

Université du Québec en Outaouais

Le rôle du superviseur dans le processus menant les employés
à transférer leurs nouveaux apprentissages à la suite d'une formation

Mémoire présenté par

Dorra Annabi

Candidate à la maîtrise en relations industrielle et en ressources humaines

Département de relations industrielles

© Dorra Annabi, 2014

RÉSUMÉ

En dépit des efforts déployés pour la formation, les estimations du taux de transfert des apprentissages demeurent toujours inquiétantes. Ces perceptions pessimistes ont ouvert la voie à plus d'exploration pour une meilleure compréhension du phénomène du transfert. Les recherches sur le transfert se sont d'abord concentrées sur l'apprenant et sur les programmes de formation pour se tourner progressivement vers l'environnement de travail. Dans la catégorie des facteurs liés à l'environnement de travail, l'influence du soutien du superviseur sur le transfert semble être particulièrement marquante. Il faut toutefois reconnaître que notre compréhension des multiples dimensions du soutien du supérieur immédiat demeure fragmentaire et quelque peu insuffisante. Basée sur ce constat, notre étude réalisée auprès de 34 employés provenant de différentes organisations porte sur les différentes dimensions du soutien du superviseur et vise à répondre à trois questions de recherche : 1. *Quels sont les déterminants à l'implication du superviseur dans le processus de transfert réalisé par ses subordonnés à l'issue de la formation ?* 2. *Quels comportements peuvent poser les superviseurs pour soutenir leurs subordonnés à la suite d'une formation ?* 3. *Quelles répercussions peuvent avoir ces comportements de soutien sur le transfert des apprentissages réalisé par les employés une fois la formation terminée ?* Les résultats à cette étude révèlent que les caractéristiques du superviseur, le contexte organisationnel dans lequel il opère ainsi que la nature de sa relation avec ses subordonnés ainsi que son supérieur hiérarchique influencent la qualité du soutien qu'il peut offrir; et par voie de conséquence influence les intentions de ses subordonnés à transférer leurs nouveaux acquis.

Mots clés : formation, transfert des apprentissages, rôle du superviseur dans le processus de transfert.

ABSTRACT

Despite the training efforts, estimates of the rate of transfer of training remain still worrying. These pessimistic perceptions have paved the way for further exploration to better understand the phenomenon of transfer. Research on transfer were initially focused on learner and training programs then turn gradually to the work environment. In the category of factors related to the working environment, the influence of supervisor support on transfer seems to be particularly striking. However, we must recognize that our understanding of the multiple dimensions of supervisor support remains fragmentary and somewhat insufficient. Based on these observations, our study conducted on 34 employees from different organizations focuses on the different dimensions of supervisor support and aims to answer three research questions: *1. What are the determinants of the supervisor's involvement in the transfer process carried out by his subordinates at the end of the training? 2. What behaviors can supervisors adopt to support their subordinates after training? 3. What impact can have these behaviors on transfer of learning made be employees once the training is completed?* The results show that the characteristics of the supervisor, the organizational context in which he operates and the nature of its relationship with its employees and its own supervisor influence the quality of support provided to employees; and consequently their behavior after training.

Key-words: training, training transfer, supervisor role within the transfer process.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
ABSTRACT.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
REMERCIEMENTS.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	8
1.1 Définition du transfert des apprentissages	8
1.2 Description du processus de transfert	8
1.2.1 Les intrants	11
1.2.1.1 Les caractéristiques des apprenants	11
1.2.1.2 Les caractéristiques de la formation	19
1.2.1.3 Les caractéristiques de l'environnement de travail.....	22
1.2.2 Les extrants de la formation	26
1.2.3 Les conditions de transfert.....	26
CHAPITRE II : LE SOUTIEN DU SUPERVISEUR : DÉTERMINANTS, COMPORTEMENTS ET CONSÉQUENCES.....	27
2.1 Les déterminants du soutien du superviseur	28
2.1.1 Les caractéristiques des employés	29
2.1.2 Les caractéristiques des superviseurs	31
2.1.3 Le contexte organisationnel.....	32
2.2 Les comportements du superviseur après la formation.....	40
2.3 Les effets du soutien du superviseur sur les employés	43
2.4 Objectifs de la présente étude	45
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	48
3.1 Devis de recherche.....	48
3.2 La méthode de collecte de données utilisée	48
3.3 Instrument : description de la grille d'entrevue	49

3.4 Critères d'inclusion et méthodes d'approche des sources de données	50
3.5 Participants.....	53
3.6 Déroulement de l'entrevue.....	54
3.7 Procédure d'analyse de données	55
3.7.1 Analyse exploratoire.....	55
3.7.2 Validation de la solution préliminaire	57
CHAPITRE IV : DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	58
4.1 Les déterminants du soutien du superviseur	58
4.1.1 Les déterminants individuels du soutien du superviseur	58
4.1.2 Les déterminants organisationnels du soutien du superviseur.....	65
4.1.3 Les déterminants relationnels	70
4.1.3.1 La qualité de la relation superviseur/supervisé.....	70
4.1.3.2 La qualité de la relation du superviseur avec son propre supérieur	71
4.2 Les comportements de soutien du superviseur dans le processus de transfert	73
4.2.1 Discute avec l'employé à son retour de formation	73
4.2.2 Fournit des occasions de mise en pratique	74
4.2.3 Incite au partage des nouvelles connaissances et savoir-faire.....	75
4.2.4 Soutient les employés dans la mise en pratique des nouveaux apprentissages	76
4.2.5 Guide l'employé dans la mise en pratique des nouveaux apprentissages	78
4.2.6 Utilise les concepts et les outils vus en formation et en discute avec les employés	79
4.3 Les effets du soutien du superviseur sur les employés	81
4.3.1 La composante affective.....	82
4.3.1.1 La perception du soutien du superviseur et du soutien organisationnel	82
4.3.1.2 La motivation à transférer	84
4.3.1.3 Le sentiment d'appartenance à l'équipe et/ou à l'organisation	84
4.3.1.4 L'estime de soi.....	85
4.3.1.5 Le sentiment d'auto-efficacité	86
4.3.1.6 La motivation au travail	87
4.3.2 La composante cognitive	88
4.3.2.1 La perception d'utilité de la formation	88

4.3.3 La composante attitudinale	88
4.3.3.1 L'engagement organisationnel et celui envers le travail.....	88
4.3.3.2 La satisfaction au travail	89
4.3.4 La composante comportementale	90
4.3.4.1 Fait un retour sur la formation	90
4.3.4.2 Applique correctement les notions apprises	90
CONCLUSION.....	93
RÉFÉRENCES	104
ANNEXE A Les principales études réalisées sur les caractéristiques des apprenants et le transfert des apprentissages.....	117
ANNEXE B Grille d'entrevue	121
ANNEXE C Grilles de codification.....	123
ANNEXE D Formulaire de consentement.....	127
ANNEXE E Les déterminants du soutien du superviseur	129
ANNEXE F Les comportements favorisant le transfert des apprentissages.....	131
ANNEXE G Les effets sur les employés des comportements du soutien du superviseur	133

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle du processus de transfert des apprentissages.....	10
Figure 2. Modèle de synthèse du soutien du superviseur suite à la formation	47
Figure 3. Modèle de synthèse illustrant les trois dimensions du soutien du superviseur .	92

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1. Définitions et illustrations des items du climat de transfert</i>	<i>24</i>
---	-----------

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, je souhaiterais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur soutien et qui ont contribué à l'élaboration de ce travail ainsi qu'à la réussite de cette formidable aventure humaine et scientifique.

Je tiens d'abord à remercier M. Martin Lauzier, qui en tant de directeur de mémoire s'est toujours montré inlassablement à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce travail. Je le remercie également pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'il m'a si généreusement consacré et sans qui ce mémoire n'aurait jamais pris forme. J'adresse par la même occasion mes remerciements à M. Roland Foucher et M. Jean-François Roussel pour les conseils judicieux qu'ils ont su me procurer et qui ont permis d'améliorer la qualité de mon mémoire. Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes proches et amis, qui m'ont toujours soutenue et encouragée au cours de la réalisation de ce mémoire. Je tiens à remercier particulièrement Lyés Annabi pour avoir eu la gentillesse de lire et de corriger le présent travail. Je remercie également Simon Bouisset de m'avoir aidée dans les aspects techniques relatifs à la mise en forme de mon mémoire.

Encore une fois merci à toutes et à tous.

INTRODUCTION

Les organisations évoluent dans un environnement changeant et turbulent où l'acquisition d'un avantage concurrentiel ne peut être envisagée en l'absence de compétences réelles, distinctives et propres aux entreprises. En effet, si les produits et les services offerts constituent des éléments facilement imitables par la concurrence, les compétences qui distinguent les organisations, particulièrement la capacité d'innover, de résoudre les problèmes, d'affiner les processus ainsi que l'aptitude à bâtir des relations de collaboration, constituent un tout difficile à reproduire par les autres organisations. De ce fait, les employés sont devenus progressivement une ressource clé et un levier sur lesquels doit s'appuyer l'entreprise pour faire face à la concurrence et assurer sa pérennité. La formation des employés en milieu de travail, la responsabilité du personnel et de l'entreprise en matière de formation, la valorisation ainsi que la diversification des occasions d'apprentissage constituent par conséquent des aspects en perpétuel questionnement, et ce, depuis plusieurs années déjà (Carnevale et Carnevale, 1994; Foucher, 2000; Marsick, 1999; Pill et Fuller, 2000; Watkins, 1995). C'est là un indice que la société et le monde du travail sont en pleine mutation. Ainsi, la porte s'est progressivement ouverte à un monde nouveau où l'apprentissage et la compétence se situent au cœur des préoccupations des entreprises. À l'heure de la mondialisation et de l'économie globale, la différenciation se fait de plus en plus sur la base des connaissances et des compétences des employés (Aguinis et Kraiger, 2009).

Ces dernières décennies ont été marquées par de nouvelles idées qui ont progressivement pris de l'ampleur à l'exemple des tendances sur l'apprentissage organisationnel, des modes informels de formation, de l'apprentissage par expérience et de

l'auto-formation qui suggèrent aux entreprises d'adopter une optique centrée sur le développement des compétences en utilisant des moyens autres que le cours formel pour développer leurs personnels. Au Québec, l'utilisation par les entreprises de moyens autres que la formation formelle pour assurer le développement de leurs employés est encouragée par le cadre législatif. À cet effet, la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main d'œuvre reconnaît les méthodes d'enseignement autres que celles administrées en classe comme étant des investissements en formation du moment qu'elles sont planifiées et structurées (Foucher et Hassi, 2012). Néanmoins et malgré ces initiatives, les programmes de formation (formels) dispensés en classe avec un instructeur continuent d'être les moyens les plus utilisés par les organisations¹.

Les efforts de formation et de développement déployés par les entreprises permettent d'améliorer l'efficacité des individus, des équipes de travail et des organisations (Aguinis et Kraiger, 2009). Aussi, sommes-nous entrés dans une ère où les organisations doivent montrer la valeur ajoutée qu'ils apportent à la société à la faveur de leur contribution au développement économique. De ce fait, la formation est susceptible de générer des impacts positifs à plusieurs niveaux entre autres celui des individus, des équipes de travail, des organisations et des sociétés (Aguinis et Kraiger, 2009).

¹ Les récentes données publiées par le *Conference Board of Canada* (2014) indiquent néanmoins une baisse des formations données en classe de 80% en 2000 à 58% en 2010. Ce pourcentage demeure inchangé pour les années 2012-2013.

De nombreuses recherches ont révélé les effets positifs de la formation au niveau des individus et des équipes de travail (Barber, 2004; Collins et Holton, 2004; Frayne et Geringer, 2000). D'une façon générale, la formation a un impact positif sur les connaissances, les comportements, les attitudes des individus et leur performance au travail (Aguinis et Kraiger, 2009). À titre illustratif, Arthur, Bennett, Eden et Bell (2003) ont conduit une méta-analyse portant sur 1152 tailles d'effets calculées à partir de 165 études et ont conclu que comparativement à l'absence de formation ou à celle de l'étape de préformation, la formation exerce d'une manière générale un effet positif et significatif sur les comportements au travail ou sur la performance des individus ($d = 0,62$). Quant aux bénéfices au niveau organisationnel générés par la formation, Guerrero, Berrand et Didier (2004) ont démontré à travers les résultats de leur recherche que 4,6% de la variance de la performance financière des organisations le doivent à la formation. Tel qu'indiqué précédemment, la formation présente également des impacts positifs sur le plan économique en contribuant notamment à l'amélioration de la qualité de la main d'œuvre (Becker, 1962, 1964).

En reconnaissance de ses nombreux bénéfices, les différents acteurs économiques déploient des efforts et des moyens considérables en faveur de la formation des travailleurs. Beaucoup de pays ont adopté à ce titre des politiques à l'échelle nationale encourageant les initiatives en faveur de la mise en place de programmes de formation au sein des entreprises. Selon un rapport publié par l'ASTD, les organisations américaines ont dépensé en 2010 environ 171 millions de dollars pour former leurs employés. Ce chiffre constitue le produit d'un accroissement de la masse salariale américaine accompagné simultanément d'une augmentation de l'ordre de 13,5% des dépenses en formation par employé. Pourtant,

et en dépit des investissements substantiels en formation au Canada, en Europe, aux États-Unis et ailleurs, les estimations du taux de rétention de l'apprentissage et de celui du transfert en milieu du travail demeurent toujours inquiétantes (Baldwin, Ford et Blume, 2009; Blume, Ford, Baldwin et Huang, 2010; Roussel, 2011; Salas et Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum et Yukl, 1992). Ce constat constitue une menace compte tenu de la nécessité d'améliorer la performance des ressources humaines dans un contexte marqué par une forte concurrence et par l'obligation de susciter en conséquence le retour sur investissement attendu des efforts de formation.

Dans le but de mieux déterminer l'ampleur du transfert des apprentissages en milieu de travail, des spécialistes en formation, membres de la société américaine de formation et de développement (i.e. American Society for Training and Development - ASTD) ont été interrogés sur leurs perceptions du degré de transfert résultant de leur propre effort de développement. Malgré les biais méthodologiques pouvant affecter cette enquête, les réponses recueillies ont été tout de même fortement décourageantes. Globalement, les participants à cette étude ont indiqué que 40% de ce qui est appris est retenu immédiatement après la formation, 25% après six mois et 15% après une année (Newstrom, 1986). Une autre recherche réalisée par Saks et Belcourt (1997) sur le transfert au sein des organisations canadiennes offre un portrait un peu plus encourageant mais tout aussi préoccupant, soit 62% après la formation, 43% six mois après et 34% un an plus tard. Georgenson (1982)² ainsi que d'autres auteurs (Baldwin et Ford, 1988; Broad et

² Dans son article (*The problem of transfer call for partnership*) Georgenson n'a à aucun moment affirmé avec certitude l'idée que seulement 10% de ce qui est appris est transféré dans le milieu de travail. Cet auteur

Newstrom, 1992) ont mentionné que seulement 10 à 20% des nombreux investissements en formation sont transférés dans le milieu du travail, laissant suggérer que les connaissances et habiletés visées par la formation ne sont pas utilisées intégralement et de façon optimale par les employés à leur retour au travail (Baldwin et Ford, 1988; Broad et Newstrom, 1992; Curry, Caplan et Knuppel, 1994; Ford et Weissbein, 1997; Gist, Bavetta et Stevens, 1990; Newstrom, 1986).

Que ce phénomène observé soit appelé faible transfert, rechute ou récurrence, l'ensemble de ces perceptions pessimistes ont donné matière à réflexion et ont ouvert la voie à plus d'exploration pour une meilleure compréhension du phénomène du transfert des apprentissages. Dans leur tentative de mieux cerner le processus de transfert des apprentissages et de ses mécanismes sous-jacents, les chercheurs et les praticiens ont mis le doigt sur la multiplicité et la complexité des facteurs entrant en ligne de compte pour faciliter le transfert des apprentissages sur le terrain. Dans cette perspective, Baldwin et Ford (1988) ont développé un modèle théorique qui a fait ressortir trois grandes catégories de facteurs qui influencent le transfert en milieu de travail, à savoir ceux liés à l'apprenant, à la formation et à l'environnement de travail. Cette vision globale du transfert avancée par ces auteurs, en plus d'être fondée sur le plan théorique permet de considérer un plus grand nombre de facteurs susceptibles de favoriser le transfert (Roussel, 2011).

Les recherches sur le transfert se sont d'abord concentrées sur l'apprenant et surtout sur les programmes de formation pour se tourner progressivement vers l'environnement de

n'a pas basé son article sur étude empirique et n'a pas non plus fait appel à des résultats dégagés par d'autres études sur le sujet. Bref, il a seulement émis une opinion.

travail. Traditionnellement, l'apprentissage était « *le moteur que l'on pensait fondamental pour faciliter le transfert* » (Laroche et Haccoun, 1999, p.12). Actuellement, il est clair que si l'apprentissage est une condition nécessaire, celui-ci n'est pas toujours une condition suffisante au transfert (Quinones, 1995). Ainsi, on observe une relation positive qui peut varier de faible à nulle entre l'apprentissage et le transfert (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver, et Shotland, 1997).

Dans la catégorie des facteurs liés à l'environnement de travail, l'influence du soutien du superviseur sur le transfert des apprentissages est marquante. Le soutien du superviseur a été identifié parmi les facteurs clés (Baldwin et Ford, 1988, Elangovan et Karakowsky, 1999; Nijman, Nijhof, Wognum, Veldkamp 2006), pour ne pas dire le facteur le plus important facilitant le transfert des apprentissages (Xiao, 1996).

Il faut toutefois reconnaître que notre compréhension des multiples dimensions du soutien du superviseur demeure fragmentaire et quelque peu clairsemée. Ainsi, la littérature tarde à développer un concept définissant clairement et uniformément ce qu'on entend par soutien du superviseur (Baldwin et Ford, 1988; Gregoire, Propp et Poertner, 1998). En d'autres termes, des études supplémentaires seraient nécessaires afin d'identifier les comportements du superviseur qui ont le plus d'impacts sur le transfert des apprentissages. De même, les résultats des différentes études élaborées sur le sujet ne sont pas unanimes quant à la nature de la relation existant entre le soutien du superviseur et le transfert (Nijman et al., 2006). Ainsi, il appert que le soutien du superviseur peut influencer directement (Cromwell and Kolb, 2004; Gumuseli et Ergin 2002) mais aussi indirectement le transfert des apprentissages et ce, à travers son effet sur d'autres variables entre autres la motivation d'apprendre (Facteau, Dobbins, Russel, Ladd et Kudisch, 1995) et

l'opportunité de pratiquer (Ford, Quinones, Segó et Sorra, 1992). Par ailleurs, mises à part quelques rares expériences de laboratoire (Smith-Jentsch, Salas et Brannick, 2001), la littérature s'est peu intéressée aux déterminants du soutien du superviseur, plus particulièrement aux moyens pouvant être utilisés par les organisations pour favoriser le soutien du superviseur dans un contexte de post-formation (Sookhai et Budworth, 2010).

Visant à combler au moins partiellement ces carences, l'étude que nous proposons tente de fournir réponse aux trois questions suivantes : a) *Quels sont les déterminants à l'implication du superviseur dans le processus de transfert réalisé par ses subordonnés à l'issue de la formation ?* b) *Quels comportements peuvent poser les superviseurs pour soutenir leurs subordonnés à la suite d'une formation ?* c) *Quelles répercussions peuvent avoir ces comportements de soutien sur le transfert des apprentissages réalisé par les employés une fois la formation terminée ?*

Le premier chapitre de ce mémoire présente les connaissances disponibles concernant la question du transfert des apprentissages et plus particulièrement celles relatives aux différentes dimensions du soutien du superviseur. Dans un second chapitre nous exposons la méthodologie utilisée pour mener à bien cette recherche. Plus spécifiquement, il sera question de notre devis de recherche, de la méthode de collecte de données, du déroulement des entretiens et de la méthode d'analyse utilisée. Le troisième chapitre, quant à lui, présente les principaux constats issus de cette étude. Finalement, une conclusion d'ordre générale vient clore ce travail en discutant des limites de cette étude, et ce, en plus de proposer des implications pratiques et suggérer des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I : LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Se basant sur le modèle de Baldwin et Ford (1988), ce premier chapitre vise à présenter les trois grandes catégories de facteurs qui influencent le transfert des apprentissages en milieu de travail : a) les intrants, b) les extrants et c) les conditions de transfert. Il nous a paru opportun d'entamer ce chapitre par une brève définition du concept de transfert des apprentissages avant de procéder à la description du processus de transfert.

1.1 Définition du transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages peut être défini comme « *le degré auquel l'apprentissage qui résulte de la formation est appliqué sur le lieu de travail et conduit à des changements significatifs dans la performance au travail* » [traduction libre] (Goldstein et Ford, 2002; cités dans Blume et al. 2010, p.2). Cette définition suggère que le transfert ne dépend pas uniquement de l'apprentissage en contexte de formation (Atkinson, 1972; Fleishman, 1953). Ainsi, pour que le transfert des apprentissages se produise, il faut que les comportements appris soient généralisés au contexte de travail et maintenus durant une certaine période.

1.2 Description du processus de transfert

Le processus de transfert tel que décrit par Baldwin et Ford (1988) se compose de trois principaux éléments : a) les intrants (p.ex. les caractéristiques individuelles, la formation et les caractéristiques de l'environnement), b) les extrants (p.ex. les connaissances et la rétention des connaissances) et c) les conditions de transfert (p.ex. la généralisation et l'application continue des apprentissages). Le modèle du processus de transfert tel qu'illustré dans la Figure 1 offre un cadre adéquat permettant de présenter le

processus de transfert dans son ensemble. Ainsi, comme l'indique le modèle présenté ci-dessus, les extrants de la formation (apprentissage et rétention) sont considérés comme ayant un effet direct sur les conditions de transfert (généralisation et maintien) (lien 6). En effet, le transfert des compétences acquises lors de la formation nécessite, notamment, que celles-ci soient minimalement apprises et retenues. De plus, les caractéristiques des apprenants et celles de l'environnement de travail sont supposées avoir un effet direct sur le transfert et ce, indépendamment de l'apprentissage et de la rétention durant la formation (respectivement lien 4 et 5). À titre d'exemple, un apprenant ayant bien assimilé et bien retenu le contenu de la formation peut ne pas appliquer ce qu'il a appris une fois de retour au travail s'il n'est pas motivé ou s'il ne reçoit pas de l'encouragement de la part de son superviseur. Finalement, les extrants de la formation (apprentissage et rétention) sont directement influencés par les trois intrants de la formation à savoir les caractéristiques des apprenants, celles de la formation, et celles de l'environnement de travail (respectivement lien 1, 2 et 3). Les trois intrants de la formation ont ainsi un effet indirect sur le transfert à travers leur impact sur les extrants de la formation (Baldwin et Ford, 1988).

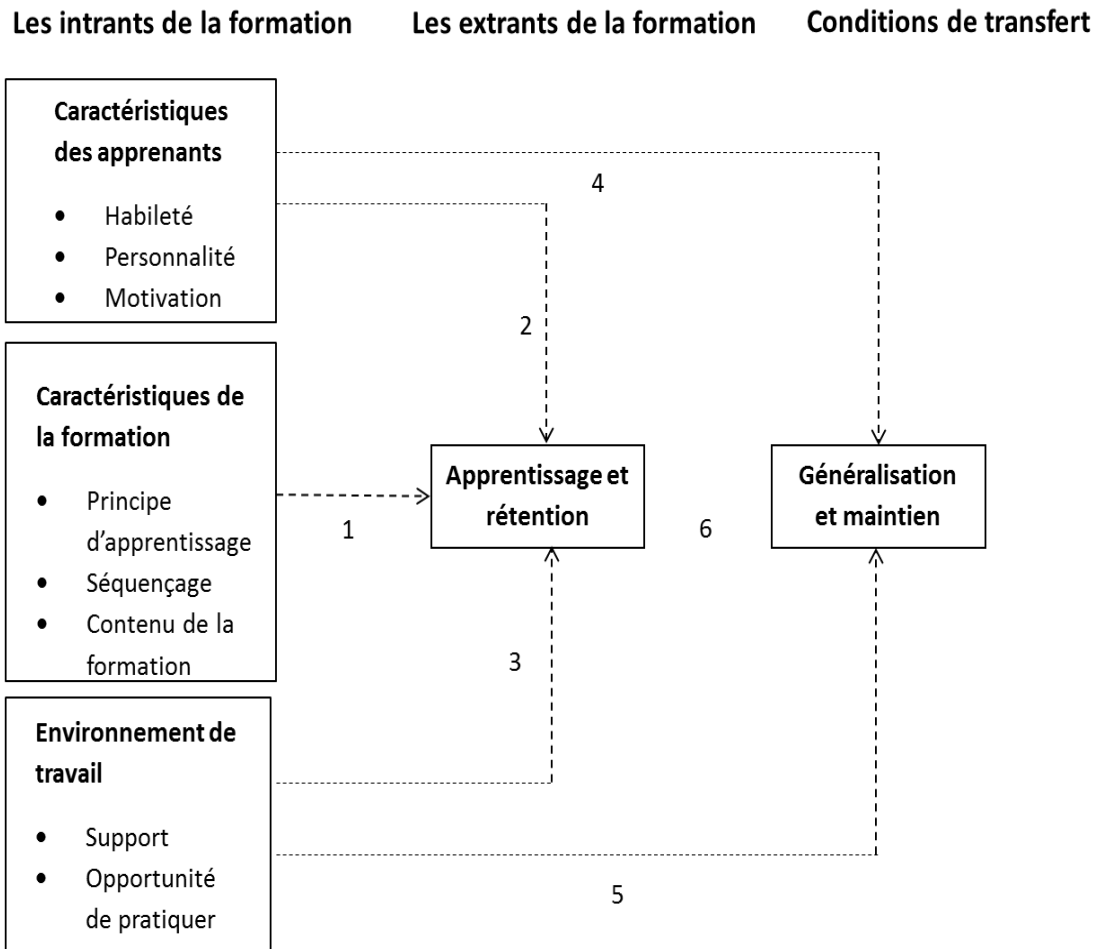


Figure 1. Modèle du processus de transfert des apprentissages.

Extrait de «Transfer of training: a review and directions for future research», *Personnal Psychology*, 41, p.65.

1.2.1 Les intrants

Le modèle de Baldwin et Ford (1988) a mis en évidence l'existence d'un ensemble complexe de facteurs provenant des individus, de l'organisation et du programme de formation. Ces facteurs appelés «intrants» sont organisés en trois sous-catégories : a) les caractéristiques des apprenants, b) les caractéristiques de la formation et c) les caractéristiques de l'environnement de travail. Il convient dès lors, de présenter les principaux facteurs composant chacune de ces catégories ainsi que l'état de la recherche scientifique concernant leurs effets respectifs sur l'apprentissage et sur le transfert des apprentissages.

1.2.1.1 Les caractéristiques des apprenants

Selon le modèle de Baldwin et Ford (1988), les caractéristiques des apprenants se divisent en trois grandes catégories : les habiletés, les traits de personnalité et les variables motivationnelles (motivation et auto-efficacité).

Ces caractéristiques peuvent influencer l'apprentissage lors de la formation et le transfert des apprentissages à la suite de formation. Toutefois, certaines d'entre elles, dites caractéristiques stables (i.e. attitudes, traits de personnalité), sont plus difficiles à influencer par les politiques et les pratiques organisationnelles tandis que d'autres, dites variables motivationnelles, telles que la motivation et l'auto-efficacité, sont plus facilement modifiables et peuvent faire l'objet d'interventions ciblées. De ce fait, et de par la difficulté de les influencer, les caractéristiques stables des individus ont reçu peu d'intérêt scientifique et ont donné lieu parfois à des résultats mitigés quant à leur valeur prédictive (Devos et Dumay, 2006).

Les habiletés.

Les habiletés font référence à l'habileté cognitive, laquelle se résume à « *la capacité de traiter activement l'information et inclut la compréhension verbale, la capacité de raisonner et la capacité de quantifier* » [traduction libre] (Colquitt et Noe, 2002, p.59). L'habileté cognitive a été liée à la performance au travail et a été désignée comme une ressource critique permettant l'apprentissage dans de nouvelles situations notamment lors d'une formation (Gottfredson, 1986; Hunter et Hunter, 1984). À cet égard, Colquitt, LePine et Noe (2000) observèrent aussi une relation positive entre le niveau d'habileté cognitive et le transfert ($r = 0,43$).

Les traits de personnalité.

La personnalité fait référence à « *un ensemble relativement stable de caractéristiques (autres que les aptitudes) qui influencent les connaissances et les comportements des individus* » [traduction libre] (Colquitt et al., 2000, p.679). Les traits de personnalité les plus étudiés en lien avec le transfert des apprentissages, présentés ci-dessous, sont les suivants : le caractère consciencieux, les styles d'orientation de but, le lieu de contrôle et l'anxiété.

- *Le caractère consciencieux.* Il peut être défini comme « *le degré auquel quelqu'un est fiable, persévérant, travailleur, discipliné et orienté vers la performance* » [traduction libre] (Herold, Davis, Fedor et Parsons, 2002, p.854). Les personnes ayant un caractère consciencieux ont généralement confiance en leur capacité d'apprendre, valorisent l'apprentissage et sont plus motivées et plus engagées envers leurs objectifs. Ces qualités suggèrent que les résultats obtenus à la suite de la formation en termes d'apprentissage et

d'application de ces apprentissages sont meilleurs chez les personnes consciencieuses. Néanmoins, les résultats de la recherche ne sont pas toujours unanimes quant aux effets positifs de ce trait de personnalité. Ainsi, Colquitt et al. (2000) ont montré que le caractère consciencieux était négativement lié à l'acquisition de nouvelles compétences ($r = -0,18$) et à l'acquisition de connaissances déclaratives lors de la formation ($r = -0,12$). Martocchio et Judge (1997) ont aussi montré qu'il existait une corrélation négative ($r = -0,26$) entre le caractère consciencieux et l'acquisition de connaissances déclaratives. Par contre, le caractère consciencieux s'est révélé parmi les facteurs prédisant la motivation à apprendre qui s'est s'avérée positivement liée à son tour au transfert des apprentissages (Chiaburu et Marinova, 2005, $r = 0,24$, $p < 0.05$; Fecteau et al., 1995, $r = 0,35$, $p < 0.05$).

- *Les styles d'orientation de but.* Ils sont considérés comme « *un état d'esprit qui peut influencer la perception et le comportement d'un individu dans les activités d'apprentissage* » [traduction libre] (Colquitt et Noe, 2002, p.63). Selon certains auteurs, les individus peuvent adopter soit un but orienté vers la maîtrise ou l'apprentissage, soit par un but orienté vers la performance (Dweck, 1986; Dweck et Leggett, 1988). Les personnes ayant un but orienté vers la maîtrise ou l'apprentissage cherchent à développer leurs capacités et croient généralement que les compétences sont malléables et que celles-ci peuvent être améliorées grâce à l'effort (Lauzier, 2012). Disposant de ce genre de croyances, ces personnes approchent les nouvelles situations, notamment la formation, avec un sentiment d'auto-efficacité élevé (Lauzier et Haccoun, 2010), ont tendance à chercher les occasions qui leur permettent de se développer et se fixent le plus souvent des objectifs stimulants (VandeWalle, 2001).

Par contre, les personnes à but orienté vers la performance veulent plutôt démontrer leur compétence et cherchent à obtenir des jugements favorables et à éviter les jugements négatifs (Lauzier 2011). Chez ces personnes, déployer des efforts substantiels afin d'apprendre de nouvelles choses est perçu comme inutile et inefficace (Lauzier et Haccoun, 2010). De ce fait, elles approchent généralement les nouvelles situations avec un sentiment d'auto-efficacité moins élevé et affichent parfois un manque d'optimisme (VandeWalle, 2001).

Cependant, des modèles plus récents d'orientation de but (Elliot et Sheldon 1997; Elliot et Harackiewicz, 1996) ont donné lieu à un troisième type d'orientation de but et ce, en divisant le style d'orientation axé sur la performance en un style d'orientation axé sur la performance (essayer de surpasser les autres) et un style d'orientation axé sur l'évitement (éviter de performer plus mal que les autres). Cette distinction découle du « *caractère bipolaire propre au style d'orientation des buts axés sur la performance* » (Lauzier, 2012, p.41). Comme mentionné plus haut, ce style d'orientation se résume à deux objectifs fondamentaux : a) être bien perçu par les autres; b) éviter toutes formes d'appréciations négatives à son égard (VandeWalle, 1997; 2001). Ce dernier objectif constitue le point culminant de l'orientation d'évitement (Elliot et Harackiewicz, 1996; Elliot et Sheldon, 1997).

Les résultats d'un grand nombre de recherches ont confirmé l'avantage d'avoir un style orienté vers la maîtrise des apprentissages. En fait, certains auteurs ont démontré que les personnes avec une orientation axée sur la maîtrise des apprentissages sont plus motivées pour apprendre et apprennent plus que les personnes ayant des objectifs de performance (Colquitt et Simmering, 1998; Fisher et Ford, 1998; Phillips et Gully, 1997).

D'autres études ont aussi montré que les objectifs de maîtrise des apprentissages sont indiscutablement associés à beaucoup de résultats positifs (i.e. intérêt pour la tâche, efforts) confirmant ainsi la supériorité de cette orientation (Barron et Harackiewicz, 2000; Dweck, 1986; Pintrich et Schunk, 2002; Urdan, 2004). Quant à l'orientation d'évitement, celle-ci a été associée négativement à un certain nombre de résultats (faible performance, manque d'intérêt) (Darnon, Dompnier, et Delmas, 2009). Néanmoins, et contrairement à l'idée dominante dans les études préalablement citées voulant « *qu'une orientation axée sur la performance entraîne nécessairement de moins bons résultats qu'une orientation axée sur la maîtrise des apprentissages* » [traduction libre] (DeShon et Gillespie, 2005, p.1097), il appert que la relation entre le style axé sur la performance et le rendement à l'issue de la formation se traduit tantôt par une corrélation positive (VandeWalle, Cron et Slocum, 2001, $r = 0,27, p < 0,01$), tantôt par une corrélation négative (Ford, Smith, Weissbein, Gully et Salas, 1998, $r = -0,22, p < 0,05$), voire parfois par une absence de corrélation significative (VandeWalle, Brown, Cron et Slocum, 1999, $r = 0,01$).

Par ailleurs, il existe un large consensus dans les résultats des études réalisées sur le sujet, au fait que les styles d'orientation de but soient malléables et qu'ils dépendent largement du contexte (Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Meece, Anderman et Anderman, 2006; Urdan, 2004), plus particulièrement du contexte organisationnel (Chiaburu et Marinova, 2005; Kontoghiorghes, 2001; Lim et Morris, 2006; Tracey, Tannenbaum et Kavanagh, 1995). Dans le cadre du transfert des apprentissages, certaines pratiques notamment les récompenses plus basées sur l'effort que sur la performance (Chiaburu et Marinova, 2005), l'existence de feedback, de support et d'occasions de pratiquer ainsi que le fait de rendre les employés responsables de l'application de leur nouveaux

apprentissages, facilitent l'indiction chez les apprenants d'une orientation axée sur la maîtrise des apprentissages (Kontoghiorghes, 2001; Lim et Morris, 2006; Tracey et al., 1995).

- *Le lieu de contrôle*. Tel que proposé par Rotter en 1954, le locus de contrôle renvoie à la tendance d'une personne à croire qu'elle est responsable de sa réussite (locus interne) ou que celle-ci est le résultat de forces extérieures (locus externe). Attribuant davantage leur succès à leurs propres efforts, les personnes dotées d'un locus de contrôle interne accordent en conséquence moins d'importance à l'influence de l'environnement sur leurs actions et performances (Spector, 1988). En revanche, les personnes dotées d'un locus de contrôle externe croyant que c'est surtout l'environnement externe qui détermine leur performance, ont tendance à minimiser le rôle de leurs propres efforts.

Ce ne sont toutefois pas toutes les recherches qui trouvent des liens entre le lieu de contrôle et le transfert des apprentissages. Par exemple, Tziner, Haccoun et Kadish (1991) ont réalisé une étude au sein des Forces militaires israéliennes à laquelle ont participé 81 instructeurs militaires. Les participants à cette étude ont pris part à une formation dont l'objectif était de leur apprendre à planifier et à développer des programmes de formation pour leurs propres unités. L'étude a révélé qu'il n'existait pas de relation entre le lieu de contrôle et le transfert des apprentissages chez les officiers israéliens. Toutefois, il faut relever que plusieurs recherches indiquent que ce trait de personnalité est lié au transfert des apprentissages. Ainsi, la méta-analyse réalisée par Colquitt et al. (2000) a montré que le lieu de contrôle était modérément lié à l'acquisition de connaissances déclaratives ($r = 0,21$) et au transfert ($r = 0,27$). D'après les résultats de cette même étude, les personnes avec un lieu de contrôle interne démontrent une plus grande motivation à apprendre que les personnes avec un lieu de contrôle externe. Cependant et contrairement à nos attentes,

les personnes caractérisées par un lieu de contrôle externe démontrent de plus hauts niveaux d'apprentissage et de transfert que celles détenant un lieu de contrôle interne.

- *L'anxiété*. L'anxiété peut être définie comme « *un état émotionnel caractérisé par la peur, l'appréhension et l'inquiétude* » (Spielberger, 1966 cité dans Pasquier et Valéau, 2011, p.6). L'anxiété peut être un état passager lié la situation présente (anxiété-état) ou peut être présente en arrière-plan de façon permanente (anxiété-trait). L'anxiété-état, réaction émotionnelle transitoire provoquée par un contexte spécifique notamment une situation de formation, a un effet direct sur l'apprentissage (Warr et Bunce, 1995). En effet, l'anxiété éprouvée en situation de formation, constitue un obstacle à l'apprentissage parce qu'elle diminue (voire limite) le degré d'attention que les apprenants portent à la tâche faisant l'objet de l'apprentissage. De ce fait, l'anxiété est négativement liée à la motivation d'apprendre et, par voie de conséquence, à l'apprentissage (Colquitt et al., 2000; Warr et Bunce, 1995; Webster et Martocchio, 1993).

L'implication majeure des résultats dégagés par la littérature portant sur les caractéristiques stables des individus, est que le transfert peut être facilité en sélectionnant les individus ayant les traits de personnalité et les capacités les mieux adaptés au programme de formation. Cela étant, il faut toutefois reconnaître qu'une telle approche ne soit aussi simple que l'on puisse le concevoir au sein des organisations où tout le monde, à l'exception des travailleurs à temps partiel ou d'autres travailleurs ayant un statut précaire, a droit à la formation. La solution consiste plutôt à placer les individus dans des formations qui correspondent le mieux à leurs dispositions et capacités personnelles (Devos et Dumay, 2006).

Les variables motivationnelles.

Les variables relatives à la motivation soit le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation à apprendre ainsi que la motivation à transférer, constituent parmi les caractéristiques individuelles sur lesquelles les organisations agissent le plus pour favoriser le transfert des apprentissages. À l'inverse des caractéristiques discutées précédemment, les variables motivationnelles peuvent être plus facilement influençables. Elles ont fait l'objet de plusieurs recherches qui ont démontré leur impact positif sur l'efficacité de la formation. À titre d'exemple, l'auto-efficacité, qui peut être définie au passage comme *«le jugement que les individus portent sur leur capacité d'exécuter une tâche donnée»* [traduction libre] (Bandura, 1997, p. 3) continue d'être considérée comme une caractéristique qui contribue significativement au transfert des apprentissages (Grossman et Salas, 2011). Dans ce cadre, Blume et al. (2010) ont conduit une méta-analyse qui a révélé l'existence d'une relation positive entre l'auto-efficacité et le transfert ($r = 0,22$). Il convient de souligner aussi que les résultats de cette méta-analyse sont en accord avec ceux d'autres recherches élaborées sur le sujet qui ont de même montré que l'auto-efficacité et le transfert étaient soit directement liés l'un à l'autre (Ford et al., 1998), soit indirectement via la motivation à apprendre (Chiaburu et Marinova, 2005). Quant à la motivation à apprendre, Fecteau et al. (1995), ont trouvé qu'elle était positivement liée au transfert perçu ($r = 0,24, p < 0,05$). Ces mêmes auteurs ont montré que la motivation à apprendre était prédite aussi bien par des facteurs liés à l'environnement de travail, entre autres le soutien du superviseur et les récompenses intangibles que par des facteurs liés aux caractéristiques des apprenants (p.ex. le niveau d'engagement organisationnel). Chiaburu et Marinova (2005) ont aussi dégagé une relation positive entre la motivation à apprendre et le transfert

($r = 0,24$, $p < 0,05$). Le Tableau I (voir Annexe A) résume les principales études empiriques, qui ont tenté d'établir le lien entre les différentes caractéristiques des apprenants et le transfert.

1.2.1.2 Les caractéristiques de la formation

Baldwin et Ford (1988), suggèrent que l'apprentissage est favorisé par l'incorporation de quatre principes d'apprentissage dans la formation.

Les éléments identiques.

La notion d'éléments identiques a été proposée par Thorndike et Wordworth (1901). Ces auteurs ont supposé que le transfert était maximisé lorsque les stimuli et les réponses aux stimuli rencontrés en situation d'apprentissage comportaient un degré de ressemblance élevé avec ceux existant sur le lieu de travail. À ce titre, beaucoup d'organisations vont jusqu'à organiser des formations sur le tas c'est-à-dire dans l'environnement même où les tâches apprises vont être appliquées, et ce dans le but de favoriser un meilleur transfert des apprentissages (Salas, Wilson, Priest et Guthrie, 2006).

À titre d'exemple, on peut s'imaginer une formation permettant aux participants d'acquérir les connaissances techniques nécessaires en matière de prévention afin qu'ils puissent travailler de façon sécuritaire sur un chantier de construction. On parle d'éléments identiques lorsque les équipements utilisés lors de la formation, tels que les équipements de protection individuelle, et ceux de protection contre la chute, sont identiques à ceux utilisés par les travailleurs une fois de retour sur le lieu de travail. La formation selon la perspective des éléments identiques devrait favoriser la mise en place d'exercices pratiques permettant aux participants d'acquérir de nouveaux comportements en vue d'accroître leur

performance (Rivard et Lauzier, 2013). Ces exercices pratiques doivent incorporer les caractéristiques de l'environnement de travail réel (Salas et al., 2006). Il s'agit en d'autres termes pour les participants d'apprendre lors de ces exercices à exécuter une réponse désirée en présence d'un stimulus particulier. Ces exercices pratiques devraient en outre être accompagnés de renforcements (p. ex. feedbacks, réponses tangibles en présence d'une réponse adéquate) afin de favoriser l'association « *conditionnée* » des stimuli et des réponses qui explique dans une large mesure le transfert des apprentissages (Ertmer et Newby, 2013). Toutefois et en pratique, le contexte mouvant associé à l'introduction de nouvelles technologies et à la réorganisation du travail, rend souvent les tâches plus complexes et nécessite que les employés soient en mesure de plus que simplement appliquer des procédures standards dans un contexte identique mais de procéder à un véritable processus de résolution de problèmes dans des contextes différents (Roussel, 2011). En d'autres termes, le principe d'éléments identiques ne s'applique de façon intégrale et systématique puisque le transfert nécessite le plus souvent un effort d'adaptation dû à la différence entre les contextes.

Les principes généraux.

Il s'agit d'un autre principe qui facilite le transfert des apprentissages (Baldwin et Ford, 1988). La capacité d'utiliser les nouvelles connaissances, habiletés et attitudes par les employés au travail se trouve améliorée lorsque ces derniers connaissent les règles générales et les principes théoriques qui sous-tendent le contenu de la formation (Tuomi-Gröhn et Engeström, 2003). À ces fins, la formation « *devrait se focaliser sur une application des notions et des concepts sujets à l'apprentissage dans des contextes variés* » (Rivard et Lauzier, 2013, p.243). De cette façon, les apprenants pourraient saisir les

principes et les règles communs à ces divers contextes, ce qui va favoriser le transfert des nouveaux apprentissages. La connaissance des principes généraux facilite le transfert, particulièrement lorsque la situation d'apprentissage et celle rencontrée au travail ne sont pas tout à fait identiques (Gick et Holyoak, 1987).

Variabilité des stimuli.

Ce principe consiste à utiliser différents exemples pour illustrer les principes enseignés en formation, ce qui permet aux apprenants de développer une meilleure compréhension des règles générales communes à ces exemples. La connaissance de ces règles facilite, en outre, l'application des nouvelles connaissances à d'autres situations (Machin, 2002). Le principe de la variabilité des stimuli peut être incorporé dans le programme de formation de différentes façons en utilisant, entre autres, des modèles ayant différentes caractéristiques, en mettant en scène différentes situations ou en se servant des modèles avec différents niveaux de compétence (bonne et mauvaise façon de procéder) (Saks et Haccoun, 2013). Pour mieux illustrer nos propos, considérons une formation destinée à des superviseurs qui porte sur la façon de donner un feedback aux subordonnés. Lors de cette formation, on peut utiliser comme modèles un superviseur de sexe masculin donnant du feedback à des employés de sexe masculin et de sexe féminin ou bien on peut alterner en utilisant un superviseur de sexe féminin avec des employés des deux sexes. On peut aussi mettre en scène de multiples situations avec notamment un superviseur qui fournit un feedback positif et un autre un feedback négatif à des employés qui acceptent ou rejettent le feedback.

Condition de pratique.

Les conditions de pratiques incluent le degré de sur-apprentissages (i.e. les occasions de mise en pratique offertes aux apprenants dans la formation...), la fréquence et le type de feedback fourni, la fréquence avec laquelle les nouveaux apprentissages sont appliqués durant la formation et le degré auquel les tâches complexes sont simplifiées durant la formation (Machin, 2002).

1.2.1.3 Les caractéristiques de l'environnement de travail

Les organisations accordent une plus grande importance à l'environnement de travail comme facteur facilitant le transfert des apprentissages vu que les résultats de la recherche confirment de plus en plus son rôle critique notamment lors de la phase post-formation (Bennett, Lehman et Forst, 1999; Colquitt et al., 2000; Fleishman 1953; Haccoun et Savard, 2002; Rouiller et Goldstein, 1993; Tracy et al., 1995). Les aspects liés à l'environnement sont considérés d'une importance capitale par ces études, entre autres parce qu'un employé très motivé et enthousiaste, ayant assisté à une excellente formation, peut être quand même confronté à des contraintes liées à son environnement de travail – manque de temps ou de matériel – qui peuvent l'empêcher de mettre en pratique ses nouvelles compétences (Axtell, Maitlis et Yearta 1997). À cet égard, Sookhai et Budworth (2010) ont relevé que lors du transfert des apprentissages, les aspects liés à l'environnement de travail devaient être considérés en parallèle avec les caractéristiques des apprenants. Ainsi, l'auto-efficacité, jugée essentielle au transfert des apprentissages n'est pas suffisante en elle-même pour favoriser le transfert (Gaudine et Saks, 2004 ; Vancouver et Kendall, 2006). À cet effet, Ford et al. (1992) ont prouvé que les employés ayant une auto-efficacité élevée à la suite d'une formation sont plus susceptibles d'appliquer leurs nouveaux

apprentissages dans la mesure où l'auto-efficacité est liée au soutien accordé par le superviseur et par les collègues de travail.

Selon Baldwin et Ford (1988), les caractéristiques de l'environnement de travail incluent des facteurs comme le soutien du superviseur et des collègues et les occasions de mise en pratique. Ces facteurs sont considérés comme spécifiquement liés au transfert des apprentissages et contribuent à constituer ce qu'on appelle actuellement « *le climat de transfert* » (Rouiller et Goldstein, 1993). Contrairement à certains modèles³, le modèle de Baldwin et Ford (1988) suggère que le climat de transfert a un impact sur le transfert même durant la phase précédant la formation. Rouiller et Goldstein (1993) ont été les premiers à définir et à systématiser cette notion de climat de transfert ainsi qu'à proposer un outil de mesure en la matière. De plus, ces derniers ont été à l'origine des rares études empiriques ayant montré que le climat de transfert affectait directement le degré de transfert des apprentissages. Ces auteurs définissent le climat de transfert comme l'ensemble des : « *situations et conséquences qui peuvent soit inhiber soit aider à faciliter le transfert de ce qui a été appris en formation dans la situation particulière au travail* » [traduction libre] (Rouiller et Goldstein, 1993, p.379). Le climat de transfert est alors associé à des facteurs tels que les buts organisationnels, la nature des tâches et de la structure, le soutien des individus et des groupes ainsi que la présence de rétroaction positive et de renforcement à l'égard du transfert (Roussel, 2011).

³ Dont celui de Thayer et Teachout (1995) qui soutient que le climat de transfert influence le transfert uniquement après la formation.

Tableau 1. Définitions et illustrations des items du climat de transfert

1. Indices situationnels : indices servant à rappeler aux apprenants ce qu'ils ont appris lors de la formation ou à leur fournir les occasions de pratiquer leurs apprentissages une fois de retour à leur travail.

A. Indices liés aux objectifs. Ils servent à rappeler aux apprenants la nécessité d'utiliser ce qu'ils ont appris lorsqu'ils sont de retour au travail. Par exemple, les gestionnaires existants fixent des objectifs pour les nouveaux gestionnaires qui les encouragent à appliquer au travail leurs nouveaux apprentissages.

B. Indices sociaux. Ils émanent des membres du groupe et incluent le comportement adopté et l'influence exercée par les superviseurs, les collègues et/ou les subordonnés. Par exemple, les nouveaux gestionnaires qui font usage de ce qu'ils ont appris supervisent différemment par rapport aux gestionnaires existants.

C. Les indices liés à la tâche. Ils concernent la conception et la nature du travail lui-même. Par exemple, les équipements qui sont disponibles dans cette unité permettent aux nouveaux gestionnaires d'utiliser les compétences acquises en formation.

D. Les indices d'auto-contrôle. Ils concernent les différents processus d'auto-contrôle qui permettent aux apprenants de faire usage de ce qu'ils ont appris. Par exemple, « j'ai été autorisé à pratiquer et ce, en traitant de réels et pertinents problèmes dans mon emploi. »

2. Conséquences. Lorsque les employés retournent à leur travail et commencent à appliquer les comportements qu'ils ont acquis, ils peuvent rencontrer des conséquences qui vont affecter l'utilisation de leurs nouveaux apprentissages. Il existe différents types de conséquences.

A. Feedback positif. Dans ce cas, on donne aux apprenants des informations positives concernant leur utilisation du comportement appris. Par exemple, les nouveaux gestionnaires qui utilisent avec succès leurs nouveaux apprentissages vont recevoir une augmentation salariale.

B. Feedback négatif. Ici, les apprenants sont informés des conséquences négatives liées à la non utilisation du comportement appris. Par exemple, les gestionnaires existants sont mis au courant des nouveaux gestionnaires qui ne suivent pas les procédures d'exploitation.

C. Punition. Les apprenants sont punis pour avoir appliqué les comportements appris. Par exemple, les travailleurs les plus expérimentés ridiculisent l'utilisation des techniques apprises en formation (item enregistré à l'inverse).

D. Absence de feedback. Aucune information n'est fournie aux apprenants concernant l'utilisation ou l'importance des comportements appris. Par exemple, les gestionnaires existants sont trop occupés pour noter si les apprenants ont utilisé ce qu'ils ont appris.

Source : Rouiller et Goldstein, 1993, p.383.

De façon similaire, Tracey et al. (1995) ont montré que le climat de transfert exerce un impact direct sur les comportements post-formation. Ces auteurs ont prolongé l'étude de Rouiller et Goldstein (1993) en montrant que d'autres caractéristiques de

l'environnement de travail qui sont plus larges et non directement liées à la formation ont aussi un effet direct sur le transfert des apprentissages. Il s'agit, entre autres, de l'effet d'une culture d'apprentissage continu. Ainsi, une organisation caractérisée par une culture d'apprentissage continu est une organisation dont les membres bénéficient des ressources et des occasions nécessaires pour acquérir et appliquer de nouvelles compétences. De plus, la culture d'apprentissage continu est véhiculée par des pratiques qui communiquent clairement l'importance que l'organisation accorde à l'apprentissage (Lauzier et al., 2013; Lauzier, Barrette, Lemyre et Corneil, 2013). Ces pratiques consistent notamment à attribuer des récompenses de nature intrinsèque et extrinsèque aux employés qui appliquent correctement leurs nouveaux apprentissages.

Le soutien social, plus particulièrement celui du superviseur, constitue une dimension particulière du climat de transfert ayant fait l'objet de plusieurs études qui ont considéré ce facteur comme celui qui joue le rôle le plus important dans le processus de transfert (Baldwin et Ford, 1988; Clarke, 2002; Gregoire, 1994; Kozlowski et Doherty, 1989; Russ-Eft, 2002; Tannenbaum et Yukl, 1992; Van der Klink, Gielen et Nauta, 2001). Le soutien du superviseur a été clairement identifié par plusieurs comme étant un concept multidimensionnel englobant différents types de comportements, d'attitudes et de styles de gestion qui peuvent intervenir à différents stades du processus de formation notamment à la phase post-formation (Baldwin et Ford, 1988; Njiman et al., 2006). Toutefois, il existe peu d'études empiriques qui définissent clairement en quoi consiste le soutien du superviseur dans le processus de transfert des apprentissages et qui identifient les comportements du superviseur qui ont le plus d'impact sur le transfert des apprentissages. Il s'agit là de l'un des objectifs de la présente étude.

1.2.2 Les extrants de la formation

Les extrants de la formation font référence à la quantité de connaissances acquises durant la formation et à la rétention de ces connaissances après la formation. Il existe trois types de capacités qu'on peut acquérir après une formation (Foucher, 2010a; Laflamme 1999; Rivard et Lauzier, 2013) : a) les *savoirs* ou les *savoirs théoriques* : ce sont les connaissances acquises par des cours, des lectures etc. b) les *savoir-faire* sont les habiletés qu'une personne développe afin d'accomplir une activité quelconque. Les habiletés découlent des procédures établies, de méthodes ou techniques enseignées; c) les *savoir-être* désignent les attitudes nécessaires au bon fonctionnement d'une personne dans son travail. En pratique, tous ces savoirs doivent contribuer au développement de compétences d'une personne.

1.2.3 Les conditions de transfert

Les conditions de transfert incluent la généralisation des apprentissages au contexte de travail et l'application continue de ces apprentissages (Baldwin et Ford, 1988). La généralisation désigne la capacité d'appliquer les compétences apprises à des situations différentes de celles rencontrées durant la formation (Kraiger, 2002), alors que le maintien des apprentissages fait référence à l'utilisation continue des nouvelles compétences dans le temps, même en présence de contraintes liées au travail et même si les occasions de pratiquer sont limitées (Kraiger, 2002).

CHAPITRE II : LE SOUTIEN DU SUPERVISEUR : DÉTERMINANTS, COMPORTEMENTS ET CONSÉQUENCES

Le soutien du superviseur peut être défini comme étant « *le degré avec lequel les superviseurs renforcent et soutiennent l'utilisation au travail des nouvelles compétences acquises en formation* » [traduction libre] (Sookhai et Budworth, 2010, p. 260). Baldwin, Ford, et Naquin (2000) avaient défini le soutien du superviseur comme « *une participation active* », suggérant que pour favoriser le transfert, celui-ci doit s'impliquer et doit faire davantage que le simple fait d'indiquer l'importance de l'apprentissage à ses employés. Il ressort de ces deux définitions que le soutien du superviseur est un concept multidimensionnel qui peut englober différents types de comportements dont l'importance et les effets varient selon le stade du processus de formation.

Nous allons nous intéresser dans cette section, aux comportements et aux attitudes du superviseur par rapport au transfert et à leurs effets respectifs sur la performance et sur l'amélioration de la productivité des employés après la formation. En outre, nous allons particulièrement nous pencher sur les déterminants du soutien du superviseur puisque la majorité des recherches menées au sujet du transfert des apprentissages ont été moins claires sur les éléments et les circonstances qui font en sorte que les superviseurs agissent de manière à soutenir leurs employés après une formation. Notre principale préoccupation de recherche se situe donc dans le transfert des apprentissages effectué par les employés durant la phase post-formation et se concentre plus spécifiquement sur les déterminants du soutien offert par le superviseur à ces mêmes employés.

La théorie qui chapeaute, guide et influence notre réflexion sur les différentes composantes du soutien du superviseur – déterminants, comportement et conséquences –

est la théorie du soutien organisationnel perçu (SOP) (i.e. *Perceived Organizational Support* – POS) que nous allons exposer dans cette section. Cette théorie a le mérite d’offrir un cadre de référence qui permet de tisser simultanément le lien entre le soutien accordé par l’organisation aux superviseurs, les traitements que ces derniers accordent à leurs employés, notamment après une formation, et leurs effets respectifs sur ces mêmes employés.

2.1 Les déterminants du soutien du superviseur

À l’instar de certaines théories de leadership telle que celle des traits de personnalité, on peut présumer de prime à bord que les superviseurs peuvent eux aussi avoir des caractéristiques innées qui les rendent plus à même de soutenir leurs employés particulièrement après une formation. Néanmoins, il s’est avéré que les déterminants potentiels du soutien du superviseur, à savoir les facteurs qui le poussent à soutenir ses employés après une formation, étaient encore plus complexes que le simple fait de posséder certains traits ou certaines prédispositions favorables au soutien. Les déterminants du soutien du superviseur qui constituent l’objet de cette section, vont s’articuler autour de trois principaux déterminants: a) les caractéristiques des employés, b) les caractéristiques des superviseurs, et c) le contexte organisationnel.

2.1.1 Les caractéristiques des employés

L'affect positif.

À ce titre, certains auteurs ont montré que des aspects proximaux liés au trait de personnalité des employés pouvaient être responsables du traitement reçu par l'organisation, plus particulièrement du soutien obtenu du superviseur (Eisenberger et Stinglhamber, 2011). Ainsi, en influençant le comportement des employés, certains traits de personnalité peuvent être à l'origine de traitements favorables de l'organisation notamment du superviseur (Aquino et Griffeth, 1999). L'affect positif (i.e. sentiment d'épanouissement et de sécurité) par exemple peut être à l'origine de comportements amicaux qui peuvent contribuer à bâtir des relations constructives avec les autres notamment les collègues et le superviseur. Parallèlement à l'affect positif, l'agressivité résultant de l'affect négatif (i.e. peur de l'autre, anxiété) peut entraver le développement de relations constructives avec les autres particulièrement avec le superviseur (Eisenberger et Stinglhamber, 2011; Rhoades et Eisenberger, 2002).

L'aspect consciencieux.

Par ailleurs, d'autres dimensions de la personnalité de l'employé peuvent être liées au soutien perçu du superviseur en particulier l'aspect consciencieux. En d'autres termes, les employés consciencieux bénéficieraient de plus de soutien de leurs superviseurs comparativement aux autres employés. Les résultats de la recherche ne sont pas toujours unanimes quant aux effets positifs de ce trait de personnalité (Colquitt et al. 2000; Martocchio et Judge 1997; Chiaburu et Marinova, 2005; Fecteau et al. 1995). Néanmoins, l'aspect consciencieux caractérisant les employés compétents, auto-disciplinés et ordonnés

se trouve généralement à l'origine de hauts niveaux de performance particulièrement en situation de transfert, ce qui est de nature à favoriser en retour le soutien organisationnel et celui du superviseur.

Le côté agréable.

Le côté agréable de la personne qui l'amène à se comporter d'une façon complaisante, à démontrer un certain altruisme et à vouloir collaborer avec les autres, encourage aussi le superviseur à fournir du soutien après une formation (Eisenberger et Stinglhamber, 2011).

L'auto-efficacité des employés.

Sookhai et Budworth (2010), ajoutent aussi que les employés ayant un sentiment d'auto-efficacité développé, particulièrement à la suite d'une formation, sont plus susceptibles que les autres d'être soutenus et encouragés par leurs superviseurs. Ces mêmes auteurs ont expliqué cela par le fait que ce genre d'employés, lorsqu'ils sont de retour au travail, ont tendance à élaborer des plans et à entreprendre des actions qui sont liés à l'application de ce qu'ils ont appris. Les superviseurs qui remarquent ces comportements vont être tentés d'encourager ces employés à utiliser leurs nouvelles connaissances. Ford et al. (1992) ont de même montré que les employés obtenaient différentes occasions de pratiquer suite à une formation. Ces différences sont dues en partie à leur sentiment d'auto-efficacité et à leur capacité cognitive.

2.1.2 Les caractéristiques des superviseurs

La capacité à fournir du soutien.

Parallèlement à certains traits distinctifs de la personnalité des employés, certains auteurs soutiennent que les déterminants majeurs du soutien du superviseur sont relatifs à ses capacités de diriger, d'évaluer et de soutenir ses employés après une formation mais surtout à l'appui dont il bénéficie pour fournir du soutien qui est largement tributaire comme on va le démontrer du contexte organisationnel dans lequel il opère (Eisenberger et Stinglhamber, 2011; House, 1981). Afin de mieux soutenir leurs employés après une formation, les superviseurs en tant qu'agents de transfert efficaces doivent détenir les compétences managériales de base afin de pouvoir les appliquer au transfert des apprentissages. Ainsi, selon Bates (2003) pour optimiser le transfert des apprentissages, les superviseurs doivent entre autres savoir : a) prendre les initiatives adéquates pour résoudre les problèmes et améliorer les résultats; b) analyser les problèmes notamment ceux que les employés peuvent rencontrer lors de l'application de leurs apprentissages et identifier les relations de causes à effets afin de créer les solutions adéquates; c) bâtir des relations constructives avec leurs employés, en d'autres termes, les superviseurs devraient détenir certaines compétences inter-personnelles; d) mesurer et évaluer les résultats; e) connaître les règles de base pour donner un feedback constructif (la manière adéquate et le moment idéal pour donner du feed-back) aux employés notamment en ce qui concerne l'application de leurs nouvelles compétences après la formation; f) gérer efficacement les ressources afin d'atteindre les objectifs qui leur sont attribués; et g) faciliter les échanges et créer une ambiance de travail favorable au sein de leurs équipes.

La motivation à supporter et l'affect positif ou négatif.

La motivation à soutenir les employés et l'affect positif ou négatif du superviseur constituent d'autres caractéristiques qu'on a pu relever. Celles-ci sont intimement liées au soutien organisationnel accordé aux superviseurs afin de les amener à soutenir leurs employés, concept qu'on va définir et qu'on va largement expliquer tout au long de cette section (Machin, 2002).

2.1.3 Le contexte organisationnel

Politiques en matière de formation des superviseurs.

La majorité de ces compétences citées ci-dessus peuvent être acquises à travers la formation. Smith-Jentsch et al. (2001) appuient cette idée en suggérant que les superviseurs devraient être formés par leur organisation afin d'acquérir les compétences et les techniques qui leur permettent de mieux soutenir leurs employés notamment après une formation. Sookai et Budworth (2010) ont aussi mis l'accent sur la nécessité de former les superviseurs à travers une étude empirique réalisée sur 37 employés nouvellement recrutés devant participer à une formation sur l'audit qui constitue une obligation pour intégrer leur nouvel emploi. Les superviseurs de chacun des participants ont également pris part à l'étude. Les résultats de cette recherche ont révélé que les employés dont les superviseurs avaient suivi une formation en matière de soutien du transfert des apprentissages, percevaient un meilleur climat de transfert que les employés dont les superviseurs n'avaient pas été formés. La formation destinée aux superviseurs a consisté entre autres à leur faire connaître le contenu de la formation ainsi qu'à leur donner une meilleure idée des comportements attendus de la part des employés. Selon certains auteurs, les superviseurs

ainsi formés seront mieux outillés pour évaluer et donner du feedback à leurs employés qui pourront en retour se corriger et ajuster au fur et à mesure leurs comportements. Aussi, les superviseurs pourraient identifier plus facilement les occasions de pratiquer pour leurs employés (Wexley et Latham, 2002).

De ce fait, et en ce qui concerne les superviseurs, le déterminant majeur de leur comportement vis-à-vis de leurs employés après la formation demeure le contexte organisationnel, plus particulièrement le soutien organisationnel qu'ils reçoivent pour soutenir leurs employés et qui est de nature à influencer leur capacité mais aussi comme on va le voir, leur motivation à donner du soutien.

La théorie du soutien organisationnel perçu.

La théorie du SOP nous paraît être un cadre adéquat pour expliquer les antécédents et les effets du soutien organisationnel accordé aux superviseurs, notamment les mécanismes sous-jacents à la relation entre le soutien organisationnel et les comportements ainsi que les attitudes dont les superviseurs font preuve envers leurs employés. Initialement appliquée aux employés de niveaux inférieurs, cette théorie a été ensuite prolongée aux gestionnaires et aux superviseurs puisqu'il a été découvert que le soutien organisationnel perçu peut aussi se développer chez les employés appartenant aux niveaux hiérarchiques supérieurs (Eisenberger, Fasolo, et Davis-LaMastro, 1990; Wayne, Shore, et Liden, 1997). Ainsi, selon la théorie du SOP, lorsque les superviseurs et les autres employés perçoivent que l'organisation valorise leur contribution et se soucie de leur bien-être, ceux-ci en vertu de la norme de réciprocité seront plus enclins à ressentir un sentiment d'obligation à lui rendre la pareille, ont tendance souvent à faire preuve d'un plus grand engagement envers l'organisation, démontrent une meilleure performance au travail et commettent plus

fréquemment des comportements de citoyenneté organisationnelle (Rhoades et Eisenberger, 2002).

Par ailleurs, et toujours conformément à la théorie du SOP, les superviseurs tout comme les autres employés, récoltent diverses informations et forment leur propre opinion concernant le soutien organisationnel, et ce, à travers une variété d'expériences vécues au travail. Ces dernières incluent la qualité des traitements reçus lors du stade de la pré-embauche, la communication notamment celle émanant de la haute direction, l'équité, les politiques organisationnelles, les récompenses, les conditions de travail, le soutien du supérieur direct et la formation. Cette longue liste d'antécédents du soutien organisationnel perçu s'explique par le fait qu'il existe une multitude de moyens à la disposition de l'entreprise, les uns plus efficaces que les autres pour indiquer à ses employés qu'elle apprécie leur contribution et qu'elle se soucie de leur bien-être (Eisenberger et Stinglhamber, 2011)⁴.

Dans le contexte particulier du transfert des apprentissages, le soutien organisationnel envers les superviseurs peut se manifester par plus de soutien de la part des supérieurs directs (p.ex. appui, encouragement) et par la mise en place de formations qui aident les superviseurs à développer les habiletés nécessaires pour soutenir leurs employés après une formation. En retour, les superviseurs ainsi soutenus – en vertu de la norme de réciprocité définie précédemment – s'engageraient à soutenir leurs employés et à les aider

⁴ À titre d'exemple, Rhoades et Eisenberger (2002) ont démontré à travers leur méta-analyse que parmi les trois traitements majeurs accordés par l'organisation – équité, support du superviseur, récompenses et conditions de travail – l'équité était l'antécédent détenant la plus grande influence sur le POS.

à transférer leurs nouveaux apprentissages. Par conséquent, les employés qui bénéficient d'un meilleur soutien de la part de leurs superviseurs vont percevoir un soutien organisationnel élevé. En d'autres termes, le soutien organisationnel augmente lorsque les employés croient qu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs superviseurs et que ces derniers les soutiennent adéquatement (Eisenberger et Stinglhamber, 2011). Le soutien organisationnel tel qu'il est perçu par les employés est positivement lié à son tour à leur motivation à transférer (Chiaburu, Van Dam et Hutchins, 2010, $r = 0,34$; $p < 0,001$).

Certaines études empiriques ont appuyé ces propos et ont montré à ce titre que le soutien perçu par le superviseur contribuait fortement au soutien organisationnel perçu qui constitue un élément clé du transfert des apprentissages (Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski et Rhoades, 2002). Néanmoins, il existe peu de preuves empiriques concernant les facteurs qui sont à l'origine du soutien perçu par le superviseur (Shanock et Eisenberger, 2006). À ce sujet, certains auteurs ont attiré toutefois l'attention sur le fait qu'il était nécessaire de former les superviseurs pour les amener à mieux soutenir leur employés vu le lien existant entre le soutien perçu du superviseur et le soutien organisationnel perçu (Eisenberger et Stinglhamber, 2011; Smith-Jentsch et al. 2001; Sookai et Budworth, 2010).

La communication émanant des formateurs et des supérieurs immédiats (directs)

D'une façon générale, Baldwin et Ford (1988) soutiennent que les caractéristiques de l'environnement de travail influencent l'acquisition et le transfert des apprentissages. Autrement dit, le soutien organisationnel (comprenant le soutien des hauts dirigeants et celui de l'organisation) accordé aux superviseurs tout au long de la formation qui leur est accordée, va les motiver à acquérir, à appliquer et à maintenir l'utilisation de leur nouveaux

apprentissages qui consistent à soutenir leurs employés après une formation. Le soutien organisationnel avant la formation peut se concrétiser par des interventions ciblées afin d'augmenter la motivation des superviseurs à suivre la formation, qui constitue l'un des déterminants les plus importants de leurs apprentissages et de leurs comportements adoptés après la formation (Machin, 2002).

Ainsi, le fait de fournir aux employés d'une manière générale et aux superviseurs d'une manière particulière des informations sur le but, l'utilité et le contenu de la formation, constitue un exemple d'interventions susceptible d'augmenter leur motivation à apprendre (Machin, 2002), le degré de leurs apprentissages (Mathieu, Tannenbaum et Salas, 1992) et le transfert qui s'en suit. La motivation à apprendre des employés d'une façon générale et des superviseurs d'une façon particulière est selon certains auteurs directement et positivement liée au transfert des apprentissages (Fecteau et al., 1995). Dans cette perspective, la communication sous forme d'informations émanant des formateurs et des supérieurs directs qui indiquent aux superviseurs l'objectif de la formation en matière de soutien et dans quelle mesure celle-ci va contribuer à améliorer leur propre performance et la performance de leurs unités, s'avère d'une importance capitale et constitue un important déterminant de leur comportement suite à la formation (Machin, 2002). En d'autres termes, les superviseurs doivent clairement comprendre le lien entre le contenu de la formation et les résultats attendus. Sans ce lien, ils ne seront jamais motivés à apprendre comment conférer du soutien à leurs employés et encore moins à perdre du temps et de l'énergie à utiliser ce qu'ils ont appris afin de soutenir adéquatement leurs employés.

Politiques en matière d'évaluation et de récompense

D'après la théorie du SOP, lorsque les superviseurs s'attendent à ce qu'ils soient appuyés par l'organisation durant la période qui suit la formation, ces derniers seront plus enclins à investir des efforts dans la formation et par la suite dans l'application de ce qu'ils ont appris lors de ladite formation. Par exemple, le soutien organisationnel perçu augmente lorsque les superviseurs s'attendent à ce qu'ils soient généreusement récompensés pour les efforts qu'ils vont déployer en vue d'appliquer ce qu'ils ont appris (Eisenberger et Stinglhamber, 2011). Ainsi, la manière avec laquelle les superviseurs se comportent, notamment le soutien qu'ils accordent à leurs employés après que ceux-ci ont assisté à une formation, dépend dans une large mesure du soutien organisationnel qui leur est accordé.

Plus concrètement, le comportement des superviseurs dépend en partie des politiques et des pratiques mises en place en matière de ressources humaines qui traduisent les valeurs, la philosophie et les priorités des hauts dirigeants. Plus spécifiquement, les pratiques utilisées pour récompenser et pour évaluer les employés véhiculent l'importance que l'organisation accorde au transfert des apprentissages, ce qui va inciter les superviseurs à maintenir les comportements appris. À titre d'exemple, pour amener les superviseurs à soutenir leurs employés notamment après une formation, il faudrait les évaluer, entre autres, sur la base du soutien qu'ils accordent et pas simplement sur la base de la productivité de leurs employés ou celle de leur propre unité.

Le soutien social

Le soutien social constitue un autre élément du contexte organisationnel qui amène les superviseurs à aider leurs employés à appliquer leurs nouveaux apprentissages. À cet

effet, Facticeau et al. (1995) ont montré que le soutien social avait influencé favorablement la motivation à apprendre et le niveau de transfert de 927 gestionnaires et superviseurs ayant assisté à une formation destinée à améliorer leurs compétences managériales. Plus particulièrement, cette même étude a révélé que le soutien du superviseur direct était positivement lié à la motivation à apprendre tandis que le soutien provenant des subordonnés et des collègues était positivement lié au transfert des apprentissages. Ces résultats suggèrent que l'effet favorable de chaque source de soutien social dépend du stade du processus de formation mais confirme en même temps l'idée que le soutien social, quel qu'il soit, est nécessaire à chaque stade du processus de formation des superviseurs.

En somme, la théorie du soutien organisationnel perçu permet de mettre en relief certains déterminants qui expliquent pourquoi les superviseurs vont soutenir leurs employés après une formation, à savoir : a) lorsque l'organisation leur fournit l'occasion d'améliorer leurs compétences en matière de soutien et b) lorsque celle-ci leur fournit aussi le soutien dont ils ont besoin (avant et après la formation) pour appliquer ce qu'ils ont appris.

Les caractéristiques du travail du superviseur

Le soutien des superviseurs dépend de certaines caractéristiques liées à leur propre travail notamment le nombre d'employés qu'ils supervisent (House, 1981). L'application des principes et des notions en matière de soutien requiert le plus souvent une plus grande disponibilité de la part des superviseurs. Ceux-ci, sous le poids de leur charge de travail, des pressions et de leurs responsabilités quotidiennes, n'ont pas toujours l'opportunité, notamment le temps nécessaire, pour bien appliquer les principes appris. À titre d'exemple, les tâches de supervision notamment de soutien peuvent être plus facilement réalisées

lorsque le nombre des subordonnés ainsi que la nature de leur tâche favorisent ou du moins nécessitent leur participation dans la planification et l'organisation des différentes activités. Dans ce cas, le superviseur se trouve déchargé d'une grande partie de ses tâches et sera plus disponible pour soutenir ses employés après une formation. Cette recherche vise, entre autres, à apporter un éclairage nouveau sur ces quelques aspects et à mettre en relief le rôle de celles-ci dans le processus de transfert des apprentissages.

Tout au long de notre développement, nous avons surtout mis l'accent sur le contexte organisationnel et les actions mises en place pour former les superviseurs et les motiver à acquérir et à utiliser leurs compétences dans le but de mieux soutenir leurs employés une fois la formation terminée. Tel que présenté, les explications fournies par la théorie du SOP se sont surtout focalisées sur les actions conduites par l'organisation dans le but d'influencer la perception de soutien sans prendre en considération certaines variables dispositionnelles. Les tendances dispositionnelles telles avoir un affect positif ou négatif peuvent aussi entrer en ligne de compte pour influencer positivement ou négativement le POS en amenant les superviseurs à interpréter les traitements organisationnels reçus comme étant soit bienveillants soit malveillants (Rhoades et Eisenberger, 2002).

Bref, la théorie du SOP nous semble être un cadre de référence adéquat qui permet d'englober et de synthétiser la plupart des facteurs pouvant justifier l'étude des raisons menant les superviseurs à soutenir leurs employés, plus particulièrement après une formation.

2.2 Les comportements du superviseur après la formation

Nous avons passé en revue lors de la section précédente et en nous référant principalement à la théorie du SOP, les principaux facteurs qui poussent les superviseurs à soutenir leurs employés particulièrement lors de la phase post-formation. Il serait logique de poursuivre notre raisonnement en essayant d'identifier toujours en se basant sur la même théorie, les effets du soutien organisationnel, soient les comportements aussi bien positifs que négatifs que les superviseurs pourraient adopter vis-à-vis des employés qui visent à appliquer leurs nouveaux apprentissages.

En accord avec la théorie du SOP et la théorie de l'échange social (Blau, 1964; Homans, 1974)⁵, Tepper et Taylor (2003) ont fait valoir que les superviseurs qui sont traités équitablement par l'organisation ont tendance à lui rendre la pareille en traitant à leur tour favorablement leurs employés. En effet, au terme de leur étude réalisée au sein de la Garde Armée Nationale à laquelle ont participé respectivement 2042 soldats et 518 chefs militaires, ces auteurs ont conclu que la perception des superviseurs qu'ils sont traités équitablement par l'organisation est positivement liée aux traitements favorables qu'ils accordent à leurs employés ($r = 0,48$; $p < 0,01$). Ces traitements favorables accordés aux employés incluent, toujours d'après cette même étude, le soutien accordé aux employés dans les affectations et dans les situations difficiles, le fait de les aider à développer leurs compétences et le fait de leur témoigner du respect. Ces résultats ne font qu'appuyer les

⁵ Selon la théorie de l'échange social les individus entrent en relation avec les autres pour maximiser leur gain et minimiser leur perte. Cette théorie a été ensuite prolongée à la relation entre l'employé et l'organisation (Blau, 1964; Homans, 1974).

conclusions dégagées par d'autres études (Aryee, Chay et Chew, 1996; Motowidlo 1984) montrant une corrélation positive entre la satisfaction du superviseur et le traitement accordé à ses employés et ne font que confirmer la théorie du soutien organisationnel qui stipule que les superviseurs ayant un haut soutien organisationnel perçu sont plus susceptibles de traiter favorablement leurs employés.

D'une façon générale et conformément à la théorie du soutien organisationnel, ces traitements favorables accordés aux employés et qui découlent du soutien organisationnel accordé aux superviseurs, incluent essentiellement l'instauration de la communication dans les deux sens, plus particulièrement la communication de la nature discrétionnaire des comportements favorables et de la nature involontaire des comportements défavorables, les récompenses attribuées pour des performances ou des réalisations exceptionnelles, le soutien notamment émotionnel accordé durant les périodes de stress, la sécurité d'emploi, les occasions de développement et l'équité dans les procédures de distribution des ressources (Eisenberger et Stinglhamber, 2011).

Dans la situation particulière au transfert des apprentissages, les superviseurs qui perçoivent un soutien organisationnel ont tendance à soutenir à leur tour leurs propres employés en leur accordant les ressources nécessaires, particulièrement le temps, les équipements et des tâches ou des projets en lien avec ce qu'ils ont appris en formation. Attribuer ces ressources à l'employé un fois de retour au travail, constitue ce qu'on appelle aujourd'hui le fait de fournir des occasions de mise en pratique des nouveaux apprentissages (Baldwin et Ford, 1988; Grossman et Salas, 2011; Laroche et Haccoun, 1999; Lim et Johnson, 2002).

Par ailleurs, et comme déjà mentionné, les superviseurs peuvent soutenir leurs employés durant les périodes de stress particulièrement lors de la période post-formation en les encourageant, en démontrant de l'empathie face aux difficultés qu'ils éprouvent dans le transfert de leurs nouveaux acquis et en leur montrant qu'ils ont confiance en leur capacité d'appliquer correctement leur nouveaux apprentissages (Eisenberger et Stinglhamber, 2011). Ce type de soutien de nature morale plutôt que matérielle a été considéré par certaines études comme favorisant le transfert des apprentissages (Baldwin et Ford 1988, Grossman et Salas, 2011; Sookhai et Budworth, 2010). Aussi, les superviseurs soutenus par leur organisation sont-ils susceptibles de fixer conjointement avec leurs employés des objectifs raisonnables liés à l'application de leurs compétences. Ces objectifs liés au transfert, serviront de base aux discussions de suivi avec les employés, éléments favorisant le transfert suite à une formation (Bunker et Winjinberg, 1985; Cromwell et Kolb, 2004; Ford et Noe, 1987; Garavaglia, 1993; Karl, O'Leary-Kelly et Martocchio 1993). Enfin, les superviseurs peuvent soutenir leurs employés en récompensant ceux qui appliquent convenablement les compétences acquises après la formation.

Nous avons décrit sommairement les comportements favorables que les superviseurs pourraient adopter pour faciliter le transfert des apprentissages de leurs employés. Ces comportements suscitant le transfert des apprentissages découlent du soutien que les superviseurs reçoivent de leur organisation. Cette constatation suscite l'idée que si les superviseurs ne se sentent pas soutenus à leur tour par l'organisation, ces derniers seront moins enclins à fournir du soutien à leurs employés notamment lors d'une phase aussi critique que celle qui suit la formation. De ce fait et par analogie, on pourrait déduire

qu'en réaction au manque ou à l'absence de soutien organisationnel les superviseurs ne vont pas fournir les ressources (p.ex. le temps, les informations et les équipements) dont les employés auront besoin pour appliquer leurs nouveaux acquis, ne vont pas les soutenir et les encourager dans les situations difficiles et ne vont pas prendre l'initiative de récompenser ceux qui appliquent correctement les compétences apprises lors de la formation.

2.3 Les effets du soutien du superviseur sur les employés

Ayant identifié dans le cadre de la théorie du SOP, les facteurs à l'origine du soutien du superviseur et les comportements qui en découlent, il serait pertinent d'identifier lors de cette section l'effet du soutien du superviseur sur les attitudes et les comportements des employés notamment après une formation. Les superviseurs jouent un rôle crucial à titre de représentants de l'organisation. Ils ont le devoir de diriger et d'évaluer le rendement des travailleurs et d'en faire part à la haute direction. C'est pour cette raison que les employés considèrent l'attitude positive ou négative du superviseur à leur égard comme un indicateur du niveau du soutien organisationnel obtenu. Beaucoup d'études ont d'ailleurs montré que le soutien du superviseur était positivement associé au soutien organisationnel perçu (Eisenberger, et al. 2002; Kottke et Sharafinski, 1988; Malatesta, 1995; Rhoades et al., 2001; Stinglhamber et Vandenberghe, 2003; Yoon, Han, et Seo, 1996; Yoon et Lim, 1999). Ainsi, on s'attend à ce que les différents types de soutien que nous avons décrits et que le superviseur est susceptible d'accorder à la suite d'une formation, contribuent à augmenter le soutien perçu du superviseur et par voie de conséquence à augmenter le soutien organisationnel perçu (Shanock et Eisenberger, 2006).

Trois processus psychologiques découlent immédiatement du soutien organisationnel perçu et expliquent son effet positif sur les attitudes et les comportements des employés. Tout d'abord, un employé qui perçoit un soutien de la part de son organisation se sentira redevable de lui retourner la faveur en contribuant à l'atteinte des buts et des objectifs organisationnels (clause de réciprocité). Ensuite, le soutien organisationnel perçu va aider l'employé à combler ses besoins socio-émotionnels en l'aidant notamment à satisfaire ses besoins émotionnels, d'estime de soi et d'affiliation. Finalement, selon la théorie du SOP, en plus du sentiment d'obligation qu'elle sous-tend (selon la théorie de l'échange sociale) implique que les employés s'attendent à ce que l'organisation récompense leurs contributions, ce qui les incite à fournir plus d'effort en faveur de l'atteinte des objectifs organisationnels (Eisenberger et Stinglhamber, 2011). Ces trois processus permettent de comprendre comment le SOP se trouve à l'origine d'attitudes positives au travail⁶, d'une meilleure performance (Mathieu et Zajac, 1990; Meyer et Allen, 1997; Mowday, Porter et Steers, 1982), d'une plus grande créativité (Eisenberger et al., 1990) et aussi à l'origine de comportements de citoyenneté organisationnelle.

Dans le contexte du transfert des apprentissages, le soutien accordé par le superviseur à ses employés qui peut prendre diverses formes, contribue fortement au soutien organisationnel perçu se trouvant à l'origine d'un plus grand engagement envers l'acquisition et le transfert des nouvelles compétences, qui constitue pour les employés une façon d'améliorer leur performance et une manière d'aider ainsi l'organisation à améliorer

⁶ Il s'agit des réactions affectives globales face au travail comme la satisfaction au travail et l'humeur positive mais aussi l'engagement organisationnel, l'engagement envers le travail (Eisenberger et Stinglhamber, 2011; Rhoades et Eisenberger, 2002) et la confiance organisationnelle (Guzzo et Noonan, 1994).

ses résultats (Shore, Barksdale et Shore, 1995). À cet effet, au terme d'une étude longitudinale élaborée sur un échantillon de 111 employés travaillant dans une grande organisation américaine, Chiaburu et al. (2010) ont montré que le SOP était significativement lié à l'auto-efficacité pré-formation ($r = 0,34; p < 0,001$) mais surtout et c'est ce qui nous intéresse dans la cadre de cette étude, à la motivation de transférer ($r = 0,16; p < 0,05$). Aussi, l'engagement organisationnel résultant du soutien organisationnel perçu implique-t-il une plus grande motivation à apprendre (Facteau et al., 1995, $r = 0,40; p < 0,05$; Tannenbaum, Mathieu, Salas et Cannon-Bowers, 1991, $r = 0,53; p < 0,01$) et à transférer vu que ces comportements sont consistants par rapport aux objectifs et à la mission de l'organisation.

D'une façon générale, les comportements et les attitudes des employés à l'égard de la formation sont largement tributaires du comportement du superviseur notamment durant la période qui suit la formation. Si les employés perçoivent un manque de soutien de la part du superviseur et donc de la part de l'organisation, cela risque d'affecter sérieusement le soutien organisationnel perçu et en même temps les attitudes qu'ils peuvent avoir envers l'organisation et le travail (engagement organisationnel, engagement envers le travail, satisfaction au travail, confiance envers l'organisation). Par conséquent, les employés seront moins motivés à transférer leur nouveaux apprentissages et il est peu probable qu'ils fassent des efforts pour appliquer ce qu'ils ont appris durant la formation.

2.4 Objectifs de la présente étude

Les trois sections précédentes nous ont permis d'élaborer un portrait global illustrant les différentes dimensions du soutien du superviseur et leurs composantes ainsi que les liens logiques censés exister entre lesdites dimensions (voir Figure 2). L'objectif

de la présente étude est de fournir des réponses aux trois questions suivantes : a) *Quels sont les déterminants à l'implication du superviseur dans le processus de transfert réalisé par ses subordonnés à l'issue de la formation ?* (questions 13 et 14 de la grille d'entretien) b) *Quels comportements peuvent poser les superviseurs pour soutenir leurs subordonnés à la suite d'une formation ?* (question 9 de la grille d'entretien) d) *Quelles répercussions peuvent avoir ces comportements de soutien sur le transfert des apprentissages réalisé par les employés une fois la formation terminée ?* (question 10 de la grille d'entretien) Ces réponses serviront à confronter les éléments relevés dans notre modèle de départ élaboré à partir de la théorie du SOP, à la réalité telle qu'elle est vécue par les acteurs concernés sur le terrain. Cette contre-validation viendra ainsi confirmer (totalement ou en partie) certaines des assertions discutées précédemment.

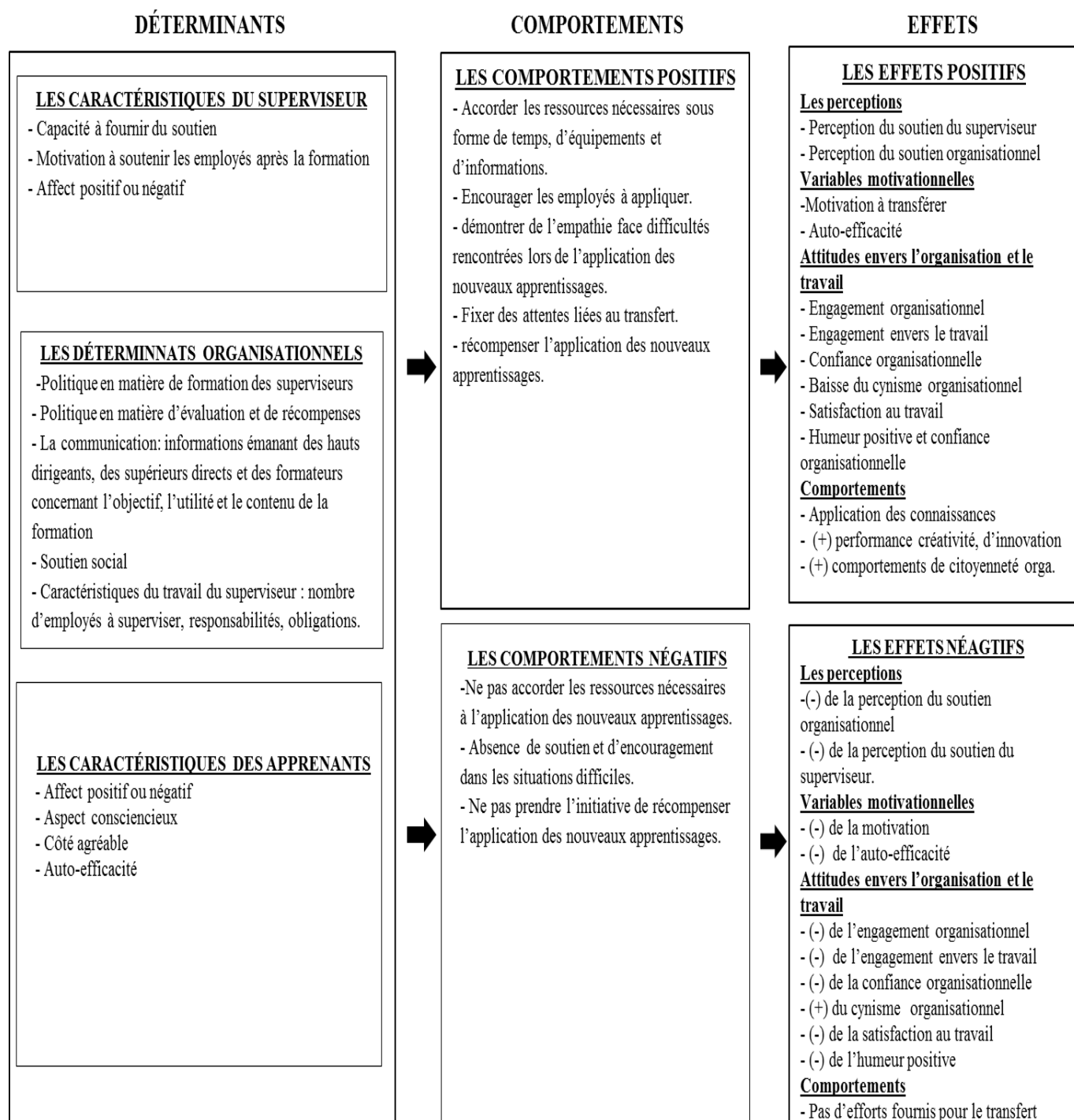


Figure 2. Modèle de synthèse du soutien du superviseur suite à la formation

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Les huit thèmes suivants font l'objet de cette présentation : a) le devis de recherche, b) la méthode de collecte de données utilisée, c) l'instrument utilisé pour recueillir les données à l'étude, d) le terrain d'observation, e) les participants, g) le déroulement des entrevues, f) la méthode d'analyse adoptée, et h) les considérations éthiques.

3.1 Devis de recherche

Compte tenu de la complexité du phénomène étudié à savoir le soutien du superviseur en contexte post-formatif, à propos duquel on doit prendre en considération non seulement les déterminants mais aussi les comportements et leurs répercussions sur les employés, il nous est apparu pertinent d'adopter une approche qualitative pour répondre à notre question de recherche. Dans notre cas de figure, la littérature scientifique n'a pas encore pu démontrer clairement les liens existant entre les différentes dimensions du soutien du superviseur dans un tel contexte. À titre d'exemple, il est difficile de savoir quels sont parmi les déterminants du soutien du superviseur qu'on a pu identifier ceux qui expliquent le plus le comportement du superviseur à l'égard de ses employés à l'issue d'une formation. Tous ces arguments justifient l'approche que nous avons adoptée pour notre étude.

3.2 La méthode de collecte de données utilisée

Pour accéder à ces dimensions complexes du soutien du superviseur et afin de saisir le sens que les employés donnent à une expérience aussi particulière et difficile que celle relative au transfert des apprentissages, nous avons procédé à des entrevues-semi structurées. En effet, cette méthode de collecte de données permet d'entrer en contact direct

et personnel avec le participant et l'amène à effectuer une description riche de son expérience (Savoie-Zajc, 2003). En d'autres termes, le participant se trouve en mesure de clarifier ses opinions, ses sentiments, ses croyances à propos d'un phénomène donné, ce qui coïncide parfaitement avec les finalités de cette étude.

3.3 Instrument : description de la grille d'entrevue

D'une manière générale, les questions de la grille utilisée ont été formulées de façon à permettre aux participants de clarifier leurs opinions, leurs sentiments et leurs perceptions à propos de cette phase critique de transfert des apprentissages. Afin d'atteindre ces objectifs les questions posées aux participants possédaient des caractéristiques communes : elles sont ouvertes, neutres et pertinentes.

Prenons à titre d'illustration la question « *Selon vous, qu'est-ce qui fait en sorte que vous transférez davantage lorsque ces comportements sont présents ?* ». Cette question peut être qualifiée d'ouverte car elle n'amène pas le participant à se limiter à répondre par un « oui » ou par un « non ». Au contraire celle-ci l'amène à s'étaler en exprimant librement ses sentiments, ses croyances à propos de l'objet de l'étude. Par ailleurs, la question « *Est-il important (voire pertinent), selon vous, que votre superviseur immédiat s'implique dans le processus qui vous mène à transférer vos nouveaux apprentissages suite à une formation ? Comment voyez-vous ce rôle ?* » est visiblement une question neutre car elle évite de refléter ou de souffler d'avance les jugements ou les propres opinions du chercheur et laisse le champ libre au participant de refléter les siennes. Enfin, certaines questions peuvent être qualifiées de pertinentes : ce sont les questions de clarification de sens, les questions de

vérification de la compréhension ou simplement des reformulations de réponses. Exemple :
si je comprends bien vous transférez d'avantage parce que vous ?

Globalement, les questions de notre grille d'entrevue (voir détails en annexe B) qui a été élaborée en deux versions (française et anglaise) se regroupent autour de six principaux thèmes, à savoir : a) les caractéristiques de base des participants, b) les attentes respectives des superviseurs et des employés suite à la formation, c) l'habilitation au transfert des apprentissages (p.ex. l'importance que les employés accordent à l'implication de leur superviseur en général ainsi que son degré d'implication actuelle dans le processus de transfert), d) l'identification des comportements favorables au transfert (p.ex. il s'agit d'amener les participants à donner des exemples d'actions favorables au transfert émises par le superviseur et de décrire ce qui les a amenés à transférer), e) l'identification des comportements nuisibles au transfert et f) les obstacles (ou pistes de solution pour les contourner) à l'implication du superviseur dans le processus de transfert. Il convient aussi de signaler que les questions ont été organisées de façon logique allant du général au spécifique. À titre d'exemple, les questions de clarification de sentiments (i.e. question demandant aux participants ce qui les amène à transférer davantage lorsqu'ils sont face à des comportements positifs du superviseur) sont introduites en prolongement des questions de description d'expérience (i.e. question demandant aux employés de fournir des exemples de comportements positifs du superviseur).

3.4 Critères d'inclusion et méthodes d'approche des sources de données

Tout d'abord et avant de procéder à la sélection de nos participants, il nous fallait identifier au préalable le terrain d'observation en s'assurant que celui-ci soit apte à répondre à notre problématique. Pour cela, nous avons fixé des critères de sélection

généraux afin de pouvoir identifier les endroits où nous pouvons trouver les participants les plus susceptibles de nous livrer les informations dont nous avons besoin. Les critères de sélection que nous avons mis en place pour choisir nos participants étaient : a) les participants devaient nécessairement avoir un superviseur immédiat et b) les participants devaient avoir suivi minimalement une formation liée à leur emploi au cours de la dernière année.

Il faut reconnaître au passage que les personnes correspondant à ces critères sont relativement faciles à retrouver. En se basant sur ces critères préétablis, nous avons envisagé de recruter nos participants dans les organismes œuvrant dans la fonction publique vu qu'elle constitue le plus grand employeur de la région et aussi parce que ce genre d'organismes nous est relativement accessible. D'autre part et pour des raisons pratiques qui nous semblaient évidentes, nous avons aussi choisi de faire appel aux employés d'une université de la région à savoir l'ensemble des employés du groupe professionnel, le personnel de soutien et le personnel administratif travaillant au sein de cette institution. En somme, l'échantillon choisi pour mener à bien cette recherche est un échantillon de convenance car nous l'avons choisi pour des raisons pratiques d'accessibilité aux participants à cette recherche.

Après avoir choisi successivement notre terrain d'observation et identifié les principales caractéristiques de nos participants, il nous fallait réfléchir à l'approche que nous allons adopter pour aborder nos sources de données. Dans le choix de l'approche des sources de données, le chercheur se trouve généralement confronté au dilemme suivant : doit-il emprunter une approche «dissimulée» qui le conduira à adopter une investigation masquant ses objectifs de recherche ou bien doit-il au contraire opter pour une approche

«ouverte», ne cachant pas ses objectifs aux sujets-sources (Baumard, et al., 2003). Sachant que ces deux approches présentent chacune des avantages et des inconvénients, nous avons choisi d'opter en définitif et après un certain temps de réflexion d'adopter une approche «ouverte». Nous avons choisi cette approche car nous avons été surtout motivés par des considérations d'ordre éthique en pensant à l'instar de certains auteurs que la gestion des méthodes d'approche des sources de données primaires implique une certaine transparence dès lors que les données sont collectées de façon «ouverte» c'est-à-dire au su des sujets (Baumard, et al., 2003).

Conformément à l'approche choisie, nous avons réalisé une présentation au sein de l'École de la Fonction Publique du Canada à laquelle ont assisté environ une vingtaine de cadres et ce dans le double objectif de motiver les participants potentiels à prendre part à l'étude et de les informer de nos objectifs de recherche. Par ailleurs, nous avons adopté la technique du parrainage pour amener les employés de l'université à participer à notre étude. Cette technique a d'abord le mérite de favoriser la réalisation de gains considérables en termes de temps. Cette technique permet aussi au chercheur grâce à la coopération d'un «allié» ou d'un «sponsor» de s'imposer aux sujets de l'étude et de bâtir avec eux une relation de confiance qui constitue la clé d'accès aux données (Baumard, et al., 2003). De ce fait, nous avons appliqué cette technique en obtenant l'appui et la coopération du directeur de l'université en question qui a d'abord lancé un premier appel à l'ensemble des superviseurs les incitant à libérer leurs employés pour une durée approximative de 40mn afin que ces derniers puissent assister aux entretiens. Par la suite un deuxième appel a été lancé par voie électronique à l'ensemble des employés de cette université les invitant à participer sur une base volontaire à l'étude. Cet appel a été accompagné d'une lettre de

participation spécifiant les objectifs de notre recherche et la durée de l'entrevue, d'un formulaire de consentement, et d'une grille d'entrevue. Ces démarches ont été suivies par des contacts personnalisés par téléphones rappelant l'objet de la recherche aux candidats potentiels et visant à obtenir leur accord sur leur participation à la recherche et à fixer ensuite un rendez-vous pour une éventuelle entrevue.

3.5 Participants

Trente (30) participants ont pris part à cette étude (francophone et anglophone). Leur âge variait de 27 à 56 ans ($M = 42,93$; $ET = 8,79$). L'échantillon est constitué de 8 hommes (26%) et de 22 femmes (73%). Dans l'ensemble, les expériences de travail portaient sur des fonctions diverses (conseillers, gestionnaires, techniciens, superviseurs, psychologues) et variaient de 3,5 mois à 23 ans ($M = 4,93$; $ET = 4,89$) dans le poste actuel et de 3 mois à 27 ans ($M = 7,28$; $ET = 7,74$) dans l'organisation⁷.

Concernant le type de formations accordées, les participants ont reçu des formations spécifiques à leur travail (p.ex. gestion administrative, gestion de projets, gestion du temps, communication écrite et orale, planification en ressources humaines; comptabilité, fiscalité; négociation collective); des formations destinées à développer leur compétences techniques (p.ex. Word, Excel, logiciel SAP) ou leur compétences sociales (p.ex.

⁷ Quatre (4) participants ont été retirés de l'échantillon parce qu'ils n'étaient pas en mesure d'offrir des réponses valables et satisfaisantes à certaines de nos questions. En particulier, on a constaté que l'un de ces quatre participants était incapable de répondre à la majorité de nos questions vu qu'il était uniquement salarié affecté à des remplacements. De ce fait et de par son statut cet employé n'a pas de superviseur permanent et n'a pas par conséquent développé d'attentes particulières après une formation.

leadership, gestion du stress, harcèlement en milieu de travail, réseautage, intelligence émotionnelle) ainsi que des formations diverses (p.ex. la rédaction).

3.6 Déroulement de l'entrevue

Avant de démarrer l'entrevue proprement dite, nous avons jugé pertinent de prévoir une période d'ouverture à l'entrevue afin de briser la glace et de commencer à établir cette relation de confiance avec le participant. À ces fins, nous avons débuté l'entrevue par un bref rappel de nos objectifs de recherche. Par ailleurs, nous avons tenté de mettre à l'aise le participant en lui indiquant qu'il n'y avait pas en soi de bonnes ou de mauvaises réponses et que notre objectif consistait essentiellement à recueillir ses impressions et ses perceptions concernant notre objet de recherche. Nous avons en outre pris la précaution durant cette phase de mettre en avant l'aspect confidentiel de notre recueil de données. La participant a ensuite signé un formulaire de consentement (voir annexe D) attestant sa parfaite compréhension des renseignements relatifs à sa participation et signifiant sa libre participation à cette étude.

Tout au long de l'entrevue, nous avons misé sur la flexibilité qui constitue un élément clé de succès de la collecte de données par entretien (Baumard, Donada, Ibert, Xuereb, 2003). Ainsi, nous avons su adopter à certains moments une attitude de non directivité, laissant libre cours aux suggestions des participants et nous laissant emporter par la dynamique de la discussion. Parallèlement à cette attitude de non directivité, nous dû aussi réorienter et guider le répondant lorsque celui-ci avait tendance à s'éloigner de l'objet de notre question. De plus, nous avons reformulé certaines questions lorsque celles-ci ont été mal comprises par le répondant. Certaines techniques nous ont été aussi particulièrement utiles pour conduire nos entretiens comme la récapitulation des réponses

et l'utilisation de phrases de transition entre chaque thème afin d'amener la participant à faire le lien entre les différentes parties.

Finalement, il convient d'ajouter qu'on a pris soin de noter les principales idées dégagées le plus fidèlement possible et reprenant autant que cela nous est possible les propres mots des participants. L'entrevue arrivant à son terme, nous avons rappelé les éléments importants qui ont été discutés et nous avons pris soin de remercier le participant de sa coopération.

3.7 Procédure d'analyse de données

L'analyse de données s'est effectuée en deux grandes étapes : une première analyse exploratoire visant essentiellement à élaborer et à vérifier la consistance de notre grille d'analyse, une seconde étape de validation consistant à relever et à contre-valider l'ensemble des constats observés lors de la phase exploratoire d'analyse de données.

3.7.1 Analyse exploratoire

S'appuyant sur les principes et méthodologies de recherche pour l'analyse de données qualitatives (Bardin, 2003; Richards, 2005), cette première grande phase a visé cinq objectifs à atteindre respectivement en cinq étapes distinctes à savoir : 1- extraction des unités de sens, 2- repérage thématique, 3- catégorisation, 4- construction de la grille d'analyse et enfin 5- révision de la grille d'analyse.

Nous avons entamé cette première étape par une lecture en profondeur des réponses des participants afin de nous imprégner de leurs particularités et de saisir leur message apparent. Nous avons procédé ensuite à la segmentation en unités de sens des propos des

participants⁸. Une fois en présence de nos unités de sens, nous avons tenté dans cette seconde étape d'identifier le thème ou le message qu'elles reflétaient. Après avoir achevé le travail de repérage thématique sur l'intégralité des données collectées, nous avons procédé à des regroupements. Cette opération nous a permis d'amorcer la catégorisation, car elle vise la formulation de concepts suffisamment larges pour regrouper des thèmes apparentés. Une fois achevée, cette opération de catégorisation a débouché sur une solution préliminaire qui reflète d'une manière structurée l'ensemble des données recueillies. Afin de vérifier la pertinence des catégories identifiées (contenu, titres, définitions) et de nous assurer de la qualité du travail d'interprétation, nous avons eu recours à l'avis d'une tierce personne experte dans le domaine de la formation et du développement des ressources humaines. Les échanges, commentaires et explications qui ont eu lieu ont généré quelques ajustements à réaliser dans la structure de notre grille. Ainsi, certains jumelages ont été jugés nécessaires entre catégories présentant certaines similarités au niveau conceptuel. Nous avons aussi procédé par consensus à la précision de certaines définitions ou de certains titres de catégories afin que ces derniers reflètent plus adéquatement le contenu de la catégorie. Par ailleurs, nous avons aussi convenu de retirer certains constats et idées de la grille d'analyse compte tenu des faibles taux de fréquences généralement associés à ces constats. Plus précisément, nous avons convenu de retenir uniquement les dimensions comportant les idées émises par cinq répondants et plus⁹.

⁸ À noter que ces unités de sens à coder ont été de nature et de taille variables, parfois un mot, un groupe de mots, une phrase ou une idée.

⁹ Toutefois, quelques exceptions sont à relever. En effet, nous avons retenu certaines dimensions dans les effets ou les comportements malgré qu'elles aient été peu citées, soit parce qu'elles ont été évoquées dans la littérature sur le transfert des apprentissages ou dans d'autres domaines de la psychologie du travail, soit parce qu'elles ont une dimension qui leur est inverse, que nous avons décidé d'exploiter.

3.7.2 Validation de la solution préliminaire

Les opérations que nous avons convenu d'effectuer lors de la cinquième étape de notre analyse exploratoire, ont abouti à une nouvelle structure de présentation de nos catégories (différents regroupements, titres ou définitions). Nous les avons soumises encore une fois à la même tierce personne pour validation.

CHAPITRE IV : DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La présente section expose les principaux constats faits dans le cadre de cette étude. Les constats sont organisés en trois grandes parties : les déterminants, les comportements du superviseur et leurs effets sur les employés. Avant d'entamer cette partie nous avons jugé pertinent de rappeler nos trois questions de recherches : a) *Quels sont les déterminants à l'implication du superviseur dans le processus de transfert réalisé par ses subordonnés à l'issue de la formation ?* b) *Quels comportements peuvent poser les superviseurs pour soutenir leurs subordonnés à la suite d'une formation ?* c) *Quelles répercussions peuvent avoir ces comportements de soutien sur le transfert des apprentissages réalisé par les employés une fois la formation terminée ?*

4.1 Les déterminants du soutien du superviseur

Les principaux déterminants du soutien du superviseur que nous avons relevés se divisent en trois sous-catégories : a) les déterminants individuels, b) les déterminants organisationnels et c) les déterminants relationnels, qui désignent les dimensions dégagées à partir de l'analyse de données.

4.1.1 Les déterminants individuels du soutien du superviseur

Dans cette partie nous allons aborder les caractéristiques individuelles du superviseur qui font en sorte que ce dernier soutient ses employés après une formation. Ces caractéristiques sont surtout relatives à son style de gestion, ses compétences et habilités en matière de supervision, la perception de son propre rôle dans le transfert, la perception d'utilité de la formation et la motivation à fournir du soutien aux employés.

Le style de gestion du superviseur.

La très grande majorité de participants (93%, 28/30) a mentionné le style de gestion comme principal déterminant de l'implication du superviseur dans le transfert. Plus simplement, le style de gestion correspond « *à la manière dont un gestionnaire se comporte vis-à-vis de ses employés, au degré selon lequel il délègue son autorité, aux modes de pouvoir employés, et à son intérêt pour les relations humaines ou celui pour les tâches* » [traduction libre] (Kurfi, 2009; p.75).

Le style de gestion du superviseur, facteur pourtant abondamment cité par nos participants, ne figure pas parmi les déterminants du soutien du superviseur relevés dans les études consultées dans notre cadre théorique. Le style de gestion qui se dégage et vers lequel semble converger l'ensemble des propos des participants est le style axé sur les individus ou les relations humaines. À cet égard, les participants ont dressé, à travers les comportements qu'ils ont évoqués, le portrait d'un superviseur soucieux du bien-être et du développement des compétences de ses employés, ayant un style de gestion basé sur l'esprit d'équipe, la communication, la participation à la prise de décision, la délégation de pouvoir avec une attention particulière accordée au développement des compétences des employés afin de les préparer à de futurs postes de responsabilité.

Dans le contexte du transfert des apprentissages, un superviseur caractérisé par un tel style de gestion entend faire de la formation et du transfert ses priorités et les considérer comme des moyens incontournables pour assurer le développement et l'amélioration de la performance de ses employés, voire plus généralement de son équipe. La priorisation de la formation incitera le superviseur à s'impliquer très tôt dans le processus de formation notamment dès l'identification des besoins en formation, facteur qui le poussera

inévitablement à s'intéresser au transfert. Ainsi, à travers les discussions qui ont lieu avant la formation, le superviseur va engager : « *une discussion employé-superviseur sur la demande de la formation; une analyse du plan d'apprentissage (besoin en formation) Pour être sûr qu'on est dans le bon chemin et qu'on a choisi la bonne formation* » [participant 8]. À ce stade, les participants ont aussi souligné les effets sur la qualité du soutien lors du transfert, d'un superviseur qui mise sur la communication et la participation en veillant à ce que les responsabilités des deux parties soient fixées préalablement à la formation : « *before the training took place clarify the expectations of the employees, of the supervisor; have a discussion about each responsibilities and expectations; clear and open communication before, during and after training* » [participant 7].

Les compétences et habiletés à la supervision.

Les compétences et habiletés à la supervision ont été désignées comme déterminants au soutien du superviseur par 23% (7/30) des participants. Cette dimension désigne l'ensemble des compétences que le superviseur doit posséder pour assurer la gestion optimale de son équipe, en général et pour bien assister ses employés lors du transfert, en particulier. Sur ce plan, nos observations rejoignent celles de Bates (2003) qui sont de nature technique et interpersonnelle. Toutefois, les participants semblent indiquer que le superviseur doit posséder une troisième catégorie d'habiletés qui vient s'ajouter aux deux précédentes, soit celle ayant trait à l'organisation et la gestion du temps.

De façon générale et dans le contexte du transfert, les superviseurs doivent avoir des habiletés en matière de gestion d'une équipe de travail, qui leur permettront d'aborder la formation et le transfert avec une logique d'analyse et de résolution de problèmes. Plus particulièrement, pour pouvoir s'impliquer adéquatement dans le processus de transfert,

les superviseurs doivent disposer, entre autres, de compétences en matière de développement et de gestion de carrières¹⁰. Ce genre de compétences suppose que les superviseurs soient familiers avec les méthodes d'évaluation de la performance¹¹, notamment celles les plus utilisées débouchant idéalement sur un plan de développement professionnel ou sur un plan de carrière réalisé conjointement avec l'employé. Selon nos participants, grâce à ces méthodes, le superviseur sera plus susceptible de déceler les besoins en matière de compétences que les employés doivent combler grâce à la formation pour se conformer aux critères d'efficacité de leur service ou se préparer à franchir d'autres étapes dans leur carrière. Choisie selon une démarche rigoureuse, la formation aurait plus de chance de correspondre à des besoins réels et serait en adéquation avec les besoins individuels, voire organisationnels, facteur qui pousserait indirectement le superviseur à s'impliquer dans le transfert. Les éléments invoqués précédemment expliquent les raisons pour lesquelles les compétences en matière de développement et de gestion de carrière ont été identifiées par certains participants comme des obstacles à l'implication du superviseur. En effet et par analogie, lorsque les superviseurs ne maîtrisent pas les principales techniques d'évaluation de la performance, ils ne seront pas en mesure, dans la plupart des cas, de s'impliquer dans le choix de la formation à suivre. Par conséquent, celle-ci ne sera pas nécessairement en lien avec l'amélioration des performances de leur service (délai, qualité, quantité) et donc de leurs propres performances, ce qui ne va pas favoriser leur

¹⁰ Il en découle que « *des gestionnaires qui ne sont pas habilités dans le développement et la gestion de carrière, cela peut devenir un obstacle* » [participant 19] à une implication optimale dans le transfert.

¹¹ Par exemple l'analyse des indicateurs de performances, l'évaluation du rendement, l'évaluation des compétences et du potentiel des employés.

implication dans le transfert. En somme, ces compétences sont indirectement liées à la qualité du soutien du superviseur après la formation parce que ces dernières interviennent dans les premières phases du processus de formation mais ont tout de même une incidence sur le transfert.

En outre, conformément à ce que nous avons soulevé et afin de soutenir ses employés, le superviseur doit détenir des compétences interpersonnelles qui lui permettront de bâtir des relations constructives avec ces derniers tout au long du processus de formation, particulièrement lors du transfert (Bates, 2003). En effet et conformément aux données recueillies, le superviseur doit être en mesure d'engager et de diriger des discussions avec ses employés avant et surtout après la formation. Il doit aussi connaître les règles de base pour donner un feedback constructif¹². Enfin, ce dernier doit savoir comment s'y prendre pour encourager et reconnaître les efforts déployés dans l'application des nouveaux apprentissages, déterminant qui a aussi été repéré par certains auteurs (Sookhai et Budworth, 2010). En d'autres termes, le superviseur doit être capable de faciliter les échanges et de créer une ambiance de travail favorable à la communication et à la collaboration entre les employés.

Les participants à l'étude ont, par ailleurs, ajouté que le superviseur doit détenir des compétences en matière de gestion du temps, qui viennent appuyer ses autres compétences managériales et lui permettre indirectement d'améliorer la qualité de son soutien. À cet effet, plusieurs participants ont indiqué qu'un superviseur ayant de bonnes habiletés en

¹² Exemple la manière de donner un feedback notamment le ton et les mots utilisés, le moment choisi.

matière de gestion du temps aura plus de facilité à : a) planifier sa charge de travail dans le but de prévoir et de vérifier à l'avance ses disponibilités afin de connaître le moment où il sera le plus en mesure de soutenir ses employés après la formation; b) établir en conséquence un calendrier comportant des dates de formation en adéquation avec ses disponibilités c) établir ses priorités et gérer plus efficacement son temps au quotidien en concentrant ses énergies sur les tâches essentielles aux activités de développement de ses subordonnés. Ce que nous pouvons conclure, se résume au fait que le soutien fourni après une formation s'avère être une tâche complexe qui fait appel à plusieurs habiletés en même temps.

La perception détenue par le superviseur sur son rôle dans le processus de transfert.

16%, (5/30) des participants ont souligné l'idée selon laquelle il est crucial que le superviseur soit conscient de l'importance de son rôle dans le processus de transfert des apprentissages. À ce titre, nous avons constaté selon les réponses des participants que, dans certains cas, le superviseur ne réalise pas qu'il a un rôle important à jouer dans la réussite du transfert et qu'il ne croit pas à la nécessité de s'impliquer auprès de ses employés. Ce déterminant présente la particularité de ne pas avoir été relevé dans notre modèle de départ. Toutefois, en appliquant la théorie du SOP, on peut présumer que si les superviseurs sont évalués et récompensés selon le soutien accordé après une formation, ces derniers saisiront l'importance de leur rôle dans le transfert, facteur qui les poussera à s'impliquer et à maintenir leur nouveau comportement.

La perception d'utilité de la formation par le superviseur.

Selon 16%, (5/30) des participants, la perception qu'a le superviseur de la formation représente un déterminant de son soutien. Selon les participants le superviseur perçoit l'utilité de la formation lorsqu'il : a) pense que la formation est utile pour lui et pour le service et b) perçoit la valeur ajoutée que l'employé peut apporter à l'équipe suite à la formation. Il convient de souligner à ce niveau que ce déterminant ne figure pas dans notre modèle de départ parmi les caractéristiques du superviseur susceptibles de l'inciter à soutenir ses employés après une formation.

La motivation du superviseur à fournir du soutien après la formation.

La motivation à fournir du soutien par le superviseur suite à la formation a été citée uniquement par 13%, (4/30) des participants. Bien que mentionnée dans une moindre mesure, nous avons tenu à garder cette dimension vue que la motivation constitue un concept central dans la littérature traitant de la problématique du transfert des apprentissages (Axtell et al. 1997; Seyler et al. 1998). De façon générale, il est possible de définir la motivation comme « *le degré avec lequel une personne persiste dans ses efforts en vue d'atteindre un objectif qu'elle s'est fixé* » [traduction libre] (Saks et Haccoun, 2010, p.71).

La motivation à fournir du soutien après une formation est un processus qui peut être enclenché grâce à *une force motivationnelle intérieure* qui dépend des caractéristiques personnelles du superviseur, comme la volonté de fournir du soutien, le désir de satisfaire certains besoins et les traits de personnalité. Ce processus peut être aussi mis en branle par ce qu'on appelle *une force motivationnelle externe* qui dépend de la situation, comme la nature et les exigences du travail (p.ex. nombre d'employés à superviser, exigences psychologiques du travail) et plus généralement, du soutien organisationnel accordé au

superviseur (p.ex. formation, communication aux superviseurs des objectifs et de l'utilité de la formation en matière de soutien) qu'on a déjà exposé dans le cadre de la théorie du SOP.

Dans ce cadre, il apparaît à la suite des propos des participants que la même source de motivation (p.ex. la nature et les exigences du travail) peut sublimer le superviseur à fournir du soutien mais peut aussi, si elle n'est pas appropriée, réduire sa volonté à s'investir dans le processus de transfert. Tout cela débouche sur le constat qu'indépendamment de sa source, la motivation à supporter les employés après une formation, constitue l'énergie motrice du déclenchement du comportement de soutien du superviseur. De ce fait, l'aspect motivationnel constitue un élément à prendre en considération dans l'analyse des déterminants du soutien du superviseur.

4.1.2 Les déterminants organisationnels du soutien du superviseur

Les exigences relatives au travail du superviseur.

D'après deux tiers (66%, 20/30) des participants, les exigences relatives au travail du superviseur représentent un déterminant majeur du soutien du superviseur au processus de transfert. D'une façon générale, les exigences du travail désignent les responsabilités liées au travail du superviseur (p ex. nombre d'employés à superviser et charge de travail du superviseur) et les conditions dans lesquelles celles-ci sont exécutées (ex. pressions, délais), qui l'empêchent le plus souvent de disposer de suffisamment de temps pour s'impliquer. House (1981) a déjà considéré ces facteurs relatifs aux exigences du travail du superviseur comme des éléments pouvant être à l'origine de son implication auprès de ses employés. Toutefois, nos résultats révèlent aussi que les changements organisationnels (ex.

révision des processus de travail; nouveaux employés, etc.) qui font maintenant partie du quotidien des organisations, viennent se greffer aux exigences traditionnelles du travail du superviseur et l'empêchent de s'impliquer adéquatement dans le transfert.

La mise en place d'une culture d'apprentissage.

La culture organisationnelle a été citée par 53% (16/30) des participants, comme un facteur favorisant l'implication des superviseurs. La culture organisationnelle constitue « *l'ensemble des postulats de base inventés, découverts ou développés par le groupe en résolvant les problèmes d'adaptation externe et d'intégration interne* » [traduction libre] (Schein, 1984, p.3). Par ailleurs, la culture d'apprentissage, dans la mesure où elle caractérise un environnement dans lequel les membres valorisent l'acquisition et l'application de nouvelles compétences, a été considérée comme faisant partie de la culture organisationnelle (Schein, 1985). Dans une organisation ayant une culture d'apprentissage bien établie, l'acquisition de connaissances se trouve favorisée par la communication et les interactions sociales ou par ce qu'on appelle, dans un sens plus large, la collaboration. La collaboration, cette situation où deux ou plusieurs personnes travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun, est caractérisée par une communication (échanges de connaissances, de feedback et d'informations sur les rôles et les tâches) doublée d'une certaine synchronisation entre les membres d'une équipe (réaliser les tâches à temps et en accord avec la réalisation des tâches des autres membres) (Chiocchio, Grenier, O'Neill, Savaria, et Willms, 2012).

Questionnés sur les facteurs pouvant influencer l'implication du superviseur, les participants semblent construire l'image d'un environnement de travail caractérisé par une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage. Un tel environnement est caractérisé par

« *la valorisation de la formation au sein de l'organisation* » [participant 22] par les employés (particulièrement les superviseurs) et par « *une philosophie en termes de ressources humaines axée sur l'importance de la formation* » [participant 22] transmise à l'ensemble des gestionnaires. Malgré le fait que la culture d'apprentissage en tant que telle n'a pas été considérée dans notre modèle comme déterminant du soutien du superviseur, nous avons pu identifier certaines de ses composantes grâce à la théorie du SOP. Cette théorie stipule que les pratiques en ressources humaines notamment celles en matière d'évaluation (p.ex. évaluation des employés sur la base de leur transfert et évaluation des superviseurs sur la base de leur soutien au transfert) traduisent la philosophie des dirigeants et l'importance accordée à la formation et au transfert.

En revanche, une telle culture ne doit pas être trop « *axée sur les résultats*», qui stigmatise le comportement où « *après la formation on veut toute de suite des résultats*» [participant 33]. Il s'agit, en d'autres termes, d'une organisation qui tolère tout de même les erreurs commises par les employés particulièrement durant la période de transfert (Lauzier et al., 2013). Elle requiert des superviseurs d'être plus indulgents avec les apprenants en leur laissant le temps de « *s'approprier et de transposer l'outil pour qu'il soit propre à l'établissement* » [participant 33]. De plus, il appert que la collaboration où « *la communication est encouragée (accepter de donner de la rétroaction, investir dans le succès de l'autre)* » [participant 29], a été jugée comme une valeur et un comportement devant être fortement encouragés afin d'amener les superviseurs à s'impliquer. En résumé, dans un tel contexte, les superviseurs seront amenés à s'impliquer dans le sens où ils seraient tentés d'user de leurs expériences pour s'investir dans le transfert.

Le manque de formation des superviseurs.

Les pratiques visant le développement des superviseurs font partie des déterminants du soutien du superviseur les plus invoqués par les participants (40%, 12/30). À cet égard, des répondants nous ont indiqué que, le plus souvent, « *il y a des employés qui sont propulsés dans le poste de gestionnaire sans être formés à diriger une équipe. De ce fait, ils souffrent d'un manque de connaissance en gestion du personnel* » [participant 3]. Confrontés aux réalités du terrain, ces derniers « *apprennent sur le tas comment être superviseurs au détriment des employés* » [participant 13]. Ces constats ont amené certains nombre de nos participants à suggérer de « *donner de la formation aux superviseurs sur les valeurs, la manière à faire pour susciter l'application de la formation* » [participant 18]. Pour un meilleur impact, ces formations devraient être accompagnées d'une sensibilisation à l'importance du rôle des superviseurs dans le processus de transfert des apprentissages.

Certains auteurs ont mis l'accent sur la nécessité de former les superviseurs pour qu'ils puissent mieux soutenir leurs employés après une formation (Smith-Jentsch et al. 2001; Sookai et Budworth 2010). Néanmoins, rares sont ceux qui se sont réellement penchés sur le contenu de la formation destinée aux superviseurs. Dans notre étude en revanche, divers types de formations ont été proposés par les participants, allant des « *ateliers (comment avoir des conversations sur la carrière); comprendre leur rôle dans le développement* » [participant 19], aux formations « *en évaluation des besoins de formation* », en passant par les formations « *à mieux donner du feedback et de la*

reconnaissance » [participant 10] et par des « *des cours de leadership, de psychologie des employés* » [participant 13].

La description des tâches, l'évaluation et la reconnaissance des superviseurs.

Selon 36% (11/30) des participants, certaines pratiques organisationnelles amènent les superviseurs à accorder plus d'intérêt à la formation, particulièrement au transfert des apprentissages. Dans cette perspective, certains participants ont proposé d'introduire dans la description des tâches du superviseur, des indications relatives au rôle à jouer dans le développement de ses employés¹³. Ces indications lui permettront de mieux apprivoiser ce rôle dans le sens où il saisira le caractère obligatoire du fait de soutenir les employés après une formation. Ces mêmes participants ont aussi souligné l'idée d'introduire « *un critère qui mesure à quel point les employés se sentent encadrés*» [participant 31] parmi les facteurs pris en considération lors de l'évaluation du rendement annuel des superviseurs. Enfin, il a été observé que diverses formes de reconnaissances notamment la « *reconnaissance de leur effort [des superviseurs] dans l'implication de leur employé* » [participant 29] avaient été jugées bénéfiques pour pousser les superviseurs à s'investir dans le transfert. Ces différentes suggestions nous amènent à conclure qu'une description de tâches accompagnée d'une évaluation de rendement liée à un système de reconnaissance approprié, constituent un ensemble de mesures aptes à susciter la motivation des superviseurs. Les suggestions des participants coïncident avec ce que nous avons exposé

¹³ Dans la description des tâches figurent normalement les objectifs d'emploi ainsi que les responsabilités et les tâches d'un employé particulièrement du superviseur.

dans le cadre de la théorie du SOP, selon laquelle le comportement des superviseurs est façonné par les politiques et les pratiques de gestion des ressources humaines.

La disponibilité des ressources humaines, financières et matérielles.

La disponibilité des ressources humaines, financières et matérielles de l'organisation a été soulevée par 36% (11/30) des participants comme facteur facilitant l'implication du superviseur dans le processus de transfert des apprentissages.¹⁴ Plus concrètement, il s'agit, notamment, de doter le superviseur de suffisamment de ressources financières pour lui permettre de lancer des projets en lien avec ce qui a été enseigné en formation. Il s'agit aussi de mettre à sa disposition les moyens de communication et les outils les plus efficaces (p.ex. intranet, vidéo conférence, processus) dans le but de lui faciliter le suivi du transfert auprès de ses employés. Il s'agit ici d'un déterminant relativement nouveau auquel on n'a pas fait allusion dans notre modèle de départ, pourtant ce facteur a été relevé par une partie importante des participants.

4.1.3 Les déterminants relationnels

4.1.3.1 La qualité de la relation superviseur/supervisé

La qualité de la relation du superviseur avec son employé est citée, par 13%, (4/30) des participants, comme facteur à l'origine du soutien du superviseur après une formation.

¹⁴ Il s'agit essentiellement du personnel, budget, moyens de communication, outils pour le suivi des progrès et dans certains cas des personnes ressources (collègues plus expérimentés, formateurs).

Nous avons gardé cette dimension malgré qu'elle ait été évoquée par moins de 5 participants en raison de son importance. Certaines recherches ont montré à ce titre que les sentiments et les perceptions du supérieur hiérarchique influençaient la qualité de sa relation avec ses subordonnés (Dienesch et Liden, 1986; Ford, Quinones, Sego et Sorra, 1992; Gerstner et Day, 1997; Graen et Scandura, 1987). Plus particulièrement, le fait que le superviseur perçoive le côté agréable de son subordonné, voit ses compétences et apprécie son potentiel influence la qualité du soutien qu'il offre à ce subordonné (Ford, Quinones, Sego et Sorra, 1992). Ajoutons que la variété des expériences professionnelles et de vie peut influencer la motivation, l'identité, la personnalité et les compétences sociales du superviseur, et indirectement améliorer la qualité de sa relation avec ses subordonnés (Paustian-Underdahl, Shanock, Rogelberg, Scott, Justice et Altman, 2013). Au même titre que ces auteurs, les participants ont indiqué que la qualité de la relation entre le superviseur et son employé qui dépend de plusieurs aspects, peut influencer positivement ou négativement la volonté du superviseur à fournir du soutien durant la période de transfert.

4.1.3.2 La qualité de la relation du superviseur avec son propre supérieur

La qualité de la relation du superviseur avec son supérieur direct est invoquée par 10% des participants (3/30) comme facteur influençant le soutien accordé au transfert des apprentissages. Selon la théorie du SOP, le soutien que les superviseurs reçoivent de leurs

supérieurs est interprété comme « *une implication de l'organisation à leur égard* », ce qui les pousse à vouloir s'engager dans le transfert (norme de réciprocité)¹⁵.

Le tableau 1 à l'annexe F, présente un résumé des déterminants du soutien du superviseur invoqués dans la présente section. En résumé, le style de gestion du superviseur ainsi que ses compétences et habiletés figurent parmi les caractéristiques du superviseur les plus citées en tant que déterminants de son soutien à ses employés après la formation. Par ailleurs, les exigences du travail du superviseur, la culture d'apprentissage, la formation accordée aux superviseurs, sans oublier les pratiques en matière de description de tâches, d'évaluation et de reconnaissance représentent les déterminants organisationnels les plus évoqués par les participants. Enfin, les déterminants de nature relationnelle forment une nouvelle catégorie de déterminants qui émerge à partir de l'analyse des propos des participants. Dans l'ensemble, on constate que certains déterminants ont été déjà relevés dans notre modèle de départ comme les compétences du superviseur, sa motivation à fournir du soutien aux employés et d'autres déterminants organisationnels comme les exigences du travail du superviseur, la formation ou les pratiques en matière d'évaluation et de reconnaissance. En revanche, d'autres déterminants comme le style de gestion du superviseur et la culture d'apprentissage constituent des ajouts par rapport à notre modèle initial qui sont intéressants à mentionner. Ces nouveaux éléments nous aident à mieux comprendre ce qui pousse les superviseurs à soutenir leurs employés après une formation.

¹⁵ Aussi un manque d'appui vis-à-vis du superviseur peut constituer un frein au transfert : « *Sa propre relation avec son superviseur (soutien organisationnel du superviseur); il n'a pas l'appui ou l'approbation de s'impliquer de son propre superviseur* » [participant29].

4.2 Les comportements de soutien du superviseur dans le processus de transfert

Nous allons exposer dans cette section les comportements du superviseur qui permettent de susciter des effets positifs chez les employés et de favoriser le transfert.

4.2.1 *Discute avec l'employé à son retour de formation*

Le fait de discuter avec l'employé à son retour de formation a été évoqué par 66% (20/30) des participants. Certains auteurs ont mis l'accent sur l'effet bénéfique des discussions après la formation sur le transfert sans pour autant signaler les sujets qui sont abordés lors de ces discussions (Lim et Johnson, 2002; Weiss, Huczynski et Lewis, 1980). Par contre, d'autres auteurs ont seulement cité certains sujets abordés lors des discussions après la formation (Bates, Holton et Seyler, 2000; Gregoire, Propp et Poertner, 1998)¹⁶.

En examinant les réponses des participants, il appert que cette dimension comporte deux volets à aborder simultanément avec l'employé, un rétrospectif et un prospectif. L'aspect rétrospectif consiste à discuter avec l'employé une fois de retour au travail et ce, en le questionnant sur la formation suivie. En d'autres termes, il s'agit pour le superviseur de poser des questions sur les différents aspects de la formation que l'employé vient de recevoir. Ces questions consistent, en premier lieu, à demander à l'employé son avis sur la formation. Il s'agit aussi, selon les participants, de poser des questions sur les conditions dans lesquelles s'est déroulée la formation, sur ce que l'employé a appris de la formation

¹⁶ Le superviseur peut rencontrer l'employé après la formation pour discuter des différentes façons d'appliquer ce qu'il a appris ou pour tenter de résoudre les problèmes rencontrés lors du transfert (Bates, Holton et Seyler, 2000). Il peut demander en outre à l'employé ce qu'il a appris de la formation suivie (Gregoire, Propp et Poertner, 1998).

et de demander si elle était dans l'ensemble profitable pour lui. L'aspect prospectif, quant à lui, caractérise le comportement du superviseur qui questionne l'employé sur ses intentions quant à la mise en application de ses nouveaux apprentissages et sur les options de mise en pratique envisagées. Ce comportement consiste en somme à discuter avec l'employé sur l'utilisation future de la formation¹⁷. Ainsi, le fait de demander à l'employé de l'information sur la formation et de discuter avec lui sur l'utilisation qu'il compte en faire, constitue un comportement important perçu comme facilitant le transfert¹⁸.

4.2.2 Fournit des occasions de mise en pratique

Le fait de fournir aux apprenants des occasions de mise en pratique à leur retour de formation a été relevé par 50% (15/30) des participants. Ce comportement a été déjà identifié dans les études sur le transfert comme une forme de soutien pouvant être accordé par le superviseur à ses employés à la suite d'une formation (Baldwin et Ford, 1988; Grossman et Salas, 2011; Laroche et Haccoun, 1999; Lim et Johnson, 2002). D'une façon générale, ce comportement désigne le fait de faciliter le transfert des nouveaux apprentissages en fournissant à l'employé l'occasion de pratiquer ce qu'il a appris en formation.

¹⁷ Ne pas questionner l'employé sur la formation constitue l'un des comportements d'un superviseur qui ne s'intéresse pas à la formation et au transfert.. 76%, (23/30) des participants ont considéré les comportements qui dénotent un manque d'intérêt pour la formation, à savoir le manque de questionnement et de suivi, le fait d'ignorer le sujet et de ne pas écouter les questions, l'absence d'attentes officielles vis-à-vis du transfert et le fait de démontrer un manque de connaissance du contenu de la formation, comme des exemples de comportements qui nuisent au transfert des apprentissages.

¹⁸ Inversement et selon les participants le manque de questionnement figure parmi les comportements qui freinent le transfert.

Plus spécifiquement, fournir des occasions de mise en pratique consiste à impliquer directement et surtout immédiatement après la formation l'employé dans des projets ou des tâches en lien avec ses nouveaux apprentissages. En d'autres termes, pour optimiser le transfert, il s'agit non seulement de fournir des tâches ou des projets en rapport avec la formation mais aussi de diminuer au maximum le délai entre la formation et l'attribution effective de ces tâches ou projets. « *S'assure que quand on revient de la formation, elle (le gestionnaire) a des travaux en rapport avec la formation pour mettre en pratique immédiatement ce qu'on a appris; elle nous donne beaucoup de support technique (logiciel)* » [participant 8]. Fournir des occasions de mise en pratique requiert en outre de « *donner du temps* » [participant 20] à l'employé pour pratiquer ce qu'il a appris en le libérant et en allégeant sa charge de travail. Enfin, fournir des occasions de mise en pratique va de pair avec le fait de mettre à la disposition de l'employé le matériel utilisé en formation et dont celui-ci a besoin pour appliquer ses nouveaux apprentissages¹⁹. En résumé, accorder des occasions de mise en pratique avec tout ce que cela comporte de projets, de tâches, de temps et de matériel, constitue un autre exemple de comportement de soutien pouvant faciliter le transfert des apprentissages.

4.2.3 Incite au partage des nouvelles connaissances et savoir-faire

¹⁹ 63%, (19/30) des participants ont considéré le fait de ne pas offrir d'occasions de mise en pratique comme un comportement pouvant nuire au transfert des apprentissages. Ce comportement négatif comporte deux aspects. Un aspect passif relatif à un superviseur qui ne s'active pas pour créer des occasions de mise en pratique ou crée des occasions qui ne sont pas conformes aux critères précisés (délai suffisant, matériels utilisés en formation, nature des tâches en lien avec la formation). Quant à l'aspect actif, il consiste à empêcher l'application des nouveaux apprentissages (p.ex. mettre des obstacles « *donner une surcharge de travail et me faire savoir qu'il est impossible de compléter le projet; ne pas collaborer* » [participant 29]; « *empêcher de pratiquer la formation* » [participant 34]. Par ailleurs, ne pas fournir d'occasions a été considéré parmi les comportements qui nuisent le plus au transfert (63%, 19/30 des participants). Ainsi, l'effet néfaste sur le transfert de l'absence d'occasions de pratiquer ou l'attribution d'occasions qui ne sont pas adéquates vient renforcer l'effet positif de cette forme de support du superviseur sur le transfert.

Inciter au partage des nouvelles connaissances et savoir-faire été considéré par 33% (10/30) des participants comme un comportement facilitant le transfert des apprentissages. Ce comportement consiste à inviter l'employé à entrer en interaction avec ses collègues pour leur transmettre ce qu'il a appris ou pour simplement discuter et échanger des idées sur la formation. Certaines composantes de ce comportement coïncident avec celles qui ont été relevées dans les travaux de Gregoire, Propp et Poertner (1998), ainsi que ceux de Laroche et Haccoun (1999)²⁰. Plus spécifiquement, ce comportement caractérise un superviseur qui vise à faire du transfert une norme faisant partie de la culture de son unité en demandant systématiquement à ses employés, de retour de formation, de véhiculer leurs nouveaux apprentissages. À ces fins, il peut leur demander de faire une brève présentation de la formation ou leur suggérer de participer à des tables rondes avec d'autres collègues ayant déjà suivi la même formation²¹. Les participants ont ajouté un autre aspect non signalé de ce comportement de soutien, qui consiste au fait d'amener l'employé à servir de support à un autre collègue ayant suivi la même formation. Cela représente une autre façon d'amener l'employé à diffuser ses nouvelles connaissances dans son équipe.

4.2.4 Soutient les employés dans la mise en pratique des nouveaux apprentissages

²⁰ Il s'agit pour le superviseur de demander à l'employé de présenter à ses collègues ce qu'il a appris en formation et ce, lors d'une réunion d'équipe (Gregoire, Propp, et Poertner, 1998). Laroche et Haccoun (1999) proposent aussi d'organiser des rencontres afin d'échanger des témoignages avec d'autres collègues ayant suivi la même formation.

²¹ Inversement, certains participants (6%, 2/30) ont signalé qu'un superviseur qui ne donne pas à son employé l'occasion de partager ce qu'il a appris avec les autres collègues (p.ex. ne libère pas l'employé pour qu'il puisse former un autre collègue, n'organise pas d'événements où l'employé pourra présenter ce qu'il a appris) est un exemple de comportement pouvant entraver le transfert des apprentissages.

Considéré par 33%, (10/30) des participants comme ayant un effet positif sur le transfert, le soutien offert aux employés dans la mise en pratique de leurs nouveaux apprentissages, caractérise un superviseur qui fournit à ses employés tout l'appui moral dont ils ont besoin pour appliquer ce qu'ils ont appris. Ce comportement figure dans notre modèle synthèse de départ parmi ceux qui favorisent le transfert.

Étant relativement plus abstrait que les autres types de comportements qu'on vient de décrire, le soutien moral du superviseur, tout au moins certains de ses aspects, a été peu identifié dans les écrits (Baldwin et Ford 1988; Grossman et Salas, 2011; Sookhai et Budworth, 2010). Selon les propos recueillis, nous fournissons une définition plus complète d'un superviseur qui fournit un appui moral après une formation. Il s'agit d'un superviseur qui : a) montre à ses employés qu'il a confiance en leur capacité d'appliquer, b) encourage et félicite ses employés de l'application réussie de leur nouveaux apprentissages; c) montre de l'empathie pour les difficultés rencontrées d) fait preuve de patience face à l'erreur; e) reconnaît et souligne l'effort fourni; f) fait preuve de disponibilité et est à l'écoute en cas de difficultés; et g) montre de l'intérêt pour la formation et pour le transfert des apprentissages.

En résumé, nos constats ont révélé que pour appliquer leurs nouveaux apprentissages, les employés ont aussi besoin d'un soutien plus subtil que le simple fait, comme déjà montré, de leur fournir des occasions de pratiquer ou de discuter avec eux de la formation. Toutefois, selon l'un de nos participants ce type de soutien nécessite au préalable l'établissement d'une relation de confiance et de proximité entre le superviseur et son employé notamment grâce aux expériences et aux succès antérieurs de l'employé.

4.2.5 Guide l'employé dans la mise en pratique des nouveaux apprentissages

Suite à nos constats, il appert que même si le superviseur discute avec les employés juste après la formation en s'assurant qu'ils ont bien assimilé les nouveaux apprentissages et qu'ils ont des idées d'application claires, cela représente un comportement nécessaire mais pas toujours suffisant pour faciliter le transfert. En effet, lors du transfert, les employés risquent toutefois d'éprouver certaines difficultés à mettre en pratique leurs nouvelles habiletés. Ils auront souvent besoin d'aide et de conseils pour appliquer les compétences acquises, d'où la nécessité pour le superviseur de les guider dans la mise en pratique effective de ces nouvelles compétences.

Le comportement invoqué ci-dessus a été relevé par 33%, (10/30) des participants. Il fait référence au fait de guider l'employé dans l'application de ses nouveaux apprentissages à travers les discussions de suivi et la démonstration concrète des nouvelles façons de faire. Le suivi du transfert précédé généralement par la fixation d'objectifs et d'un plan d'action qui serviront de bases pour les discussions, constitue un aspect du soutien du superviseur qui a été signalé dans certains écrits (Bunker et Winjinberg, 1985; Cromwell et Kolb, 2004; Ford et Noe, 1987; Garavaglia, 1993; Karl, O'Leary-Kelly et Martocchio 1993). Ces études ont mentionné ce comportement de soutien comme favorisant le transfert sans vraiment indiquer en quoi il consiste au juste et sans mentionner en détails quels sont les points abordés dans les discussions de suivi amorcées après la formation.

Ce comportement caractérise plus concrètement un superviseur qui engage des discussions de suivi avec l'employé après la formation pour faire le point sur l'évolution du transfert et trouver des moyens pour l'améliorer. Lors de ces discussions, le superviseur

fournit à l'employé une rétroaction sur les changements observés, ce qui permet à ce dernier d'évaluer dans quelle mesure il a atteint les objectifs préalablement fixés : «...un suivi continu à plusieurs niveaux (*poursuivre la discussion, rétroaction sur le changement observé*); *me faire savoir son avis sur les changements observés par rapport aux objectifs* » [participant 28]. En outre, le superviseur peut profiter de ces discussions et peut « *faire des propositions pour améliorer le travail en lien avec la formation* » [participant 23]. Aussi, pour de meilleurs résultats, le superviseur peut-il s'assurer, plus fréquemment et de manière informelle, de la progression de l'employé sans se limiter aux discussions de suivi officielles : « *S'assurer de façon informelle de ma progression, de l'évolution de mon transfert* » [participant 10]. Enfin, cette dimension consiste au fait que le superviseur guide l'employé à travers une démonstration concrète de la meilleure façon d'exécuter les tâches apprises. Cette démonstration permet à l'employé de se corriger et d'ajuster ses comportements dans le sens des objectifs fixés²². En résumé, guider l'employé semble être un comportement à prendre en considération par un superviseur soucieux de favoriser le transfert.

4.2.6 Utilise les concepts et les outils vus en formation et en discute avec les employés

Cette dimension (16%, 5/30 des participants) caractérise un superviseur qui se comporte d'une façon congruente avec les objectifs de la formation en servant lui-même d'exemple à suivre par rapport à ce qui a été enseigné et en rappelant régulièrement les notions ou les concepts appris à ses employés. Ce genre de comportements adoptés par le

²² Ne pas faire de suivi lors du transfert, qui reflète le manque d'intérêt du superviseur pour la formation, a été jugé comme un comportement nuisible au transfert (40%, 12/30 des participants).

superviseur, n'ont pas été mentionnés dans notre modèle de départ élaboré à partir de la théorie du SOP.

Ces comportements supposent que le superviseur a déjà suivi la formation ou que ce dernier s'est renseigné auprès de son employé sur les nouvelles façons de faire apprises (p.ex. demander un rapport sur les outils appris en formation) dans le but de les utiliser lui-même dans son propre service. Le fait que le superviseur soit lui-même un exemple à suivre a été considéré comme un des nombreux aspects du soutien du superviseur (Baldwin et Ford 1988; Laroche et Haccoun, 1999; Sims et Manz, 1982). Plus concrètement et selon nos participants, cette dimension caractérise un superviseur qui : a) utilise régulièrement dans son travail, le langage, les savoir-faire et les outils vus en formation, b) rappelle à ses employés les concepts appris en formation.

4.2.7 Responsabilise les employés de leurs nouveaux apprentissages

Rendre les employés responsables de l'exécution de leurs nouveaux apprentissages, constitue un aspect du soutien du superviseur évoqué par 10%, (3/30) des participants. Nous avons gardé cette dimension malgré que celle-ci ait été très peu citée par les participants vu que ce comportement a été identifié dans certaines études empiriques (Baldwin, Magjuka et Loher, 1991; Bates, 2003; Burke et Htchins, 2007; Russ-Eft, 2002).

Globalement, les participants fournissent une définition plus complète de cette dimension qui intègre l'ensemble des comportements destinés à responsabiliser les employés, repérés dans chacune des études. Selon les participants à l'étude, responsabiliser les employés dans l'application de leurs nouveaux apprentissages, consiste donc à : a)

évaluer le transfert effectué par les employés et introduire des critères mesurant le transfert dans leurs évaluations de rendement; b) introduire le transfert dans les responsabilités d'emploi; c) demander à l'employé de fournir un rapport post-formation; et enfin d) sanctionner les employés en cas de non application de leur nouvelles habiletés. En résumé, le superviseur doit gérer la signification que les employés attribuent au transfert, particulièrement aux objectifs de transfert. Il doit utiliser les techniques invoquées ci-dessus pour leur faire comprendre qu'il s'attend à ce qu'ils appliquent leurs nouveaux acquis. Le tableau 2 figurant à l'annexe G présente les sept comportements clés à adopter par le superviseur pour favoriser le transfert des apprentissages.

En guise de conclusion à cette section, il convient de rappeler qu'on a identifié sept comportements clés émis par le superviseur en vue de favoriser le transfert des apprentissages. Ces comportements comportent le fait qu'il discute avec l'employé à son retour de formation, lui fournit des occasions de mise en pratique, l'incite au partage de ses connaissances avec ses collègues, le soutient dans la mise en pratique de ses connaissances, lui sert de modèle et enfin le responsabilise face à ses nouveaux apprentissages. La majorité de ces comportements ont été déjà évoqués dans la littérature du transfert. En revanche, dans la plupart des cas, on ne spécifie pas en quoi consiste exactement ce genre de comportements. Ce travail a été donc une occasion de rappeler ces comportements mais aussi une occasion d'en fournir des définitions plus concises grâce notamment aux propos de nos répondants.

4.3 Les effets du soutien du superviseur sur les employés

Dans cette dernière section sont traités, par ordre d'importance, les effets du soutien du superviseur sur les employés. Ces effets sont classés en quatre catégories distinctes, à

savoir les composantes : a) affective; b) cognitive; c) attitudinale; et d) comportementale. Ce classement est inspiré de la taxonomie proposée par Kraiger, Ford et Salas (1993).

4.3.1 La composante affective

4.3.1.1 La perception du soutien du superviseur et du soutien organisationnel

La perception du soutien du superviseur et du soutien organisationnel a été l'effet positif le plus cité par les employés (43,3%, 13/30 des participants). L'existence simultanée de ces deux effets indique que les comportements adoptés par le superviseur permettent d'augmenter la perception du soutien du superviseur et, par voie de conséquence, celle du soutien organisationnel (Shanock et Eisenberger, 2006).

La perception du soutien du superviseur est rapportée par 33% (10/30) des participants tandis que celle du soutien organisationnel l'est par 10%, (3/30) des participants. Globalement, cette dimension désigne donc le fait que l'employé se sent suffisamment soutenu par son entourage, particulièrement par son superviseur et par l'organisation dans son ensemble (Eisenberger et Stinglhamber, 2011). Cette composante a été divisée de ce fait en deux sous dimensions qui sont intimement liées, à savoir la perception du soutien du superviseur et la perception du soutien organisationnel.

La perception du soutien du superviseur.

Cette dimension (33%, 10/30) désigne le sentiment de l'employé que son superviseur : a) l'apprécie en tant que personne; b) témoigne de l'intérêt pour lui, pour

l'équipe et pour la formation; c) n'hésite pas à l'aider en cas de problèmes; d) répond à ses questions; e) lui fait confiance; et f) lui témoigne qu'il apprécie ses contributions²³.

La perception du soutien organisationnel.

Cet effet du soutien du superviseur découle de l'effet précédent, à savoir la perception du soutien du superviseur. En d'autres termes et d'après la théorie du SOP, le superviseur étant considéré comme un représentant de l'organisation, le soutien obtenu de sa part est considéré comme un indicateur du soutien organisationnel accordé à l'employé pour l'amener à transférer. Ainsi, face au soutien du superviseur après la formation, les employés développent en contrepartie une meilleure image de l'organisation dans la mesure où ils sentent « *qu'elle s'engage à pousser [leur] nos connaissances plus loin* » [participant 17] et « *qu'elle accorde un véritable intérêt pour la formation* » [participant 22]. Tous ces propos reflètent la perception d'un soutien organisationnel chez les employés résultant du soutien obtenu par le superviseur après une formation²⁴.

En résumé, la perception du soutien du superviseur et celle du soutien organisationnel, viennent confirmer que le soutien du superviseur est susceptible de favoriser chez les employés la sensation d'être appuyés par leur environnement (superviseur, organisation), facteur qui le stimule à transférer.

²³ Le manque de soutien perçu du superviseur a été considéré par 16%, (5/30) des participants comme étant un des effets négatifs sur les employés causés par un manque de soutien après une formation.

²⁴ Normalement, étant donné le lien entre le soutien perçu du superviseur et le soutien organisationnel perçu, le manque de soutien organisationnel aurait dû être repéré parmi les effets négatifs mais cela n'a pas été le cas.

4.3.1.2 *La motivation à transférer*

La motivation à transférer désigne « *l'intention de l'employé de déployer les efforts nécessaires pour appliquer à son travail les connaissances et les compétences apprises en formation* » [traduction libre] (Seyler, Holton, Bates, Burnett, et Carvalho, 1998, p.4). La motivation à transférer a été considérée par 30% (9/30) des participants comme l'un des effets positifs sur les employés qui résulte des comportements favorables au transfert évoqués plus haut²⁵. Cette opinion va dans le sens de l'effet positif du soutien du superviseur sur la motivation à transférer, qui a été relevé dans certaines études (Cromwell et Kolb, 2002).

4.3.1.3 *Le sentiment d'appartenance à l'équipe et/ou à l'organisation*

Nous avons observé, en analysant les réponses recueillies, que 26% (8/30) des participants considèrent que les comportements favorables au transfert créent un sentiment d'appartenance à l'équipe et/ou à l'organisation chez les employés, ce qui les amène à transférer davantage ce qu'ils ont appris. Cet effet découlant des comportements de soutien du superviseur est relativement nouveau et inattendu.

²⁵ Les comportements jugés nuisibles au transfert contribuerait (33%, 10/30 des participants) à réduire la motivation à transférer chez les employés et à réduire par conséquent le degré auquel ces derniers appliquent leurs nouveaux apprentissages.

Selon les réponses fournies par nos participants, le sentiment d'appartenance à l'équipe et/ou à l'organisation se décline en trois états d'esprit : a) se sentir un membre important de l'équipe; b) se sentir utile au groupe et solidaire des autres membres du groupe; et c) se sentir partie prenante des priorités de l'organisation²⁶. L'augmentation et son contraire la baisse du sentiment d'appartenance militent donc en faveur d'un plus grand soutien du superviseur afin de favoriser le transfert des apprentissages.

4.3.1.4 L'estime de soi

Près du quart des participants (23%, 7/30) ont soulevé l'effet que peuvent entraîner sur l'estime de soi des employés les divers comportements du superviseur à la suite de la formation. L'estime de soi se définit comme « *la perception positive que la personne a d'elle-même, exprimée dans les termes de valeur, de confiance dans sa capacité de surmonter les épreuves, de mérite, de dignité, d'importance ou de réussite* » [traduction libre] (Meram, Eyraud, Fontaine et Oelsner, 2006, p.23). De même, dans le contexte du transfert, un employé qui a une meilleure estime de soi a tendance à constater que son opinion compte au sein de l'organisation, qu'il est plus sollicité par ses collègues et qu'il est en train de faire du bon travail : « *my opinion counts, more valuable* » [participant 5] ou encore « *(se sent) me sentir sollicitée après la formation par les collègues; se sentir valorisée* » [participant 33].

²⁶ Les participants (13%, 4/30) ont ajouté que le sentiment d'appartenance notamment à l'équipe pouvait être affecté en présence des comportements défavorables au transfert. En effet, lorsque l'employé est confronté à des comportements négatifs du superviseur ou en l'occurrence à un manque de soutien, celui-ci perçoit qu'on ne reconnaît pas l'utilité de ce qu'il peut apporter grâce à la formation et se sent isolé dans son équipe.

L'amélioration de l'estime de soi et son contraire la baisse de l'estime de soi semble indiquer qu'il est important de soutenir les employés après une formation et adopter les comportements clés identifiés dans notre étude²⁷. Nous sommes encore une fois en présence d'un effet relativement nouveau du soutien du superviseur. Il nous a paru inattendu que l'effet du soutien du superviseur puisse aller si loin en modifiant des traits de la personnalité si profonds chez l'employé. Ce constat milite en faveur de la nécessité pour le superviseur de soutenir ses employés après une formation.

4.3.1.5 *Le sentiment d'auto-efficacité*

L'accroissement du sentiment d'auto-efficacité constitue un effet positif cité par 23%, (7/30) des participants. Ce construit fait référence aux «*croyances d'une personne quant à sa capacité de mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les efforts nécessaires afin de faire face à des demandes situationnelles* » [traduction libre] (Wood et Bandura, 1989, p.408). Ces résultats confirment ceux révélés par de nombreuses recherches qui ont montré que le soutien du superviseur après la formation favorise le sentiment d'auto-efficacité chez l'employé (Tannenbaum et Yukl, 1992; Garavaglia, 1993; Gregoire, Propp, et Poertner, 1998)²⁸. Cependant, l'auto-efficacité n'est pas un sentiment stable et peut varier selon chaque situation. Ainsi, les comportements du superviseur permettent

²⁷ Lorsqu'ils sont questionnés sur les effets négatifs d'un manque de soutien du superviseur, les mêmes participants (6%, 2/30) ont répondu que cela contribue à faire baisser l'estime de soi de l'employé. « *Make me feel bad, not valuable; not invest in me* » [participant 5].

²⁸ Lorsque le superviseur crée un environnement où les employés reçoivent des récompenses d'une variété de sources pour l'application de leurs nouvelles compétences cela permet d'augmenter leur sentiment d'auto-efficacité (Gregoire, Propp et Poertner, 1998). De plus, le superviseur favorise le sentiment d'auto-efficacité chez les employés en leur fournissant fréquemment des occasions leur permettant d'appliquer leurs nouvelles tâches (Garavaglia, 1993; Tannenbaum et Yukl, 1992).

d'améliorer l'auto-efficacité (23%, 7/30 des participants) mais peuvent aussi l'affecter s'ils ne sont pas adéquats (16%, 5/30 des participants). Ces constatations convergent pour montrer que l'auto-efficacité doit être entretenue et cultivée chez l'employé par le superviseur tout au long du processus de formation, particulièrement après la formation, en vue de faciliter le transfert. Pour cela et comme le montrent les études, le superviseur dispose de tout un arsenal de moyens pour favoriser l'auto-efficacité chez ses employés (Garavaglia, 1993; Gregoire, Propp et Poertner, 1998; Tannenbaum et Yukl, 1992).

4.3.1.6 La motivation au travail

La motivation au travail est l'un des effets positifs cités par les participants (16%, 5/30). Selon nos constats, le soutien du superviseur suscite la motivation au travail dans la mesure où l'employé développe le goût et la volonté de le faire, veut se surpasser en l'exécutant et désire acquérir de nouvelles connaissances pour se développer. « *Le goût de me développer (dans le long terme, dans sa carrière), vouloir se dépasser, développer de nouvelles compétences; garder la motivation active dans le travail* » [participant 19]²⁹.

Les deux effets opposés détectés – effets positifs versus effets négatifs sur la motivation au travail - montrent que pour garder la motivation au travail, facteur qui amène les employés à transférer, il est préférable que le superviseur adopte l'ensemble des comportements positifs identifiés dans la présente étude³⁰.

²⁹ S'il est vrai que les comportements positifs suscitent la motivation au travail, il faut toutefois comprendre que celle-ci se trouve affectée en présence des comportements négatifs du superviseur, ce qui freine le transfert (23%, 7/30 des participants).

³⁰ L'absence de soutien qui se manifeste à travers les comportements négatifs soulevés, risque de causer la démotivation des employés et donc de porter atteinte au transfert.

4.3.2 La composante cognitive

4.3.2.1 La perception d'utilité de la formation

La perception d'utilité de la formation a été relevée par 33%, (10/30) des participants comme étant l'un des effets positifs du soutien du superviseur. Cette perception se développe généralement chez l'employé lorsqu'il juge la formation reçue comme utile et ayant de la valeur. La perception d'utilité et de valeur de la formation telle que nous l'avons relevée dans les réponses fournies et qui découle du soutien du superviseur, caractérise un employé qui : a) perçoit que la formation n'était pas une perte de temps ou un investissement inutile, b) perçoit qu'il existe un lien entre la formation et son travail et c) juge que la formation lui est profitable dans la mesure où elle contribue à l'amélioration de ses performances au travail et à son propre développement.³¹ La perception d'utilité de la formation qui résulte des comportements du superviseur montre, encore une fois, que celui-ci ferait mieux de s'impliquer dans le transfert s'il veut que ses employés comprennent l'utilité et la pertinence de la formation.

4.3.3 La composante attitudinale

4.3.3.1 L'engagement organisationnel et celui envers le travail

³¹ Par ailleurs, 30%, (9/30) des participants pensent qu'en présence de comportements qui nuisent au transfert (les exemples de comportements négatifs relevés), l'employé perçoit que la formation est inutile et que celle-ci constitue une perte de temps et d'énergie.

L'engagement d'un employé comporte deux volets et se définit comme « *l'intensité de son identification et celle de son implication dans une organisation* » [traduction libre] (Porter, Steers, Mowday et Boulian, 1974; p.604) et « *le degré auquel il est psychologiquement attaché à son travail* » [traduction libre] (Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005; p.244). Certains aspects faisant allusion à ces deux types d'engagement ont été effectivement identifiés dans les propos collectés. Ainsi, d'après nos participants, certains employés en réaction au soutien du superviseur peuvent développer « *l'envie d'explorer, de manipuler de nouveaux outils pour apporter quelque chose de plus à l'organisation* » [participant 33] ou encore d'autres peuvent développer « *un engagement envers le travail* » [participant 8]³². En résumé, le soutien du superviseur semble être bénéfique pour le transfert puisque qu'il favorise aussi bien l'engagement organisationnel que celui envers le travail.

4.3.3.2 La satisfaction au travail

Les réponses recueillies montrent que 16%, (5/30) des participants pensent que les comportements positifs du superviseur renforcent la satisfaction au travail des employés. La satisfaction au travail peut être définie comme « *un état émotionnel plaisant ressenti par un employé qui résulte d'une évaluation positive de son propre travail ou d'une expérience positive vécue au travail* » [traduction libre] (Locke, 1976; p.1300). En effet, et comme souligné par l'un des participants, un employé qui estime être adéquatement

³² En parallèle, on a observé que les employés lorsqu'ils manquent de soutien (comportements négatifs) pouvaient déplorer une baisse d'engagement envers leur organisation et envers leur travail (16%, 5/30 des participants), ce qui restreint le degré auquel ils transfèrent leurs apprentissages.

soutenu après une formation ressent « *la satisfaction d'avoir appris quelque chose et la fierté de mettre en application les nouvelles connaissances* » [participant 10]. Ce même employé peut aussi apprécier le fait que son superviseur lui fait confiance et souligne les efforts qu'il fournit en matière de transfert. Ces facteurs poussent donc l'employé à transférer leurs apprentissages.

4.3.4 La composante comportementale

4.3.4.1 Fait un retour sur la formation

Ces effets, relevés par 30% (9/30) des participants, désignent le fait que l'employé est amené par le superviseur à réfléchir à ce qu'il a appris. Cette dimension consiste à : a) voir si les apprentissages ont été bien assimilés, b) se rappeler les concepts oubliés, c) mieux assimiler les concepts mal compris et d) synthétiser ce qui a été appris en organisant les différentes idées pour présenter la formation aux collègues. Ces actions permettent de consolider les apprentissages, élément qui pousse au transfert.³³

4.3.4.2 Applique correctement les notions apprises

Cet effet a été cité par 16%, (5/30) des participants et constitue le but ultime du soutien du superviseur. Notre recherche corrobore la relation entre le soutien du superviseur et le transfert (Nijman et al., 2006; Cromwell and Kolb, 2004; Gumuseli et

³³ «Le fait d'en reparler, cela aide à consolider l'apprentissage (choses oubliées ou mal comprises)» [participant 18].

Ergin 2002; Fecteau et al.1995)³⁴. Le superviseur devrait adopter certains comportements pour amener les employés à transférer³⁵. Le tableau à l'annexe G, présente les effets du soutien du superviseur.

En conclusion, les effets du comportement de soutien du superviseur se situent au niveau affectif, cognitif, attitudinal et comportemental. La majorité des effets relevés par nos répondants ont été déjà signalés dans la littérature et figurent donc dans notre modèle de départ. Par contre, il est à noter que certains effets du comportement de soutien du superviseur sont relativement nouveaux comme l'estime de soi ou le sentiment d'appartenance à l'organisation et à l'équipe. Il convient donc de les étudier plus en profondeur dans de futures recherches.

La figure 3, présente une synthèse des principaux constats exposés dans cette section.

³⁴ D'un autre côté, le manque de soutien du superviseur ou ses comportements négatifs provoquent une insatisfaction au travail chez l'employé (26%, 8/30 des participants) dans la mesure où celui-ci ressent « *une frustration de ne pas avoir eu l'occasion d'appliquer* », causée justement par la non satisfaction de ses besoins [participant 22].

³⁵ Il s'agit des respectivement des comportements positifs et négatifs relevés.

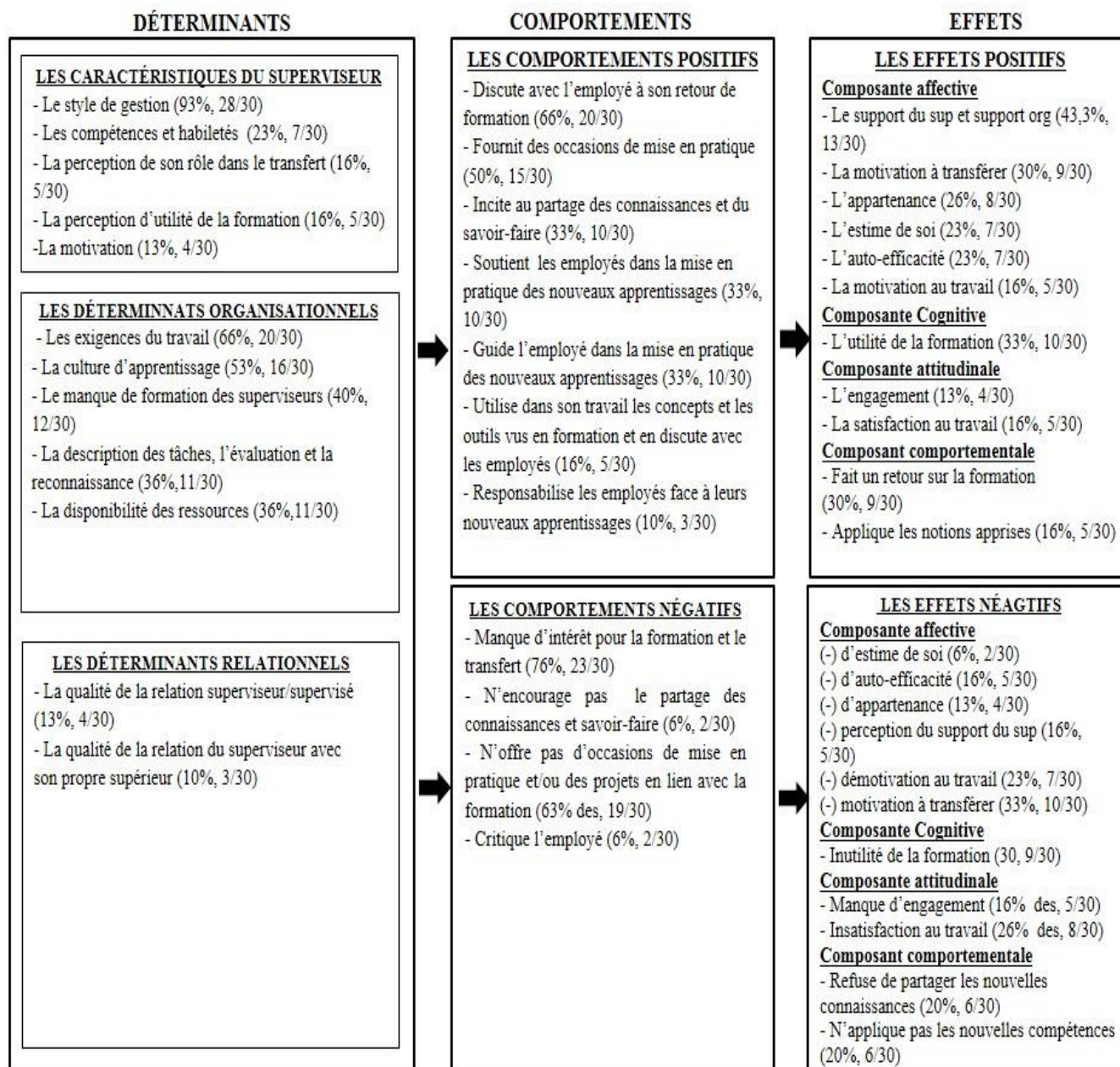


Figure 3. Modèle de synthèse illustrant les trois dimensions du soutien du superviseur

CONCLUSION

Principales contributions de notre recherche

Tout au long de ce mémoire nous avons tenté de répondre à trois questions de recherche : a) *Quels sont les déterminants à l'implication du superviseur dans le processus de transfert réalisé par ses subordonnés à l'issue de la formation ?* b) *Quels comportements peuvent poser les superviseurs pour soutenir leurs subordonnés à la suite d'une formation ?* c) *Quelles répercussions peuvent avoir ces comportements de soutien sur le transfert des apprentissages réalisé par les employés une fois la formation terminée ?* Nous avons ensuite rassemblé nos principaux constats dans un modèle synthèse présentant respectivement les trois dimensions du soutien du superviseur qui sont les déterminants, les comportements du superviseur et leurs effets sur les employés. Notre principale préoccupation de recherche était particulièrement celle de répondre à la première question de recherche puisque les déterminants du soutien du superviseur suite à la formation ont été peu explorés par la littérature sur le transfert.

En ce qui concerne, notre première question, soient les déterminants du soutien du superviseur en contexte post-formatif, nous avons pu relever trois grandes catégories de déterminants : les déterminants relatifs aux caractéristiques du superviseur, les déterminants organisationnels et ceux de nature relationnelle.

Les déterminants relatifs aux caractéristiques du superviseur comportent particulièrement son style de gestion ainsi que ses propres compétences et habiletés en matière de gestion d'équipe. Les déterminants organisationnels incluent les exigences relatives au travail du superviseur qui font en sorte qu'il ne dispose pas de suffisamment

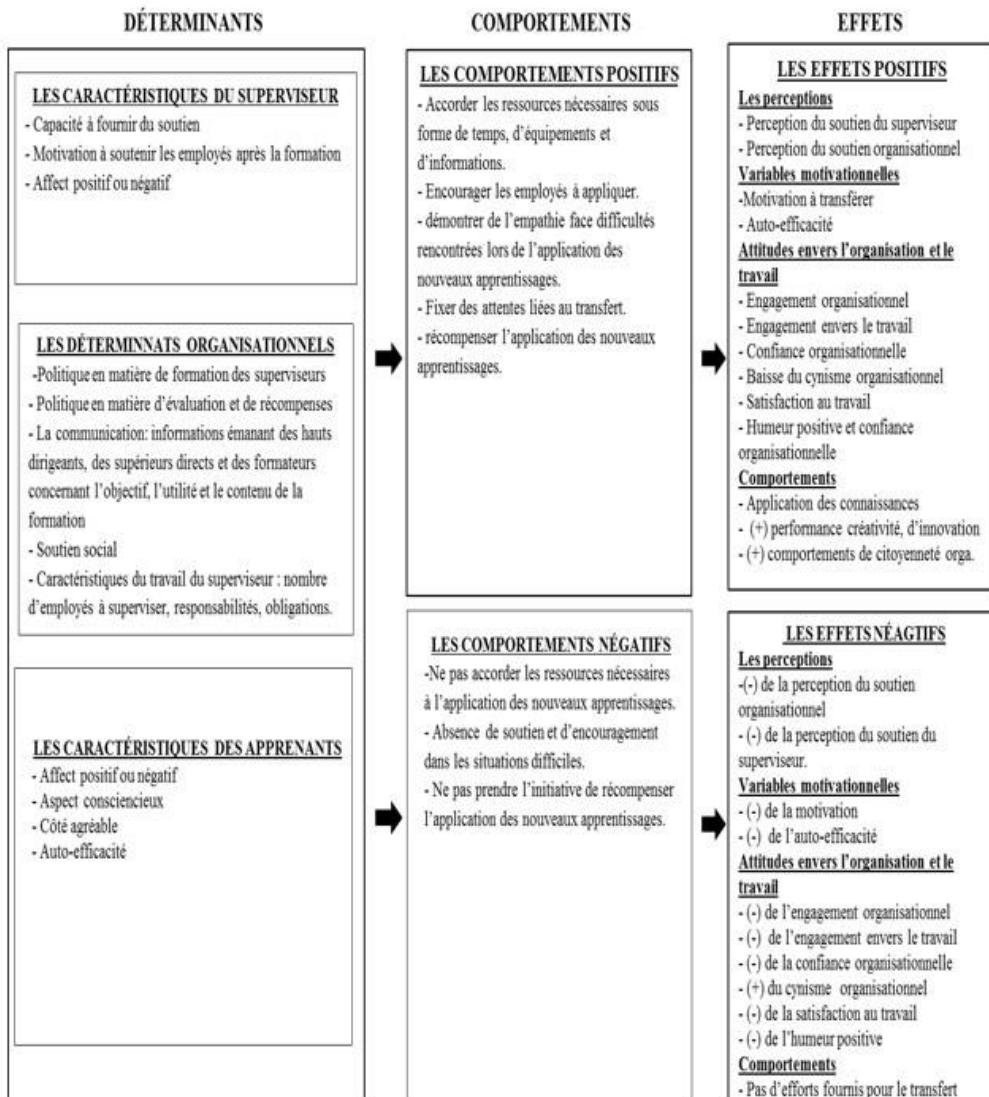
de temps pour s'impliquer convenablement auprès de ses employés après une formation. Cette catégorie de déterminants exerce de nos jours une influence grandissante sur la qualité du soutien offert après une formation et ce, en raison des changements fréquents imposés aux organisations qui greffent de nouvelles responsabilités aux superviseurs déjà submergés par leurs tâches quotidiennes. En revanche, un environnement de travail caractérisé par une culture d'apprentissage semble être parmi les déterminants organisationnels qui amènent les superviseurs à s'impliquer lors du transfert des apprentissages. Nos constats révèlent aussi que les diverses pratiques organisationnelles amènent les superviseurs à s'impliquer davantage dans le transfert. Enfin, les déterminants relationnels incluent la nature de la relation du superviseur avec son employé et son propre supérieur hiérarchique.

En outre, en analysant les réponses de nos participants et dans le but de répondre à notre deuxième question de recherche relative à la seconde dimension du soutien du superviseur, nous avons relevé sept comportements clés susceptibles de favoriser le transfert. L'essentiel de ces comportements consiste à discuter avec l'employé à son retour de formation, à lui fournir des occasions de pratiquer ses nouveaux apprentissages et à l'inciter à partager ses connaissances avec ses collègues. Quant à notre troisième question de recherche, elle consistait à repérer les effets possibles des comportements de soutien du superviseur sur les employés. Ces effets sont de nature affective, cognitive, attitudinale et comportementale.

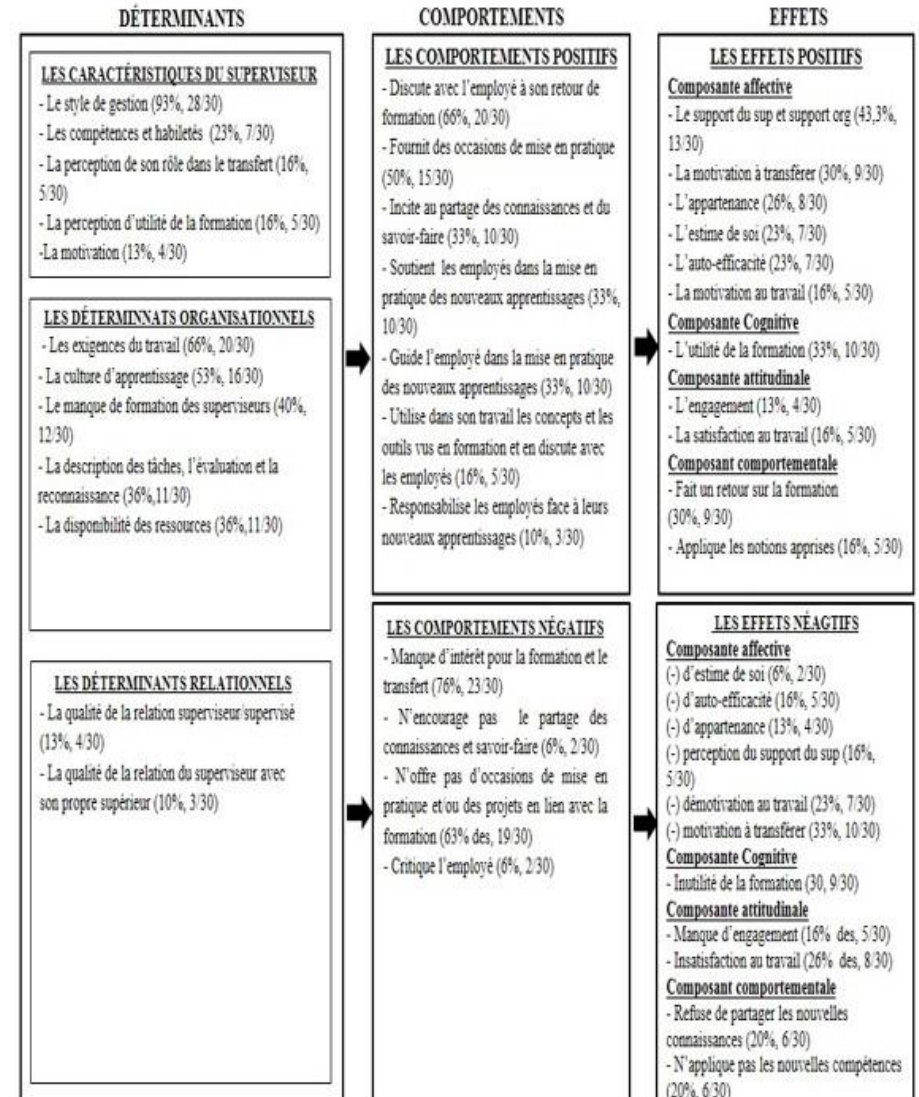
Dans le but de mettre en relief notre contribution à la compréhension des différentes dimensions du soutien du superviseur suite à la formation, nous avons exposé

simultanément nos deux modèles : le modèle initial qu'on a dégagé suite à notre recension des écrits et le modèle de synthèse dégagé à partir de nos principaux constats.

Modèle de départ



Modèle de synthèse



Limites de l'étude.

Force est de reconnaître que cette étude comporte certaines limites qui sont propres aux études qualitatives. D'abord, les recherches qualitatives ont généralement pour fonction de comprendre voire de décrire plus que de prédire les phénomènes. Cette étude visait donc à entrer en contact direct avec les participants en les invitant à exprimer librement leurs opinions, croyances et sentiments à propos de l'expérience vécue en matière de transfert des apprentissages. Nos résultats se présentent en conséquence sous forme de simples fréquences, soit le pourcentage de participants ayant fourni une réponse particulière par rapport au nombre total des participants consultés. Ces fréquences ne nous permettent pas de connaître le poids relatif de chacun des déterminants sur les comportements de soutien relevés. Elles ne nous renseignent pas non plus sur le poids relatif de chacun des comportements sur le transfert. En d'autres termes, le fait qu'un comportement particulier a été considéré par une majorité de participants comme ayant un impact sur le transfert, ne nous permet pas à conclure qu'il dispose d'un poids relatif élevé. L'absence de poids relatif débouche sur une deuxième limite à cette étude, soit l'absence de liens clairs entre les composantes des trois dimensions du soutien du superviseur, vu leur complexité et surtout leur multiplicité. Enfin, pour répondre à nos questions de recherche, nous avons seulement recueilli le point de vue des employés et pas celui de leurs superviseurs respectifs. Il aurait été plus judicieux pour la qualité de notre recherche de relever le point de vue des superviseurs pour ensuite le confronter à celui des employés, ce qui augmenterait la validité ainsi que la consistance de nos résultats. Néanmoins, nous n'avons pas pu procéder de la sorte car il nous est difficile sur le plan pratique d'avoir accès simultanément à tous les superviseurs de ces mêmes employés questionnés. En dernier lieu,

il convient de mentionner que les données recueillies sont de nature synchronique (recueillies dans un moment donné dans le temps et donc pas évolutives). Elles résultent en outre d'une simple opinion et d'une auto-évaluation des répondants. Ces derniers peuvent aussi ne pas être en mesure de se rappeler fidèlement et avec exactitude les situations qu'ils ont vécues.

Implications pratiques.

Nos résultats révèlent des pistes d'intervention intéressantes pour favoriser le transfert des apprentissages en milieu organisationnel. En se référant à nos principaux constats et plus précisément sur la base des déterminants organisationnels, nous avons établi trois types d'interventions pouvant se situer à trois niveaux différents. Ces trois interventions, objets de nos recommandations, ont été catégorisées selon l'étendue des actions qu'elles nécessitent de mettre en œuvre et selon leurs implications qui s'étendent des plus sévères aux plus légères.

Notre premier niveau d'intervention, appelé niveau primaire, vise à prévenir l'apparition du problème du transfert ou du moins de l'éliminer en agissant à sa source. En d'autres termes, les organisations devraient agir sur l'organisation du travail (p.ex. organisation du travail de supervision) et sur les pratiques organisationnelles. Plus concrètement, les organisations devraient revoir les tâches des superviseurs immédiats pour y intégrer des comportements relatifs à leur rôle dans le transfert. En outre, les organisations devraient tenir compte de ces mêmes comportements de soutien dans l'évaluation du rendement des superviseurs. Enfin, celles-ci devraient mettre en place des mécanismes formels de reconnaissance afin de soutenir l'adoption de ces comportements par les superviseurs. Par ailleurs, les sept comportements clés favorisant le transfert qu'on

a identifiés pourraient servir d'outil de travail pour les praticiens désireux de savoir quels comportements il convient au juste d'évaluer voire de soutenir et d'encourager.

En pratique, ce genre d'interventions implique une prise de conscience des superviseurs du caractère obligatoire du soutien après la formation, ce qui permet d'améliorer considérablement et à plus long terme le transfert des apprentissages. Néanmoins, malgré leur efficacité évidente et leur effet durable à plus long terme, ces stratégies d'intervention sont celles auxquelles les organisations ont le moins souvent recours pour favoriser le transfert car elles nécessitent du temps. En outre, elles sont plus difficiles à mettre en œuvre car les intervenants chargés de les implanter risquent de se confronter aux règles et procédures existantes dans l'organisation sans oublier la possibilité de faire face à une résistance au changement de la part des acteurs organisationnels (p.ex. les superviseurs risquent de ne pas vouloir faire des tâches supplémentaires à celles déjà prescrites notamment celles de soutenir les employés après une formation). Dans ce cas, il serait judicieux de préparer les acteurs organisationnels particulièrement les superviseurs à mieux accueillir les changements proposés grâce notamment à une stratégie de communication efficace (p.ex. expliquer les raisons du changement et ses bénéfices). De plus, la mise en œuvre de ce genre d'interventions risque de compromettre le bon fonctionnement de l'organisation car il implique des modifications touchant l'organisation du travail et la structure organisationnelle.

Notre deuxième niveau d'intervention se situe à un niveau dit secondaire, car il vise les individus plutôt que l'organisation. Ces interventions ne consistent pas à prévenir le problème du transfert ou du moins ne s'attaquent pas à sa source mais consistent essentiellement à doter les superviseurs des compétences nécessaires leur permettant d'y

faire face. À ce titre, plusieurs formations ont été proposées comme celle ayant pour objet les comportements à adopter par les superviseurs pour soutenir leurs employés une fois de retour au travail. Les sept comportements clés favorisant le transfert pourraient aider les responsables (ex. formateurs, concepteurs et gestionnaires) à fixer les objectifs des formations en supervision et à les orienter dans l'élaboration des contenus de ces formations. En outre, ces comportements constituent un outil pratique pour juger l'efficacité de la formation des superviseurs, en évaluant le degré auquel ils transfèrent (ou appliquent) leurs nouveaux apprentissages une fois leur formation achevée. Ce niveau d'intervention a le mérite de doter les superviseurs des habiletés nécessaires leur permettant de jouer leur rôle convenablement auprès de leurs employés. Cette stratégie d'intervention permet en outre de les sensibiliser à l'importance de leur rôle dans le processus de transfert. Plusieurs études ont d'ores et déjà démontré l'effet de tels programmes sur la qualité du soutien du superviseur (Smith-Jentsh et al., 2001; Sookai et Budworth, 2010). En pratique, beaucoup d'organisations ont déjà mis au point ce genre de programmes. Toutefois, les formations en matière de supervision existant dans les organisations contiennent beaucoup de contenus et peu d'exercices pratiques. Il s'avérerait donc nécessaire de réviser leur contenu pour éliminer certains aspects en faveur de notions relatives au rôle du superviseur dans le processus de transfert. Il convient de mentionner aussi à ce niveau que les coûts d'élaboration ou de révision de ces programmes de formation peuvent se révéler assez élevés et au-dessus des moyens des organisations.

Enfin, un troisième niveau d'intervention, soit le niveau tertiaire, consiste à promouvoir le rôle du superviseur dans le transfert par la mise en place d'une culture axée sur l'apprentissage. À ces fins, plusieurs moyens simples, pas très onéreux et qui

n'interfèrent pas avec le déroulement des opérations quotidiennes sont mis à la disposition des organisations (p.ex. courriels, journal interne, comité de gestion, etc.). À titre illustratif, mentionnons qu'au terme d'une formation un message peut être adressé à tous les supérieurs immédiats leur rappelant les comportements clés à adopter auprès de leurs employés respectifs. Ce message peut prendre la forme d'un questionnaire avec une échelle permettant aux superviseurs de mesurer à quel point ils estiment avoir adopté ces comportements lors de la phase du transfert. Les praticiens ou les gestionnaires responsables de la formation pourraient s'inspirer des sept comportements clés identifiés dans la présente étude pour élaborer ce message et mettre au point le questionnaire. Ces moyens sont toutefois reconnus pour être les moins efficaces car ils n'ont pas un caractère obligatoire et ne sont pas systématiquement appliqués par toutes les personnes concernées. Pour avoir des résultats intéressants, ces moyens doivent être officialisés et intégrés dans les pratiques organisationnelles. Pour finir, nous avons certes présenté séparément ces trois pistes d'intervention afin d'être plus structuré dans la présentation de nos recommandations pratiques. Il convient toutefois de soulever l'idée que les interventions secondaires et tertiaires doivent s'articuler en complément des interventions primaires pour avoir un meilleur effet sur le transfert des apprentissages.

Pistes de recherche future

La présente recherche a débouché sur un modèle synthèse illustrant les différentes composantes du soutien du superviseur. Une piste de recherche future consistera à déterminer plus précisément l'influence relative de chacun des déterminants du soutien du superviseur immédiat sur le transfert. Il serait en outre plus intéressant d'identifier dans de futures recherches le poids relatif de chacun des comportements posés par les superviseurs

sur le transfert réalisé par les employés à l'issue de la formation, et ce, afin d'évaluer, du point de vue pratique, la valeur réelle de chacune des actions (voire comportements) identifiées . Une telle idée pourrait s'effectuer par l'emploi d'une méthode de recherche propre aux approches quantitatives (i.e. avec l'emploi de questionnaires administré auprès d'un grand nombre d'individus).

RÉFÉRENCES

- Aguinis, H., et Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Winston Bennett, J. R., Traver, H., et Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- American Society for Training and Development. (Décembre, 2011). State of the industry, 2011: ASTD's Annual Review of Workplace Learning and Development Data. USA: Michael Green et Erin McGill.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Aquino, K., et Griffith, R. W. (1999). *An exploration of the antecedents and consequences of perceived organizational support: A longitudinal study*. Unpublished manuscript, University of Delaware and Georgia State University.
- Arthur, W. J., Bennett, W. J., Edens, P. S., et Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-Analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.
- Aryee, S., Chay, Y.W., et Chew, J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees, an interactionist approach. *Group and Organisational Management*, 21(3), 261-277.
- Atkinson R. (1972). Ingredients for a theory of instruction. *American Psychologist*, 27, 921-931.
- Axtell, C.M., Maitlis, S., et Yeararta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., et Blume, B. D. (2009). Transfer of training 1988-2008: An updated review and new agenda for future research. Dans G.P. Hodgkinson and J. K. Ford (ed.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 24, 41-70. Chichester, UK: Wiley.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., et Naquin, S. (2000). Managing transfer before learning begins: Enhancing the motivation to improve work through learning. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 23-35.
- Baldwin, T.T et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.

- Baldwin, T.T., Magjuka, R.J., et Loher, B.T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on training motivation and learning. *Personal Psychology*, 44, 51-65.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Barber, J. (2004). Skill upgrading within informal training: lessons from the Indian auto mechanic. *International Journal of Training and Development*, 8(2), 128-193.
- Bardin, L. (2003). L'Analyse de contenu et de la forme des communications. Dans Serge Moscovici, Fabrice Buschini (éd.), *Les Méthodes des Sciences Humaines* (pp.242-270). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Barron, K., et Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: a multiple goals approach. Dans C. Sansone et J. M. Harackiewicz (ed.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The search for Optimal Motivation and Performance* (p. 229–254). San Diego, CA: Academic Press.
- Bates, R. A. (2003). Managers as transfer agents. Dans Holton III, E.F et Baldwin, T.T (éd.), *Improving Learning Transfer in Organizations* (p.243-270). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bates, R. A., Holton, E. F. III, et Seyler, D. L. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3, 19-42.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J., et Xuereb, J. M. (2003). La collecte des données et la gestion de leurs sources. Dans R. A. Thiétart et coll. (éd.), *Méthodes de Recherche en Management* (p.224-255). Paris, France: DUNOD.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *The Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York, NY: Columbia University Press.
- Bennett, J. B., Lehman, W. E. K., et Forst, J. K. (1999). Change, transfer climate, customer orientation: a contextual model and analysis of change-driven training. *Group and Organization Management*, 24, 188–216.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York, NY: Wiley.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., et Huang, J. L. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272–281.

- Broad, M., et Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of Training: Action-packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bunker, D.R., et Wijnberg, M. (1985). The supervisor as a mediator of organizational climate in public social service organizations. *Administration in Social Work*, 9(2), 59-72.
- Burke, L.A., et Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Chiaburu, D. S., et Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organisational supports. *International Journal of training and development*, 9(2), 110-123.
- Chiaburu, D. S., Van Dam, K., et Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: a longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187-200.
- Chiocchio, F., Grenier, S., O'Neill, T.A., Savaria, K., et Willms, J.D. (2012). The effects of collaboration on performance: a multilevel validation in project teams. *Int.J. Project Organisation and Management*, 4(1), 1-37.
- Carnevale, A. P., et Carnevale, E. S. (1994). Growth patterns in workplace training. *Training and Development*, 22-28.
- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6, 146-162.
- Collins, D. B., et Elwood F. Holton III, E. F. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: a meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource development Quarterly*, 15(2), 217-248.
- Colquitt, J. A., et Noe, R. A. (2002). Planning for training impact: principles of training effectiveness. Dans K. Kraiger (éd.), *Creating, Implementing and Managing Effective Training and Development: State-of-the art Lessons for Practices* (53-79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Colquitt, J. A., et Simmering, M. A. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83, 654-665.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. et Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Cooper-Hakim, A., et Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: testing an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 131, 241-259.

- Cromwell, S. E., et Kolb, J. A. (2002). The effect of organizational support, management support, and peer support on transfer of training. Dans T.M. Egan & S.A. Lynham (eds.), *Academy of Human Resource Development 2002 Conference Proceeding* (vol.2, pp.537-544). Bowling Green, OH: AHRD.
- Cromwell, S. E., et Kolb, J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisor skills training to the workforce. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449-471.
- Curry, D. H., Caplan, P. et Knuppel, J. (1994). Transfer of training and adult learning (TOTAL). *Journal of Continuing Social Work Education*, 6(1), 8-14.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F. (2009). Achievement goal promotion at university: social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119-134.
- DeShon, R. P. et Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1096-1127
- Devos, C. et Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 12, 9-46.
- Dienesch, R.M., et Liden, R.M. (1886). Leader-member exchange model of leadership: a critique and further development. *Academy of Management Review*, 11, 618-634.
- Dweck, C. S., et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eisenberger, R., et Stinglhamber, F. (2011). *Perceived Organizational Support: Fostering Enthusiastic and Productive Employees* (1ère éd.). États-Unis: American Psychology Association.
- Eisenberger, R., Fasolo, P., et Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organisational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75, 51-59.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I., et Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87, 565-573.
- Elangovan, A. R.; Karakowsky, L. (1999). The role of trainee and environmental factors in transfer of training: an exploratory framework. *Leadership and Organization Development Journal*, 20(5), 268-275.

- Elliot, A. J., et Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J. et Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: a personal goal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Ertmer, P.A., et Newby, T.J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Facteau, J. F., Dobbins, G. H., Russel, J. E. A., Ladd, R. T., et Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1-25.
- Fisher, S. L., et Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51, 397-420.
- Fleishman, E. (1953). Leadership climate and human relations training. *Personnel Psychology*, 6, 205-222.
- Ford, J. K., et Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training. an updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Ford, J. K., Quinones, M. A., Segó, D. J., et Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personal Psychology*, 45, 511-527.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., et Salas, E. (1998). Relationship of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83, 218-233.
- Ford, J.K., et Noe, R.A. (1987). Self-assessed training needs: the effects of attitudes toward training, managerial level, and function. *Personal Psychology*, 40, 39-53.
- Foucher, R. (2000). Quels changements à la formation en entreprise peuvent répondre aux nouvelles exigences de l'environnement. Dans D. Bouteiller (éd.), *Former pour performer* (p. 57-70). Montréal, Canada : Gestion – Collection les racines du savoir.
- Foucher, R. (2010 a). Clarifier les concepts de compétence et de talent. Dans Foucher, R., *Gérer les Talents et les Compétences : Principes, Pratiques et Instruments*, Montréal (p.69-164). Montréal, Canada: Éditions Nouvelles.
- Foucher, R., Hassi, A. (2012). International briefing 28: training and development in Québec. *International Journal of Training and Development*, 17(1), 1-16.

- Frayne, C. A., et Geringer, J. M. (2000). Self-Management training for improving job performance: a field experiment involving salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 361-372.
- Garavaglia, P.L. (1993). How to ensure transfer of training. *Training and Development*, 47, 63-68.
- Gaudine, A. P., et Saks, A. M. 2004. A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57-76.
- Georgenson, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36, 75-78.
- Gerstner, C. R., et Day, D. V. (1997). Meta analytic review of leader-member exchange theory: correlates and constructs issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827-844.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., et Stevens, C. R. (1990). Transfer Training Method: its influence on skill generalization, skill repetition and performance level. *Personnel Psychology*, 43, 501-523.
- Gick, M. L., et Holyoak, K. J. (1987). The cognitive basis of knowledge transfer. Dans S. M. Cormier et J. D. Hagman (éd.), *Transfer of Learning: Contemporary Research and Applications* (p. 9-46). Orlando, FL: Academic Press.
- Gottfredson, L. (1986). The g factor in employment. *Journal of vocational Behavior*, 19, 293-296.
- Graen, G. B., et Scandura, T. A. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. Dans L.L. Cumming et B.M. Shaw (éd.), *Research in Organizational Behavior* (pp.175-208). Greenwich: JAI Press.
- Gregoire, T. K. (1994). Assessing the benefits and increasing the utility of addiction training for public child welfare workers: a pilot study. *Child Welfare*, 73, 69-81.
- Gregoire, T. K., Propp, J., et Poertner, J. (1998). The supervisor's role in the transfer of learning. *Administration in Social Work*, 22(1), 1-18.
- Grossman, R., et Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.
- Guerrero, S., et Barraud-Didier, V. (2004). High-involvement practices and performance of French firms. *International Journal of Human Resource Management*, 15(8), 1408-1423.

- Gumuseli, A. I., et Ergin, B. (2002). The manager's role in enhancing the transfer of training: a turkish case study. *International Journal of Training and Development*, 6(2), 80–97.
- Guzzo, R. A., et Noonan, K.A. (1994). Human resources practices as communications and the psychological contract. *Human Resource Management*, 33(3), 447-462.
- Haccoun, R. R. et Savard, P. (2002). Le soutien anticipé et perçu, la motivation et l'efficacité personnelle pour prédire le transfert des apprentissages à long terme. Symposium, Formation du Personnel, Canada.
- Herold, D. M., Davis, W., Fedor, D. B., et Parsons, C. K. (2002). Dispositional influences on transfer of learning in multistage training programs. *Personnel Psychology*, 55, 851–869.
- Homans, G. C. (1974). *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York, NY: Harcourt, Brace and World.
- House, J. S. (1981). *Work, Stress and Social Support*. Reading MA: Addison Wesley.
- Hunter, J. E. et Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96(1), 72-98.
- Karl, K.A., O'Leary-Kelly, A.M, et Martocchio, J.J. (1993). The impact of feedback and self-efficacy on performance in training. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 379-394.
- Kontoghiorphes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – a US case study. *International Journal of Training and Development*, 5, 248-260.
- Kottke, J. L., et Sharafinski, C. E. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1075–1079.
- Kozlowski, S.W.J., et Doherty, M.L. (1989). Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue. *Journal of Applied Psychology*, 74, 546–553.
- Kraiger, K., Ford, J.K., et Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328.
- Kraiger, K. (2002). *Creating, Implementing and Managing Effective Training and Development. State-of-the-Art Lessons for Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kurfi, A.K. (2009). Leadership styles: the managerial challenges in emerging economies. *International Bulletin of Business Administration*, 6, 73-81.

- Laflamme, R. (1999). *La formation en Entreprise : Nécessité ou Contrainte ?*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Laroche, R. et Haccoun, R. R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien. *Revue québécoise de psychologie*, 20, 1-14.
- Lauzier M. (2012). *Formation et Façonnement Comportemental : Étude de l'Interaction entre les Types de Modelage et les Styles d'Orientation des Buts*. Saarbrücken : Édition Universitaires Européennes.
- Lauzier M., Barrette, J., Lemyre, L., et Corneil, W. (2013). Validation francophone de l'inventaire des facilitateurs de l'apprentissage organisationnel (IFAO) : étude comparative de l'apprentissage perçu au niveau des individus, des groupes et de l'organisation. *Revue Européenne de la Psychologie Appliquée*, 63, 353-362.
- Lauzier M. et Haccoun R. R. (2010). Validation canadienne-française de l'échelle des styles d'orientation des buts (ESOB). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 42(2), 127-133.
- Lim, D.H., et Johnson, S.D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36-48.
- Lim, D.H., et Moris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organisational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17, 85-115.
- Locke, Edwin A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. Dans M. D. Dunnette, (éd.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Machin, A. (2002). Planning, Managing, and optimizing transfer of training. Dans K. Kraiger, (éd.), *Creating, Implementing and Managing Effective Training and Development* (p.263-301). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Marsick, V. et Watkins, K. (1996). Adult educators and the challenge of the learning organization. *Adult Learning*, 18-20.
- Martocchio, J. J., et Judge, T. A. (1997). Relationship between Conscientiousness and Learning in Employee Training: Mediating Influences of Self-Deception and Self-Efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 764-773.
- Malatesta, R. M. (1995). Understanding the dynamics of organizational and supervisory commitment using a social exchange framework. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, MI.

- Mathieu, J. E., et Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171–194.
- Mathieu, J., S. Tannenbaum et E. Salas, 1992. Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35, 828-847.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., et Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., et Oelsner, A. (2006). L'estime de soi, les compétences psychosociales, la période clé des 5-7 ans. Dans Chronique sociale (éd.), *Favoriser l'Estime de Soi à l'École* (pp.23-31). Lyon, France : Chronique Sociale.
- Meyer, J. P., et Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., et Steers, R. M. (1982). *Organizational Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. San Diego, CA: Academic Press.
- Motowidlo, S. J. (1984). Does job satisfaction lead to consideration and personal sensitivity?. *Academy of Management Journal*, 27(4), 910-15.
- Newstrom, J. (1986). Leveraging Management Development through Management of Transfer. *Journal of Management Development*, 5(5), 33-44.
- Nijman, D. J. J. M., Nijhof, W. J., Wognum, A. A. M., et Veldkamp, B. P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Training*, 30(7), 529-549.
- Pasquier, D., et Valéau, P. (2011). Implication organisationnelle, anxiété et états affectifs au travail. *Revue internationale de psychologie sociale*, 24, 5-36.
- Paustian-Underdhal, S.C., Shanock, L.R., Rogelberg, S.G., Scott, C.W., Justice, L., et Altman, D.G. (2013). Antecedents to supportive supervision: an examination of biographical data. *Journal of Occupational Psychology*, 86(3), 288–309.
- Phillips, J. M., et Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*, 82, 792-802.
- Pill, A., Ryan, S. et Fuller, M. (2000). Who dares develops. *Innovations in Education and Teaching International*, 38, 54-62.

- Pintrich, P., et Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (2^{ème} éd.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T, et Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Poupart, J., Deslauriers J. P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche Qualitative, Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques*. Montréal, Québec, Canada: Gaétan Morin Éditeur.
- Quinones, M. A. (1995). Pretraining context effects: training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 226-238.
- Rhoades, L., et Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Rhoades, L., Eisenberger, R., et Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86, 825–836.
- Richards, L. (2005). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Rivard, P., et Lauzier, M. (2013). *La Gestion de la Performance et du Développement des Ressources Humaines. Pour Préserver et Accroître le Capital Compétence de l'Organisation* (2^{ème} éd). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rouiller, J. Z et Goldstein, I. L., (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4, 377-390.
- Roussel, J.F (2011). *Gérer la Formation. Viser le Transfert*. Canada: Guérin, éditeur.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. New York: Prentice.
- Russ-Eft, D. (2002). A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review*, 1, 45-64.
- Saks, A. M., et Belcourt, M. (1997). Transfer of training in Canadian organizations. *Update*, 1(1), 9-10.
- Saks, A. M., et Haccoun, R. R. (2013). *Managing performance through training and development* (6^e éd.). Toronto: Nelson.
- Salas, E., et Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(47), 471-499.

- Salas, E., Wilson, K., Priest, H., et Guthrie, J. (2006). Design, Delivery, and evaluation of training systems. Dans G.Salvendy (éd.), *Handbook of Human Factors and Ergonomics* (3^{ème} éd, p.472-512). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gautier, (éd.), *Recherche Sociale* (4^{ème} éd., p. 293-315). Sainte-Foy, Québec, Canada.
- Schein, E.H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 12, 3-16.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic review*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seyler, D.L., Holton, E.F., Bates, R.A., Burnett, M.F., et Carvalho, M.A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 2, 2-16.
- Shanock, L. R., et Eisenberger, R. (2006). When supervisors feel supported: relationships with subordinates 'perceived supervisor support, perceived organisational support and performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 689-695.
- Shore, L., Barksdale, K., et Shore, T. (1995). Managerial perceptions of employee commitment to the organization. *Academy of Management Journal*, 38, 1593–1615.
- Sims, H.P., et Manz, C.C. (1982). Modeling influences on employee behavior. *Personnel Journal*, 45-51.
- Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., et Brannick, M. T. (2001). To transfer or not to transfer? investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. *Journal of Applied Psychology*, 86, 279-292.
- Sookhai, F., et Budworth, M. H. (2010). The trainee in context: examining the relationship between self-efficacy and transfer climate for transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 257-272.
- Spector, P. E. (1988). Development of the work locus of control scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61(4), 335-340.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. Dans C.D. Spielberger (éd.), *Anxiety and Behaviour* (p. 3-20). New-York: Academic Press.
- Stinglhamber, F., et Vandenberghe, C. (2003). Organizations and supervisors as sources of support and targets of commitment: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 251-270.
- Tannenbaum, S. I., et Yukl G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.

- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., et Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainee's expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.
- Thayer, P. W., et Teachout, M. S. (1995). *A climate for transfer model*. Brooks Air Force Base, TX: Technical Training Research Division, Armstrong Laboratory.
- The conference Board of Canada. (Février, 2014). *Learning and development Outlook- 12th edition: Strong learning organisations, strong leadership*. Ottawa: Hall, C.
- Tepper, B. J., et Taylor, E. C. (2003). Relationships among supervisor's and subordinates's procedural justice perceptions and organisational citizenship behaviors. *Academy of Management Journal*, 46, 97-105.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., et Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239-252.
- Tuomi-Grohn, T., et Engeström, Y. (2003). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Amsterdam: Pergamon/EARLI.
- Tziner, A., Haccoun, R. R., et Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177.
- Thorndike, E. L., et Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, 247-261.
- Urdu, T. (2004). Can achievement goal theory guide school reform?. Dans P. R. Pintrich et M. L. Maehr (éd.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol.13, p.361-392). Stanford, CA: JAI Press.
- Vancouver, J. B., et Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1146-1153.
- Van der Klink, M., Gielen, E., et Nauta, C. (2001). Supervisory support as a major condition to enhance transfer. *International Journal of Training and Development*, 5(1), 52-63.
- VandeWalle, D. (2001). Goal Orientation: why wanting to look successful doesn't always lead to success. *Organizational Dynamics*, 30(2), 162-171.
- VandeWalle, D. M., Cron, W. L. et Slocum, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 46, 629-640.

- VandeWalle, D. M., Brown, S.P., Cron, W. L. et Slocum, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 249-259.
- Warr, P., et Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personal Psychology*, 48, 347-375.
- Watkins, E. (1995). Workplace learning: Changing times, changing practices. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 68, 3-17.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., et Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40, 82-111.
- Webster, J., et Martocchio, J.J. (1993). Turning work into play: implications for microcomputer software training. *Journal of Management*, 19 (1), 127-146.
- Weiss, E., Huczynski, A.A., et Lewis, J.W. (1980). The superior's role in learning transfer. *Journal of European Industrial Training*, 4(4), 17-20.
- Wexley, K. N., et Latham, G. P. (2002). *Developing and Training Human Resources in Organisations (3^{ème} éd)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Wood, R.E, et Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 55-86.
- Yoon, J., Han, N-C., et Seo, Y-J. (1996). Sense of control among hospital employees: An assessment of choice process, empowerment, and buffering hypotheses. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 686-716.
- Yoon, J., et Lim, J. C. (1999). Organizational support in the workplace: The case of Korean hospital employees. *Human Relations*, 52, 923-945.

ANNEXE A

Les principales études réalisées sur les caractéristiques des apprenants et le transfert des apprentissages

Catégories de facteur	Facteurs	Études	Échantillons	Résultats
Caractéristiques des apprenants	Habilité cognitive	Colquitt, LePine et Noe (2000)	Méta-analyse réalisée sur la base de 106 articles scientifiques	Une relation forte et positive entre l'habileté cognitive et le transfert ($r = 0,43$).
	Le caractère consciencieux	Colquitt, LePine et Noe (2000)	106 articles provenant de différents périodiques	Le caractère consciencieux est (-) lié à l'acquisition de nouvelles compétences ($r = - 0,18$) et à l'acquisition de connaissances déclaratives lors de la formation ($r = - 0,12$).
		Martocchio et Judge (1997)	97 employés de bureau et administratifs (83% femmes). L'âge moyen 38,54 (ET = 11,42) Une population de 95 étudiants inscrit en cours sur les affaires dans une université privée.	Corrélation négative ($r = - 0,26$) entre le caractère consciencieux et l'acquisition de connaissances déclaratives. Le caractère consciencieux prédit la motivation à apprendre. Motivation à apprendre est positivement liée au transfert.
	Le lieu de contrôle	Colquitt, LePine et Noe (2000)	106 articles provenant de différents périodiques	Le lieu de contrôle est modérément lié à l'acquisition de connaissance déclarative ($r = 0,21$) et au transfert ($r = 0,27$).

	Le style d'orientation de but	VandeWalle, Cron et Slocum, 2001	102 étudiants inscrits dans un cours des affaires dans une université privée	<p>Corrélation positive entre le style axé sur la performance et le rendement de 0,27 et 0,03.</p> <p>Corrélation positive entre l'orientation axée sur la maîtrise des apprentissages et le rendement de 0,26 et de 0,21.</p> <p>Corrélation négative entre le style axé sur l'évitement de -0,15 et de -0,23.</p>
		Ford, Smith, Weissbein, Gully et Salas, 1998	93 étudiants inscrits en cours de psychologie dans une grande université	Corrélation négative entre le style axé sur la performance et le transfert avec $r = 0,22$ et $p \leq 0,05$.
		Blume, Ford, Baldwin et Huang (2010)	<p>93 études : 60 articles publiés</p> <p>5 conférences non publiées</p> <p>26 dissertations et 2 articles non publiés</p>	Relation positive entre l'auto-efficacité et le transfert ($r = 0,22$).
	L'auto-efficacité	Ford, Smith, Weissbein, Gully et Salas, 1998	93 étudiants inscrits en cours de psychologie dans une grande université	L'auto-efficacité est positivement liée au transfert avec $\beta = 0,22$, $p \leq 0,05$

		Colquitt, LePine et Noe (2000)	106 articles provenant de différents périodiques	L'auto-efficacité pré-formation est positivement liée à la motivation d'apprendre ($r = 0,29, p \leq 0,05$).
		Chiaburu et Marinova (2005)	186 employés travaillant dans une entreprise américaine	L'auto-efficacité est positivement liée à la motivation d'apprendre ($r = 0,34$) avec $p < 0,05$ qui à son tour est positivement liée au transfert ($r = 0,24$).
		Quinones (1995)	30 participants à une session de formation.	L'auto-efficacité pré-formation est positivement liée à la motivation d'apprendre ($\beta = 0,28, p < .001$). La motivation d'apprendre est positivement liée à son tour au comportement ($\beta = .28, p < .05$) et à l'acquisition de nouvelles connaissances suite à la formation ($\beta = .18, p < .01$).
	La motivation à apprendre	Facteau et al. (1995)	967 gestionnaires et superviseurs travaillant dans le gouvernement 61% hommes Ancienneté moyenne est des sujets avec le gouvernement (16.34 ans, ET 8.16) et l'ancienneté moyenne (6,51 ans, ET = 5,44).	La motivation à apprendre est positivement liée au transfert perçu ($r = 0,24, p < 0,05$).

ANNEXE B

Grille d'entrevue

(Perspective des employés)

Grille d'entrevue – Projet de recherche sur l'habilitation des apprenants au transfert des apprentissages

CARACTÉRISTIQUES DE BASES DES PARTICIPANTS

- 1 Âge : _____ Genre : _____ Secteur d'activité de l'organisation : _____
- 2 Titre (ou fonction actuelle) : _____
- 3 Nombre d'années d'expérience (dans le poste et dans l'organisation) : _____ Poste _____ Organisation _____
- 4 Formations suivies (fréquences, durées, sujets, etc.) : _____

ATTENTES ET TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

- 5 Après avoir assisté à une formation, quelles sont vos attentes par rapport à votre superviseur immédiat ? À quoi vous attendez-vous plus exactement de cette personne (donnez des exemples précis) ?
- 6 En retour, que croyez-vous que votre superviseur immédiat est en droit de s'attendre de votre part ?

HABILITATION AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

- 7 Est-il important (voire pertinent), selon vous, que votre superviseur immédiat s'implique dans le processus qui vous mène à transférer vos nouveaux apprentissages suite à une formation ? Comment voyez-vous ce rôle ?
- 8 Pour assurer le transfert de vos nouveaux apprentissages, comment estimez-vous (bon ou mauvais sur une échelle de 1 à 10) le degré actuel de soutien offert par votre superviseur immédiat ?

COMPORTEMENTS FAVORABLES À L'HABILITATION

- 9 Pouvez-vous me donner des exemples de comportements émis par votre superviseur immédiat qui, selon vous, favorisent le transfert de vos nouveaux apprentissages suite à une formation (donnez des exemples précis) ?
- 10 Selon vous, qu'est-ce qui fait en sorte que vous transférez davantage lorsque ces comportements sont présents ?

COMPORTEMENTS NUISIBLES À L'HABILITATION

- 11 Pouvez-vous me donner des exemples de comportements émis par votre superviseur immédiat qui, selon vous, nuisent au transfert de vos nouveaux apprentissages suite à une formation (donnez des exemples précis) ?
- 12 Selon vous, qu'est-ce qui fait en sorte que vous transférez moins lorsque ces comportements sont présents (ou absents) ?

CONCLUSION

- 13 Selon vous, quels sont les principaux obstacles à l'implication de votre superviseur immédiat dans le processus de transfert de vos nouveaux apprentissages (les choses faisant en sorte qu'il ou elle s'implique moins, si tel est le cas...) ?
- 14 D'après vous, quelles seraient les meilleures solutions pour favoriser l'implication des superviseurs immédiats dans le processus de transfert des nouveaux apprentissages effectués par les apprenants suite à une formation ?

ANNEXE C

Grilles de codification

Grille de codification 1 : les déterminants du soutien

Concept ou dimension	Définition	Exemple de propos	Interprétation
Les caractes sur le sens le sendsur			
Le contexte organisationnel			
Les caracte organisationnelles dorg			

Grille de codification 2 : les comportements du superviseur

Concept ou dimension	Définition	Exemple de propos	Interprétation
Les comportements positifs du superviseur			
Les comportements négatifs du superviseur			

Grille de codification 3 : les effets du soutien sur les employés

Concept ou dimension	Définition	Exemple de propos	Interprétation
Effets positifs du support du superviseur - perceptions - variables motivationnelles - attitudes envers l'encadrement du superviseur - comportements			
Effets négatifs de l'encadrement du superviseur - perceptions - variables motivationnelles - attitudes envers l'encadrement du superviseur - comportements			

ANNEXE D

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Université du Québec en Outaouais
Case postale 1250, succursale B, Hull, Québec — Canada J8X 3X7
(819) 595-3900, www.uqo.ca

**L'habilitation au transfert des apprentissages :
pour mieux comprendre le rôle des acteurs dans le processus de transfert
Martin Lauzier – Professeur, Département de relations industrielles, UQO**

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre l'implication des superviseurs (et/ou gestionnaires) dans le processus d'habilitation des apprenants au transfert des apprentissages. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1- Identifier les situations dans lesquelles les superviseurs s'impliquent dans le processus de transfert des apprentissages effectués par des travailleurs à la suite d'une formation.
- 2- Préciser les raisons évoquées par les superviseurs à s'impliquer (ou pas) dans chaque situation.
- 3- Identifier les types d'implication des superviseurs qui favorisent (ou nuisent) au transfert des apprentissages effectués par les travailleurs.
- 4- Identifier des pistes d'amélioration à l'implication des superviseurs dans le processus d'habilitation des apprenants au transfert des apprentissages.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à prendre part à une entrevue réalisée en vis-à-vis avec le chercheur, d'une durée approximative de 40 minutes. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats globaux de cette étude seront diffusés sous forme d'articles dans des revues spécialisées et/ou de conférences présentées dans des congrès scientifiques. Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur et les seules personnes qui y auront accès sont les membres de l'équipe de recherche. Elles seront détruites après une période de 5 ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit de participer à une entrevue d'une durée approximative de 40 minutes. La contribution à l'amélioration des connaissances au sujet de l'habilitation des apprenants au transfert des apprentissages est le seul bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Ce projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (No de dossier : 1258). Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Martin Lauzier, professeur au Département de relations industrielles à l'Université du Québec en Outaouais, au numéro suivant : (819) 595-3900 poste 1778. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (819) 595-3900 poste 1781.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation à ce projet de recherche et indique que vous acceptez donc d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale à participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____

ANNEXE E

Les déterminants du soutien du superviseur

Tableau 1. Tableau synthèse : principaux déterminants du support du superviseur

1. Les déterminants individuels			
Déterminant	Description	%	Nbr
Le style de gestion du sup.	Style axé sur les individus, importance accordée au bien-être des employés, style basé sur l'esprit d'équipe, la communication, la participation et la délégation, style caractérisé par une attention accordée au développement.	93%	28/30
Les compétences et habilités	Habilités en gestion d'une équipe de travail (ex. développement et gestion de carrière, compétences interpersonnelles) et les compétences en gestion de temps.	23%	7/30
La perception par le sup. de son rôle	Les croyances du superviseur quant à l'importance de son rôle dans le transfert	16%	5/30
La perception d'utilité de la formation	La perception du superviseur de ce que pourrait apporter la formation	16%	5/30
La motivation	La motivation du superviseur à fournir du support après la formation.	13%	4/30
2. Les déterminants organisationnels			
Les exigences du travail du sup.	Les responsabilités du superviseur et les conditions dans lesquelles elles sont exécutées (pressions, délais).	66%	20/30
La culture org.	La présence d'une culture organisationnelle axée sur l'apprentissage.	53%	16/30
Le manque de formation des sup.	L'absence de formation et de développements des superviseurs .	40%	12/30
La description des tâches l'évaluation et la reconnaissance.	Introduire l'implication dans la description des tâches du superviseur Introduire des critères liés au transfert dans l'évaluation du rendement du superviseur Utiliser diverses formes de reconnaissance pour souligner l'effort fourni.	36%	11/30
La disponibilité des ressources	Cette dimension désigne les ressources humaines, financières et matérielles fournies par l'organisation au superviseur.	36%	11/30
3. Les déterminants relationnels			
La relation super/employé	Cette dimension désigne la qualité de la relation entre le superviseur et son employé.	13%	4/30
La relation super/supérieur direct	Cette dimension désigne la qualité de la relation que le superviseur entretient avec son propre supérieur direct	10%	3/30

ANNEXE F

Les comportements favorisant le transfert des apprentissages

Tableau 2. Tableau synthèse : les comportements favorisant le transfert³⁶

Comportements	%	Nombre
- Discute avec l'employé à son retour de formation	66%	20/30
- Fournit des occasions de mise en pratique	50%	15/30
- Incite au partage des nouvelles connaissances et savoir-faire	33%	10/30
- Soutient les employés dans la mise en pratique des nouveaux apprentissages	33%	10/30
- Guide l'employé dans la mise en pratique des nouveaux apprentissages	33%	10/30
- Utilise dans son travail les concepts et les outils vus en formation et en discute régulièrement avec les employés	16%	5/30
- Responsabilise les employés de l'exécution de leurs nouveaux apprentissages	10%	3/30

³⁶ Ce tableau décrit uniquement les comportements du superviseur qui ont des effets positifs sur le transfert des apprentissages effectué par les employés.

ANNEXE G

Les effets sur les employés des comportements du soutien du superviseur

Tableau 3. Tableau synthèse : les effets positifs du support du superviseur

1. Composante affective			
Dimension	Description	%	Nbr
La perception du support du sup/org.	Cette dimension désigne le fait que l'employé se sent suffisamment soutenu par son superviseur et l'organisation dans son ensemble.	43,3%	13/30
La motivation à transférer	Cette dimension désigne l'intention de l'employé de faire les efforts nécessaires pour appliquer à son travail les connaissances et les compétences apprises en formation.	30%	9/30
L'appartenance à l'équipe et/ou à l'org.	Cette dimension désigne ce que ressent un employé concernant son appartenance à un groupe ou à une organisation.	26%	8/30
L'estime de soi	Un employé qui a une meilleure estime de soi est un employé qui constate que son opinion compte au sein de l'organisation, qu'il est plus sollicité par ses collègues et qu'il est en train de faire du bon travail.	23%	7/30
L'auto-efficacité	Les croyances d'un employé quant à sa capacité de mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les efforts nécessaires afin d'appliquer ses nouvelles compétences	23%	7/30
La motivation	Cette dimension désigne les forces internes et externes qui poussent à transférer ses nouveaux apprentissages	16%	5/30
2. Composante cognitive			
La perception d'utilité de la formation	La perception d'utilité de la formation se développe chez l'employé lorsqu'il juge la formation reçue comme utile et ayant de la valeur.	33%	10/30
3. Composante attitudinale			
L'engagement au travail et envers l'organisation	Cette dimension comporte l'engagement que développe l'employé au travail et envers son organisation.	13%	4/30
La satisfaction au travail	Cette dimension désigne un état émotionnel plaisant ressenti par un employé qui résulte d'une évaluation positive de son propre travail ou d'une expérience positive vécue au travail.	16%	5/30
4. Composante comportementale			
Fait un retour sur la formation	Cette dimension désigne le fait que l'employé réfléchit à ce qu'il a appris en formation.	30%	9/30
Applique correctement les notions apprises	Cette dimension fait référence au comportement d'un employé qui applique correctement les notions apprises en formation en faisant un travail de qualité et avec le moins d'erreurs possible.	16%	5/30

