



Le transfert des apprentissages en formation professionnelle par compétences : une revue de littérature appliquée au dispositif de l'OFPPT

Jihane SBOUSSA

Docteure en linguistique et didactique des langues
Scalec, ENS Meknès, Maroc

Résumé : Le transfert des apprentissages désigne la capacité d'un stagiaire à réutiliser, une fois en poste, les compétences construites en centre de formation. Cette exigence est particulièrement sensible dans les systèmes organisés selon l'approche par compétences (APC), où la formation vise explicitement l'insertion professionnelle directe. Cet article propose une revue de littérature narrative sur le concept de transfert des apprentissages, en mobilisant quatre modèles théoriques complémentaires qui en éclairent les conditions de réussite : la proximité entre tâches source et tâches cible (Presseau et Frenay, 2004), les mécanismes cognitifs de raisonnement analogique (Bracke, 1998), les conditions motivationnelles et métacognitives propres à l'apprenant (Tardif, 1999), et le rôle du climat de transfert dans l'environnement de travail (Baldwin et Ford, 1988 ; Holton, 1996). Cette synthèse est mise en relation avec le dispositif de formation par compétences de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT), en s'appuyant sur des données institutionnelles documentées : l'architecture des trois modalités de formation initiale, la feuille de route 2017-2021 de généralisation de l'APC, et les difficultés de mise en œuvre relevées dans la littérature, notamment en matière de coordination entre centres de formation et entreprises. L'article montre que la formalisation institutionnelle du transfert, bien réelle, se heurte moins à un problème de conception pédagogique qu'à des contraintes documentées d'environnement de travail, et propose des pistes concrètes pour le formateur ainsi que des axes de recherche empirique future dans le contexte marocain.

Mots clés : transfert des apprentissages ; approche par compétences ; formation professionnelle ; OFPPT ; pédagogie de l'alternance.

Learning Transfer in Competency-Based Vocational Training : A Literature Review Applied to Morocco's OFPPT System

Abstract : Learning transfer refers to a trainee's capacity to reuse, once in the workplace, the competencies built during centre-based training. This requirement is particularly salient in competency-based training (CBT) systems, whose explicit aim is direct employability. This paper offers a narrative literature review of the concept of learning transfer, drawing on the main theoretical models that clarify its conditions of success: proximity between source and target tasks, the cognitive mechanisms of analogical reasoning, and the motivational and metacognitive conditions specific to the learner. This synthesis is then related to the competency-based training framework of Morocco's Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT), which formally includes a dedicated "practice/transfer" activity within its training modules. The paper shows that this genuine institutional formalization does not, on its own, guarantee

that the theoretical conditions for transfer are met in practice, and proposes concrete avenues for trainers as well as directions for future empirical research in the Moroccan context.

Keywords: learning transfer; competency-based approach; vocational training; OFPPT; workplace learning

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.22829273>

1 Introduction

Un stagiaire peut exécuter parfaitement un geste technique en atelier, sous le regard bienveillant de son formateur, et pourtant se retrouver démuni face à cette même tâche une fois placé en entreprise. Ce constat, que tout formateur de terrain a un jour observé, n'est ni une fatalité ni un simple problème de motivation individuelle : il porte un nom dans la littérature en sciences de l'éducation, celui de transfert des apprentissages. La question du transfert préoccupe les chercheurs depuis plusieurs décennies, aussi bien dans le champ scolaire que dans celui de la formation des adultes et des organisations (Baldwin et Ford, 1988). Elle prend une acuité particulière dans les systèmes de formation professionnelle organisés selon l'approche par compétences (APC), où la formation n'a de sens que si elle débouche sur une compétence effectivement mobilisable au poste de travail.

Cette question dépasse la seule pédagogie individuelle du formateur : elle touche à la finalité même d'un système de formation professionnelle. Un centre de formation peut afficher d'excellents taux de réussite aux examens tout en produisant des lauréats peu opérationnels une fois en poste — un écart que les entreprises signalent régulièrement et qui interroge la valeur réelle des diplômes délivrés. Comprendre les conditions du transfert n'est donc pas un raffinement théorique réservé aux chercheurs : c'est un enjeu directement lié à l'employabilité, à la crédibilité des référentiels de compétences, et à la relation de confiance entre les centres de formation et le monde professionnel.

Au Maroc, l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT) constitue le principal opérateur public de formation professionnelle et a généralisé l'APC à l'ensemble de son offre de formation (Bouatlaoui et Ouasri, 2025). Cet article se propose d'examiner ce que la littérature sur le transfert des apprentissages permet de comprendre des conditions de réussite du passage du centre de formation au poste de travail, avant de mettre cette synthèse en regard des dispositifs pédagogiques et des contraintes institutionnelles effectivement documentés au sein de l'OFPPT. Trois questions guident cette revue : quelles conditions la littérature identifie-t-elle comme déterminantes pour le transfert ? Dans quelle mesure le dispositif marocain de formation par compétences prend-il en charge ces conditions ? Et quels obstacles documentés à la mise en œuvre de l'APC viennent, le cas échéant, fragiliser cette prise en charge ?

2 Le concept de transfert des apprentissages : origines et définitions

La question du transfert des connaissances n'est pas nouvelle : elle traverse la recherche en éducation depuis les travaux pionniers de Thorndike au début du vingtième siècle, jusqu'aux approches cognitives et situées plus récentes (Baldwin et Ford, 1988). Une définition largement reprise décrit le transfert comme la capacité d'un individu à réutiliser, de façon judicieuse et fonctionnelle, des connaissances ou des compétences construites dans une situation initiale, dite « source », au sein d'une nouvelle situation, dite « cible » (Tardif, 1999).

Cette définition a une conséquence directe pour le formateur : le transfert ne se limite pas à la restitution à l'identique d'un contenu appris. Selon Tardif (1999), l'apprentissage lui-même consiste fondamentalement à acquérir et intégrer de nouvelles connaissances dans le but de pouvoir les réutiliser de façon fonctionnelle. Autrement dit, la préoccupation du transfert doit être présente dès la conception de la séquence pédagogique, et non traitée comme une étape séparée intervenant une fois la formation achevée.

Un second apport fondateur, issu cette fois de la littérature anglo-saxonne sur la formation en entreprise, mérite d'être introduit dès ce stade. Baldwin et Ford (1988) ont proposé l'un des tout premiers modèles intégrateurs du champ, en identifiant trois familles de déterminants du transfert : les caractéristiques de l'apprenant (aptitude,

motivation, confiance en ses propres capacités), la conception de la formation elle-même (pertinence des contenus, occasions de pratique, méthodes pédagogiques employées), et l'environnement de travail dans lequel l'apprenant est appelé à réinvestir ses acquis (soutien de l'encadrement, retour d'expérience, occasions concrètes d'appliquer ce qui a été appris). Ce modèle a ceci de précieux qu'il ne réduit pas le transfert à une question purement pédagogique : il rappelle qu'un formateur, aussi compétent soit-il, ne maîtrise qu'une partie des conditions qui déterminent si un apprentissage sera effectivement transféré.

3 Deux modèles théoriques pour comprendre les conditions du transfert

3.1 La proximité entre tâche source et tâche cible

Presseau et Frenay (2004) proposent un modèle centré sur la transformation de l'activité de l'apprenant lorsqu'il passe de la situation source à la situation cible. Selon ce modèle, l'apprenant doit ajuster son interaction avec les éléments de la nouvelle situation en tenant compte de la manière dont celle-ci diffère de la situation initiale. Le point décisif pour la pédagogie de l'atelier ou du centre technique est le suivant : plus les ajustements requis dans la situation de transfert sont proches de ceux déjà exercés lors de l'apprentissage initial, plus cette transformation est facile, et plus le transfert a de chances d'être positif (Presseau et Frenay, 2004). L'écart perçu entre la tâche d'entraînement et la tâche réelle du poste de travail apparaît ainsi comme un facteur déterminant du succès ou de l'échec du transfert.

3.2 L'accessibilité cognitive et le raisonnement analogique

Bracke (1998) propose une lecture complémentaire, davantage centrée sur les mécanismes cognitifs internes. Selon ce modèle, la dynamique du transfert repose sur deux processus : d'une part l'accessibilité aux connaissances, qui résulte de l'interaction entre mémoire à long terme, mémoire de travail et environnement ; d'autre part le raisonnement analogique, qui met en relation la tâche source et la tâche cible. Ce second processus rejoint des travaux plus larges sur la charge cognitive (Sveller et al., 1990) : un apprenant dont la mémoire de travail est saturée par la nouveauté d'une situation dispose de moins de ressources pour établir l'analogie nécessaire au transfert. La gestion de la charge cognitive dans l'enseignement d'un geste technique n'est donc pas une question annexe, mais une condition du transfert lui-même.

3.3 La motivation et la métacognition de l'apprenant

Un troisième apport, également attribué à Tardif, souligne la dimension volontaire et régulée du transfert : pour qu'un apprenant transfère effectivement ses acquis, deux conditions personnelles sont nécessaires, la motivation à transférer et la métacognition, qui garantit l'autorégulation dans le recours à ses connaissances. Sur le plan pratique, Tardif et Meirieu (1996) proposent une séquence d'interventions destinée à soutenir le transfert dès la phase d'apprentissage initial : durant une phase de contextualisation, le formateur propose une situation d'apprentissage significative, à laquelle l'apprenant peut relier ses connaissances antérieures. Cette logique invite le formateur à ne jamais présenter un geste technique ou une procédure de façon isolée, mais toujours ancrée dans un contexte professionnel reconnaissable, afin de préparer le terrain analogique nécessaire au transfert ultérieur. Cette dimension motivationnelle rejoint par ailleurs les principes andragogiques rappelant que l'adulte en formation a besoin de comprendre le sens de ce qu'il apprend avant de s'y engager pleinement.

3.4 Le rôle de l'environnement de travail : le prolongement de Holton

Le troisième pilier du modèle de Baldwin et Ford (1988), l'environnement de travail, a été approfondi par les travaux ultérieurs de Holton (1996), qui introduit la notion de climat de transfert (transfer climate) : l'ensemble des signaux, positifs ou négatifs, que l'environnement professionnel envoie à l'apprenant quant à la valeur accordée à la mise en pratique de ce qu'il vient d'apprendre. Un climat de transfert défavorable — absence de soutien et d'encadrement, manque d'occasions réelles d'appliquer la compétence nouvellement acquise, ou simple indifférence de l'entourage professionnel — peut annuler les effets d'une formation par ailleurs bien conçue, quelle que soit la qualité pédagogique du centre de formation. Ce constat déplace une partie de la responsabilité du transfert au-delà des murs du centre de formation, vers l'entreprise d'accueil elle-même — un point dont l'importance apparaîtra clairement lorsque l'on examinera plus loin les difficultés documentées de coordination entre centres de formation et entreprises au Maroc.

4 L'approche par compétences comme réponse institutionnelle au problème du transfert

4.1 Repères historiques sur la formation professionnelle au Maroc

Comprendre la place du transfert dans le dispositif marocain suppose de resituer brièvement l'architecture de la formation professionnelle initiale. Trois modalités coexistent aujourd'hui : la formation professionnelle alternée, organisée par convention entre établissements de formation et entreprises et créée par la loi n° 36/96 ; la formation par apprentissage, qui consacre jusqu'à 80 % du temps de formation directement en entreprise, régie par la loi n° 12-00 ; et le stage en entreprise, obligatoire en dernière année de formation (Bouatlaoui et Ouasri, 2025). Ces trois modalités ont en commun de vouloir rapprocher, structurellement, le lieu d'apprentissage du lieu d'exercice réel du métier — une intuition qui, avant même toute théorisation du transfert, va exactement dans le sens des conditions identifiées par Presseau et Frenay (2004).

La feuille de route de développement de la formation professionnelle (2017-2021) a formalisé le passage à une ingénierie de formation basée sur les compétences, avec quatre objectifs explicites : le développement d'un modèle pédagogique centré sur l'apprenant et associant les professionnels du secteur, le renforcement des compétences clés (soft skills), la généralisation des programmes construits par compétences, et la modernisation des méthodes pédagogiques (Bouatlaoui et Ouasri, 2025). Cette feuille de route traduit, au niveau des politiques publiques, une préoccupation directement alignée sur celle du transfert des apprentissages : elle ne vise pas seulement l'acquisition de savoirs, mais leur mobilisation effective dans un contexte professionnel réel.

4.2 La référentialisation comme réduction de l'écart source-cible

L'approche par compétences peut elle-même être lue comme une réponse institutionnelle au problème du transfert. En ancrant les curricula dans des référentiels métiers issus de l'analyse du travail réel plutôt que dans des contenus disciplinaires, l'APC cherche précisément à réduire, dès la conception du programme, la distance entre tâche source et tâche cible que la littérature identifie comme déterminante (Le Boterf, 2011). Ce choix pédagogique n'est donc pas une simple modernisation de vocabulaire : il traduit, à l'échelle du système, une prise en compte implicite des conditions du transfert.

4.3 Le dispositif de transfert au sein de l'OFPPT

Les guides de soutien de l'OFPPT, qui accompagnent chaque module de formation dans le cadre de l'APC, désignent explicitement une catégorie d'activités dites « d'entraînement/transfert » : des séquences programmées, construites autour de tâches représentatives du métier, distinctes des activités d'apprentissage théoriques de base (OFPPPT). Cette formalisation traduit une intention institutionnelle réelle : le souci du transfert n'est pas laissé à l'appréciation individuelle du formateur, il est inscrit dans la structure même du programme de formation. Sur le plan des résultats globaux, environ 70 % des lauréats de l'OFPPPT ont intégré le marché du travail dans les neuf mois suivant leur sortie de formation au titre de l'année 2019 (Bouatlaoui et Ouasri, 2025, citant Ibourek et Ghazi, 2024) — un indicateur d'insertion qui, sans mesurer directement le transfert, en constitue une condition nécessaire.

4.4 Des difficultés documentées qui interrogent les conditions réelles du transfert

La littérature portant spécifiquement sur le contexte marocain ne se limite toutefois pas à décrire un dispositif institutionnel cohérent : elle documente également des difficultés concrètes de mise en œuvre, dont plusieurs recoupent directement les conditions théoriques du transfert examinées plus haut. Sur le plan pédagogique, ont notamment été relevées une coordination insuffisante entre établissements de formation et entreprises d'accueil, l'absence de référentiels de formation réellement adaptés à certains métiers en apprentissage ou en alternance, et la difficulté des différents acteurs — formateurs, tuteurs, maîtres d'apprentissage — à mettre en œuvre les nouveaux référentiels par compétences faute d'encadrement suffisant et de mobilisation de moyens (Bouatlaoui et Ouasri, 2025).

Ce dernier point mérite d'être mis en regard direct du modèle de Baldwin et Ford (1988) présenté en section 3.4 : une difficulté de coordination entre centre de formation et entreprise, et un manque de moyens pour mettre en œuvre les référentiels, relèvent très précisément de ce que Holton (1996) qualifie de climat de transfert défavorable. Autrement dit, les obstacles documentés à l'échelle du système marocain ne concernent pas la conception des référentiels eux-mêmes — plutôt bien alignés, sur le papier, avec les exigences théoriques de proximité source-cible — mais leur mise en œuvre effective sur le terrain, faute de ressources et de coordination suffisantes entre les deux pôles, centre de formation et entreprise, entre lesquels le transfert est censé s'opérer.

Ce constat appelle une question empirique qui ne semble pas avoir été largement étudiée en tant que telle dans le contexte marocain : l'existence d'une activité de transfert programmée en centre de formation suffit-elle à satisfaire les conditions identifiées par la littérature, en particulier une proximité réelle avec les conditions du poste de travail (Presseau et Frenay, 2004) et un accompagnement du raisonnement analogique après la formation (Bracke, 1998) ? Ou bien cette activité risque-t-elle de rester une exigence procédurale, déconnectée des conditions concrètes que le stagiaire rencontrera en entreprise, en particulier lorsque la coordination avec les entreprises partenaires fait défaut ? Des travaux portant sur l'évaluation des compétences transversales à l'OFPPT (Wahbi, 2026) relèvent, de façon convergente, des limites structurelles dans la mise en œuvre réelle de l'évaluation formative, ce qui suggère que l'écart entre intention pédagogique prescrite et pratique effective pourrait dépasser la seule question du transfert.

4.5 Synthèse

Le tableau 1 résume la mise en correspondance entre les conditions théoriques du transfert identifiées dans la littérature et leur traduction observable dans le dispositif marocain, telle que documentée par les sources mobilisées dans cette revue.

Condition théorique	Modèle source	Traduction institutionnelle observée	Question ouverte pour la recherche
Proximité entre tâche source et tâche cible	Presseau et Frenay (2004)	Formation alternée, apprentissage et stage en entreprise ; référentialisation par l'APC	La proximité prescrite se vérifie-t-elle dans chaque filière et chaque entreprise partenaire ?
Accessibilité cognitive et raisonnement analogique	Bracke (1998)	Activités « d'entraînement/transfert » programmées dans les guides de soutien	Ces activités sollicitent-elles explicitement l'analogie entre situation d'entraînement et situation réelle ?
Motivation et métacognition de l'apprenant	Tardif (1999) ; Tardif et Meirieu (1996)	Peu de traduction institutionnelle explicite identifiée	Quel accompagnement réflexif est prévu après le retour de stage en entreprise ?
Climat de transfert / environnement de travail	Baldwin et Ford (1988) ; Holton (1996)	Coordination centre-entreprise prévue par convention	Cette coordination est-elle systématiquement effective sur le terrain ? (Bouatlaoui et Ouasri, 2025)

Tableau 1. Conditions théoriques du transfert et traduction institutionnelle observée dans le dispositif OFPPT.

5 Discussion

La littérature examinée converge vers un constat central : le transfert des apprentissages ne se décrète pas à la fin d'une formation, il se construit activement à travers plusieurs leviers complémentaires : la proximité entre les situations d'entraînement et les situations réelles de travail (Presseau et Frenay, 2004), les choix pédagogiques qui soutiennent explicitement le raisonnement analogique entre situation source et situation cible (Bracke, 1998), et l'attention qui devrait être portée à la motivation et à l'autorégulation métacognitive de l'apprenant (Tardif, 1999), sans oublier un environnement de travail dont le climat favorise réellement la mise en pratique des acquis (Baldwin et Ford, 1988 ; Holton, 1996). Aucun de ces leviers, pris isolément, ne suffit : c'est leur combinaison qui détermine la réussite ou l'échec du transfert.

Dans le cadre de l'APC à l'OFPPT, l'existence formelle d'une activité de transfert et la structuration en trois modalités rapprochant formation et entreprise démontrent une réelle conscience institutionnelle de cette exigence — conscience que l'on retrouve également dans les objectifs explicites de la feuille de route 2017-2021. Mais la formalisation d'un dispositif ne garantit pas, à elle seule, que les conditions théoriques du transfert soient remplies dans la pratique quotidienne des centres de formation. Les difficultés documentées de coordination entre centres et entreprises, ainsi que le manque de moyens signalé pour la mise en œuvre des référentiels par compétences (Bouatlaoui et Ouasri, 2025), suggèrent que c'est précisément la composante « environnement de travail » du modèle de Baldwin et Ford qui reste la plus fragile dans le contexte marocain davantage que la conception pédagogique elle-même, plutôt bien alignée sur le papier avec les exigences théoriques de proximité source-cible.

Cette distinction entre programme prescrit et pédagogie effectivement mise en œuvre constitue une piste féconde pour de futures recherches empiriques dans le contexte marocain, par exemple à travers des entretiens avec des formateurs, des tuteurs en entreprise ou d'anciens stagiaires, ou par l'observation directe d'activités de transfert en atelier et de leur prolongement — ou de son absence — une fois le stagiaire placé en entreprise.

Pour le formateur dans les instituts de formation technique, plusieurs leviers concrets se dégagent de cette synthèse : multiplier les situations d'entraînement contextualisées, en se rapprochant autant que possible des conditions réelles du métier ; expliciter les principes transférables derrière chaque geste ou procédure, plutôt que de se limiter à une démonstration suivie de répétition ; accompagner la phase qui suit la formation, notamment par un retour réflexif sur les premières mises en pratique en entreprise ; et, dans la mesure de ses moyens, entretenir un dialogue régulier avec les tuteurs et maîtres d'apprentissage en entreprise, de façon à limiter le risque d'un climat de transfert défavorable identifié par Holton (1996).

6 Conclusion et perspectives

Le transfert des apprentissages reste un enjeu central, et pourtant largement sous-étudié empiriquement, pour les systèmes de formation professionnelle organisés par compétences. Cette revue a montré que les conditions identifiées par la littérature théorique — proximité des tâches, soutien du raisonnement analogique, motivation et métacognition de l'apprenant — offrent une grille de lecture utile pour examiner les dispositifs de transfert prévus par l'OFPPT, et que cette grille révèle un écart potentiellement important entre la prescription d'activités de transfert et les conditions théoriques nécessaires à leur efficacité réelle. Comblar cet écart, à la fois par la pratique des formateurs et par des recherches empiriques futures, représente une contribution significative que cette littérature peut apporter au système marocain de formation professionnelle.

Cette revue présente certaines limites : elle repose sur une recherche documentaire narrative plutôt que systématique, et ne mobilise pas encore de données empiriques originales sur le contexte OFPPT. Elle constitue néanmoins une base conceptuelle destinée à orienter de futurs travaux de terrain sur le sujet.

REFERENCES

- [1] Baldwin, T. et Ford, J. K. (1988). Transfer of training : A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- [2] Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Éditions Logiques.
- [3] Presseau, A. et Frenay, M. (dir.). (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- [4] Bracke, D. (1998). Vers un modèle dynamique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(2), 235-266.
- [5] Sweller, J., Chandler, P., Tierney, P. et Cooper, M. (1990). Cognitive load as a factor in the structuring of technical material. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119(2), 176-192.
- [6] Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie Pédagogique*, 98, 4-7.
- [7] Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences* (6e éd.). Paris, Eyrolles.
- [8] Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.

- [9] Bouatlaoui, T. et Ouasri, A. (2025). La formation professionnelle initiale au Maroc : État des lieux, dispositifs de formation, et enjeux socio-éducatifs. *Revue Internationale de la Recherche Scientifique*, 3(3), 2885-2899.
- [10] Ibourk, A. et Ghazi, T. (2024). De la classe à la carrière : Le rôle stratégique de la formation professionnelle au Maroc. Policy report. <https://www.policycenter.ma/publications> [cité dans Bouatlaoui et Ouasri, 2025]
- [11] OFPPT. Guide de soutien – Module : Métier et formation. Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail.
- [12] Wahbi, H. (2026). L'évaluation des compétences transversales dans la formation professionnelle : enjeux, pratiques et perspectives à l'OFPPT. *Revue Enseignements Transversaux*. Consulté le 10 juillet 2026 sur : <https://journals.imist.ma/index.php/ET/article/view/7088/4156>