2030. CSEFRS.

(12). Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

(13). Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

(14). Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton, E. F., III. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: Internal structure and predictive validity. International Journal of Training and Development, 11(3), 181–199. https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00280.x

(15). Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. International Journal of Training and Development, 15(2), 103–120. https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x

(16). Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

(17). Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd ed.). Guilford Press.

(18). Holton, E. F., III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. Human Resource Development Quarterly, 11(4), 333–360. https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P

(19). Instance nationale d'évaluation auprès du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (INE-CSEFRS). (2025). Évaluation externe de la phase expérimentale du projet des écoles pionnières [Rapport]. CSEFRS. https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2025/06/Rapport-ecoles-pionnieres-FR-10-06-V3.pdf

(20). Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, P. M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. Journal of Consumer Research, 30(2), 199–218. https://doi.org/10.1086/376806

(21). Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. International Journal of Educational Research, 116, Article 102072. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102072

(22). Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? Review of Educational Research, 86(4), 945–980. https://doi.org/10.3102/0034654315626800

(23). Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). Evaluating training programs: The four levels (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers.

(24). Kirsten, N. (2020). A systematic research review of teachers' professional development as a policy instrument. Educational Research Review, 31, Article 100366. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100366

(25). Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. Review of Educational Research, 88(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

(26). Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports. (2022). Feuille de route 2022-2026 : 12 engagements pour une école publique de qualité. https://www.men.gov.ma/sites/default/files/2025-12/FRoutefr.pdf

(27). Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports. (s. d.). Établissements pionniers. https://www.men.gov.ma/fr/%C3%A9tablissements-pionniers

ISSN: 2658-8455
Volume 7, Issue 14 (2026), pp. 518-536.
© Authors: CC BY-NC-ND

(28). Nīmante, D., Kokare, M., Baranova, S., & Surikova, S. (2025). Transferring results of professional development into practice: A scoping review. Education Sciences, 15(1), Article 95. https://doi.org/10.3390/educsci15010095
(29). Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. Review of Educational Research, 81(3), 376–407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609
(30). Panayiotou, A., Herbert, B., Sammons, P., & Kyriakides, L. (2021). Conceptualizing and exploring the quality of teaching using generic frameworks: A way forward. Studies in Educational Evaluation, 70, Article 101028. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101028
(31). Richter, E., & Richter, D. (2024). Measuring the quality of teacher professional development: A large-scale validation study of an 18-item instrument for daily use. Studies in Educational Evaluation, 81, Article 101357. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101357
(32). Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509
(33). Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. Human Resource Development Quarterly, 4(4), 377–390. https://doi.org/10.1002/hrdq.3920040408
(34). Royaume du Maroc. (2020). Dahir n° 1-19-113 du 7 hija 1440 (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Bulletin officiel du Royaume du Maroc, édition de traduction officielle, n° 6944, 17 décembre 2020, p. 1967
(35). Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M., & Courcy, F. (2021). Measuring transfer of training: Review and implications for future research. Canadian Journal of Administrative Sciences, 38(1), 17–28. https://doi.org/10.1002/cjas.1577
(36). Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. School Effectiveness and School Improvement, 32(1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841
(37). Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. Review of Educational Research, 95(2), 213–254. https://doi.org/10.3102/00346543231217480
(38). Taylor, S., & Thion, S. (2023). How has teaching effectiveness been conceptualized? Questioning the consistency between definition and measure. Frontiers in Education, 8, Article 1253622. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1253622
(39). Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1
(40). Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133–155. https://doi.org/10.7202/012361ar
(41). Visscher, A. J., Dmoshinskaia, N., Pellegrini, M., & Rey-Naizaque, A. (2025). (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies. Educational Research Review, 49, Article 100742. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100742
(42). Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. L'Harmattan.